Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIX • numero Special Issue • Novembre 2026

SIRD

Società Italiana di Ricerca Didattica

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica

Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIX
numero Special Issue
Novembre 2026

Direttore | Editor-in-chief
RENATA VIGANÒ
Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano)

Condirettore | Co-editor
PIERPAOLO LIMONE
Università Telematica Pegaso
PIETRO LUCISANO
Sapienza Università di Roma

Coordinatore Editoriale | Editorial Coordinator
GIUSEPPA CAPPUCCIO
Università degli Studi di Palermo

Comitato editoriale | Editorial management
MARTINA ALBANESE
Università degli Studi di Palermo
FEDERICA BARONI
Università degli Studi di Bergamo
MARIA CONCETTA CARRUBA
Università Telematica Pegaso
ANTONIO CUCCARO
Università degli Studi di Macerata
IOLANDA SARA IANNOTTA
Università degli Studi di Salerno
LUCIA MANISCALCO
Università degli Studi di Palermo
ARIANNA LODOVICA MORINI
Università degli Studi di Roma Tre

Note per gli Autori | Notes to the Authors

Per l'invio delle proposte | For management and submission of proposals
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/submissions

Consultazione numeri rivista | To read the issues
http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird

Comitato Scientifico | Editorial Board
FEDERICO BATINI
Università degli Studi di Perugia
GUIDO BENVENUTO
Sapienza Università di Roma
GIOVANNI BONAIUTI
Università degli Studi di Cagliari
LORETTA FABBRI
Università degli Studi di Siena
ETTORE FELISATTI
Università degli Studi di Padova
LUCIANO GALLIANI
Università degli Studi di Padova
MARIA LUCIA GIOVANNINI
Università degli Studi di Bologna
VALENTINA GRION
Università degli Studi di Padova
MARIA LUISA IAVARONE
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
JEAN-MARIE DE KETELE
Université Catholique de Lovanio
ALESSANDRA LA MARCA
Università degli Studi di Palermo
MARCO LAZZARI
Università degli Studi di Bergamo
PIETRO LUCISANO
Sapienza Università di Roma
PATRIZIA MAGNOLER
Università degli Studi di Macerata
MASSIMO MARGOTTINI
Università degli Studi di Roma Tre
ANTONIO MARZANO
Università degli Studi di Salerno
GIOVANNI MORETTI
Università degli Studi di Roma Tre
ELISABETTA NIGRIS
Università degli Studi di Milano-Bicocca
ACHILLE M. NOTTI
Università degli Studi di Salerno
ANTONELLA NUZZACI
Università degli Studi di Messina
FILIPPO GOMEZ PALOMA
Università degli Studi di Macerata
LOREDANA PERLA
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV
City University of Moscow
MARIA JOSE MARTINEZ SEGURA
University of Murcia
PAOLO SORZIO
Università degli Studi di Trieste
ROBERTO TRINCHERO
Università degli Studi di Torino
IRA VANNINI
Università degli Studi di Bologna
LUISA ZECCA
Università degli Studi di Milano Bicocca

OPEN ACCESS

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Codice ISSN 2038-9744 (on line)
Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Novembre 2026

Editing e stampa
Pensa Evolution s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it - carla.pensa@pensamultimedia.it

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.
Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi.
La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.
Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.
The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims are to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsability of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito del Giornale Italano della Ricerca Educativa **(https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index)**, i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Editor-in-chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the IJEduR website **(https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index)**, who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

7 EDITORIALE | EDITORIAL
a cura di LORETTA FABBRI, FRANCA ZUCCOLI, EZIO DEL GOTTARDO, ROBERTO TRINCHERO, PAOLO RAVIOLO
La pluralità dei contesti educativi. ricerca educativa e didattica sui processi formativi e sui modelli di intervento

Studi | Studies

9 ILARIA RAVASI
Scuola, Enti Locali e territorio. Configurazioni delle alleanze educative nel progetto Scuole Aperte | Schools, Local Authorities and the Community: Configurations of Educational Alliances in the "Scuole Aperte" Project

Ricerche | Research

22 ALESSANDRA DE NICOLA
Heritage Spatial Learning in Plural Educational Contexts: A Case Study on the Educational Mediation of Landscape Heritage | Heritage Spatial Learning nei contesti educativi plurali: uno studio di caso sulla mediazione educativa del patrimonio paesaggistico

34 ALESSANDRA MURATORI, DANIELE FEDELI
Ordinare il caos: Intelligenza Artificiale, creatività e sviluppo della professionalità docente | Making Sense of Complexity: Artificial Intelligence, Creativity, and Teacher Professional Development

43 BENEDETTA DEL FORNO
Segregazione scolastica e professionalità docente: uno studio di caso qualitativo nel contesto della scuola primaria | School Segregation and Teacher Professionalism in Primary Education. A Qualitative Case Study

56 CLAUDIO PALAZZI, DANIELE DRAGONI
Apprendere lungo l'arco della vita nei contesti educativi plurali: equità dell'apprendimento e disaccoppiamento tra esperienza ed esito nel museo immersivo. Una rianalisi secondaria del progetto MuSEd VR | Learning across the life course in plural educational contexts: equity of learning and the experience–outcome decoupling in the immersive museum. A secondary analysis of the MuSEd VR project

68 FEDERICA BUCCINI
La formazione online nei percorsi abilitanti universitari: verso una professionalità docente inclusiva | Online Teacher Education in University-Based Qualification Programmes: Towards Inclusive Teacher Professionalism

81 KATJA JULIA KANSTEINER1, ERICA AVONDO
Le comunità di apprendimento professionale: un modello per la formazione in servizio e il miglioramento organizzativo del sistema integrato 0-6 | Professional Learning Communities: A Model for In-Service Training and Organisational Improvement in the Integrated 0–6 System

94 LISA SACERDOTE
A Low-Threshold Non-Formal Educational Context as a Bridge to Early Childhood Education and Care: An Exploratory Qualitative Study | Un contesto educativo non formale a bassa soglia come ponte verso i servizi educativi per la prima infanzia: uno studio qualitativo esplorativo

106 LUCREZIA BANO
Ricadute Didattiche e formative della valorizzazione delle conoscenze nell'Università: una ricerca Mixed Methods | Educational Implications of Third Mission in Universities: a Mixed Methods Research

115 MARIA GIULIA BALLATORE, ANITA TABACCO
A structured weekly diary for metacognitive reflection in first-year engineering mathematics | Un diario settimanale strutturato come intervento metacognitivo nella matematica del primo anno di ingegneria

129 MARIAPIA MAZZELLA, ARIANNA FOGLIATA
Learning and Performance in School and Sport Contexts: A Comparative Vignette-Based Study | Apprendimento e performance nei contesti scolastici e sportivi: uno studio comparativo basato su vignette

137 MARTINA LATTANZI, VALENTINA TOBIA, ANDREA NARDI, SILVIA PANZAVOLTA
School Innovation and Educational Well-Being Across School Ecologies: Evidence from Students, Parents, and Teachers | Innovazione scolastica e benessere educativo nelle ecologie scolastiche: evidenze da studenti, genitori e docenti

151 MASSIMO MARCUCCIO, MARIA ELENA TASSINARI, ERIKA BERGAMINI
Realtà virtuale immersiva e simulazione del colloquio di lavoro. Uno studio esplorativo in un percorso di orientamento alla ricerca attiva del lavoro | Immersive Virtual Reality for Job Interview Simulation: An Exploratory Study within a Career Guidance Programme for Active Job Search Preparation

165 MATTEO GIURIATO, NICOLA LOVECCHIO
Il supporto parentale nella promozione dell'attività fisica | Parental Support In Promoting Physical Activity

174 MICHELA SCHENETTI, NINA CERNEKA
Ripensare l'adolescenza all'aperto: benessere, agency e significati emergenti da un'esperienza residenziale in natura. Uno studio qualitativo esplorativo | Rethinking Adolescence Outdoors: Wellbeing, Agency, and Emerging Meanings from a Residential Nature Experience. An Exploratory Qualitative Study

187 TOMMASO SANTILLI, ILARIA D'ANGELO, CATIA GIACONI
Inclusion in the Scout Movement: Exploring Scout Leaders' Perceptions on Disability and Educational Co-responsibility | Inclusione nel Movimento Scout: un'indagine sulle percezioni dei capi scout in merito a disabilità e corresponsabilità educativa

205 VALENTINA DELLA VOLPE
Il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei percorsi abilitanti universitari | The coordinating tutor as an epistemic guide to professional reflexivity in university teacher qualification pathways

214 VALENTINA PAGANI
Quando lo sviluppo professionale incontra i social media: pratiche di apprendimento e ruolo dei teacher influencer | When Professional Development Meets Social Media: Learning Practices and the Role of Teacher Influencers

228 VALERIO FERRERO
Il territorio fa scuola, e viceversa. Percorsi di ricerca-azione per una progettazione pedagogica situata orientata all'equità e al contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza | The Territory Shapes Schools, and Vice Versa: Action Research Paths for Situated Pedagogical Design Oriented towards Equity and the Mitigation of Non-Traditional Factors of Inequality

Esperienze | Experiences

245 CLAUDIA FREDELLA, SARA FINARDI, LUCIA VITTORIA ROSSI
Dare spazio: l'agency di bambine e bambini in processi di rigenerazione urbana | Giving Space to Children's Agency in Urban Regeneration Processes

257 VALENTINA ISCERI
The Guardabolario as Visual Mediator: Digital Tools and Metalinguistic Awareness with Learners of Italian as a Foreign Language at Maximal Typological Distance (Armenian, Burmese, Kazakh, Kyrgyz, Russian) | Il Guardabolario come mediatore visivo: strumenti digitali e consapevolezza metalinguistica in apprendenti di italiano come lingua straniera a distanza tipologica massimale (armeno, birmano, kazako, kirghiso, russo)

269 SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO, DARIO IANES, CLAUDIA COLOMBAROLLI, ELEONORA PEDRON, SARAH SCHROTT
Misure volte a contrastare la povertà educativa nella scuola dell'infanzia: valutazione di impatto di un progetto realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano | Measures to address educational poverty in early childhood education: an impact evaluation of a project implemented in the Autonomous Province of Bolzano

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

EDITORIALE - EDITORIAL

La pluralità dei contesti educativi. Ricerca educativa e didattica sui processi formativi e sui modelli di intervento

Loretta Fabbri
Università di Siena
Franca Zuccoli
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Ezio Del Gottardo
Università del Salento
Roberto Trinchero
Università degli Studi di Torino
Paolo Raviolo
Uni E-Campus

Come trasformare la pluralità dei luoghi in cui si vive in una pluralità di opportunità per apprendere? Questo è l'interrogativo che ispira e orienta i contributi del presente numero. Quando la ricerca educativa e didattica esce dai contesti propriamente formali per entrare nei contesti in cui l'educazione prende vita nelle connessioni tra persone, istituzioni e territori, dalla prima infanzia all'età adulta, dalle aule universitarie ai cortili urbani, dai servizi educativi agli ambienti immersivi, si dischiude un universo di possibilità e di occasioni per far emergere una realtà di apprendimento sfaccettata e multiforme. Per gli studiosi emerge un compito comune: progettare condizioni che rendano le esperienze accessibili, significative e capaci di sostenere apprendimenti e partecipazione, polarizzando l'attenzione su alcuni temi chiave.

Il primo è l'*equità*. Gli studi sulla povertà educativa, sulla segregazione scolastica e sui fattori territoriali di disuguaglianza invitano a interrogare le pratiche ordinarie: la distribuzione delle opportunità tra plessi, le rigidità organizzative, le aspettative implicite sulla disponibilità delle famiglie. L'accesso ai servizi assume uno spessore pedagogico e relazionale. L'esperienza di mediazione con madri con background migratorio mostra quanto contino fiducia, comprensibilità delle pratiche e riconoscimento reciproco, accanto alla necessità di affrontare gli ostacoli strutturali.

Il secondo è la *partecipazione*. Le alleanze educative acquistano una funzione concreta se portano a forme di progettazione partecipata. Il progetto Scuole Aperte, gli interventi nella scuola dell'infanzia e le esperienze di rigenerazione urbana suggeriscono di leggere la collaborazione attraverso responsabilità, continuità e possibilità effettive di incidere sulle decisioni. Nei servizi educativi di San Siro, la voce dei bambini entra nella costruzione dello spazio educativo comune. La partecipazione diventa una dimensione della progettazione: ascoltare richiede occasioni nelle quali proposte e punti di vista possano orientare le scelte.

Il terzo è il *corpo*, il *movimento* e l'incontro con i *luoghi dell'esperienza*. Non è il cervello che apprende, ma tutto il corpo che lo sottende. Il supporto parentale all'attività fisica, le esperienze residenziali in natura, lo scoutismo e la fruizione del patrimonio paesaggistico aprono interrogativi sulle condizioni dell'autonomia, del benessere e dell'appartenenza. La loro lettura congiunta sollecita attenzione alla qualità dell'accompagnamento adulto. Nell'inclusione delle persone con disabilità, in particolare, intenzioni accoglienti chiedono competenze, sostegni e corresponsabilità.

Il quarto è la *mediazione immersiva*. Realtà virtuale, musei immersivi, glossari visuali plurilingui e intelligenza artificiale delineano possibilità da valutare in rapporto a obiettivi e destinatari: la preparazione al colloquio di lavoro mostra i vissuti eterogenei dell'immersione; la ricerca museale mette l'accento sul legame tra esperienza soggettiva ed esiti di apprendimento; il Guardabolario che associa parole, immagini e traduzioni, valorizza le potenzialità della costruzione condivisa di un artefatto. Il confronto su IA e creatività richiama la responsabilità di guidare la generazione, la selezione e la rielaborazione delle idee, con una stretta collaborazione umano-macchina, in cui entrambi gli attori devono crescere cognitivamente.

Il quinto è la *riflessività*. L'apprendimento nasce dall'esperienza ma non si esaurisce nell'esperienza: sono necessari momenti riflessivi e concettualizzanti. Il diario settimanale nella matematica universitaria porta l'attenzione sulle strategie di studio e sulle dimensioni socio-emotive. Il confronto tra insegnanti e allenatori sportivi interroga i criteri con cui si riconosce l'apprendimento oltre la prestazione immediata. La valorizzazione delle conoscenze in università e l'uso professionale dei social media ampliano i luoghi della formazione, ponendo esigenze di valutazione critica. I contributi sulla funzione tutoriale, sulle comunità professionali e sulla formazione online sviluppano questa prospettiva sul versante della professionalità docente.

Sono temi ed esperienze importanti che delineano varietà e adattabilità dei disegni di ricerca che, proprio per la loro natura intrinsecamente *non standard*, richiedono una particolare attenzione metodologica. Rilevazione di vissuti, rappresentazioni e buone ragioni, associazioni statistiche, evoluzioni temporali offrono saperi diversi e complementari, utili per la ricerca e per la pratica. L'adozione di più metodi e il coinvolgimento di più interlocutori, rappresentano una condizione per realizzare una pluralità educativa coinvolgente e feconda, dotando tutti e ciascuno di opportunità, sostegni e voce. Costruire continuità tra contesti, saperi e responsabilità significa lavorare perché le possibilità descritte in queste pagine diventino diritti concretamente esercitabili.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Scuola, Enti Locali e territorio. Configurazioni delle alleanze educative nel progetto Scuole Aperte

Schools, Local Authorities and the Community: Configurations of Educational Alliances in the "Scuole Aperte" Project

Ilaria Ravasi
University of Bergamo, Bergamo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ravasi, I. (2026). Scuola, Enti Locali e territorio. Configurazioni delle alleanze educative nel progetto Scuole Aperte. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 09-21. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p09

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 17, 2026
Accepted: October 29, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p09

Abstract
Preventing school dropout has increasingly been understood as an issue involving all the educational contexts present in a local area. From this perspective, local educational alliances play a significant role in creating learning opportunities that integrate the formal, non-formal, and informal dimensions of learning. This paper examines the role of local educational alliances within the *Scuole Aperte* project promoted by the Municipality of Bergamo, treating it as a device of local educational governance aimed at building an educating community. The study adopts an exploratory qualitative approach and is based on documentary analysis of the main strategic documents produced by the nine public state comprehensive schools of the Municipality of Bergamo: the three-year educational plans (PTOF), the self-evaluation reports (RAV), and the social reports. The data were analyzed through reflexive thematic analysis following Braun and Clarke's model, with the support of MAXQDA software. In addition, some descriptive indicators drawn from the self-evaluation reports were considered to triangulate the documentary evidence. The analysis highlights different configurations of local educational alliances, characterized by varying degrees of structuring of collaborative networks, integration between curricular and extracurricular activities, and involvement of local actors. The findings make it possible to propose an interpretive typology of configurations of local educational governance, and they suggest the importance of educational networks in building school contexts oriented toward multilevel collaboration. The paper offers insights useful for understanding the educational processes that develop in plural learning contexts, and the ways in which school, territory, and educating community jointly contribute to educational design.

Keywords: Local education alliances; School dropout; Local educational governance; Educating community

Riassunto
La prevenzione della dispersione scolastica è stata progressivamente interpretata come una questione che coinvolge l'insieme dei contesti educativi presenti sul territorio. In tale prospettiva, le alleanze educative territoriali assumono un ruolo rilevante nella costruzione di opportunità formative capaci di integrare dimensioni formali, non formali e informali dell'apprendimento. Il presente contributo approfondisce il ruolo delle alleanze educative territoriali nell'ambito del progetto *Scuole Aperte* promosso dal Comune di Bergamo, assumendolo come dispositivo di *governance* educativa territoriale orientato alla costruzione della comunità educante. La ricerca si colloca in una prospettiva qualitativa esplorativa e si basa sull'analisi documentale dei principali documenti strategici prodotti dai nove Istituti Comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo (PTOF, RAV e Rendicontazioni Sociali). I dati sono stati analizzati mediante analisi tematica riflessiva secondo il modello di Braun e Clarke, con il supporto del *software* MAXQDA. In forma complementare sono stati considerati alcuni indicatori descrittivi provenienti dai Rapporti di Autovalutazione al fine di triangolare le evidenze documentali. L'analisi pone in luce differenti configurazioni delle alleanze educative territoriali, denotate da diversi livelli di strutturazione delle reti collaborative, di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari e di coinvolgimento degli attori territoriali. I risultati permettono di proporre una tipologia interpretativa delle configurazioni di *governance* educativa territoriale e suggeriscono la rilevanza delle reti educative nella costruzione di contesti scolastici orientati alla collaborazione multilivello. Il contributo offre aspetti utili alla comprensione dei processi educativi che si sviluppano nei contesti formativi plurali e delle modalità con cui scuola, territorio e comunità educante concorrono alla progettazione educativa.

Parole chiave: Alleanze educative territoriali; dispersione scolastica; governance educativa territoriale, comunità educante

1. Introduzione

Negli ultimi 20 anni il tema della dispersione scolastica è stato progressivamente interpretato in prospettiva sistemica vòlta a superare letture esclusivamente individuali o socioeconomiche della questione (MIUR, 2000,2018; Barone, 2017). La letteratura scientifica e i principali documenti di *policy* europea e nazionale hanno posto crescente attenzione al ruolo delle reti territoriali, delle alleanze educative e delle forme di *governance* multilivello nella costruzione di contesti scolastici capaci di sostenere la permanenza formativa degli studenti.

In tale prospettiva la dispersione scolastica non appare riconducibile unicamente a fragilità individuali o di svantaggio socioeconomico ma si configura anche come questione connessa alla qualità delle relazioni educative, alla capacità delle istituzioni di costruire ambienti cooperativi e alla presenza di dispositivi territoriali di coordinamento pedagogico. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno del 2011 (2011/C 191/01)[1] individua in particolare le azioni preventive fondate sulla collaborazione tra scuole, Enti Locali, Terzo Settore e associazionismo territoriale come una delle principali strategie di contrasto alla dispersione. La prospettiva delle alleanze educative territoriali permette di interpretare i processi formativi come esito di interazione tra contesti educativi plurali, formali e non formali, nei quali scuola, famiglie, associazionismo, Enti Locali e Terzo Settore concorrono alla costruzione di opportunità di apprendimento e partecipazione.

In tale quadro assume rilievo il tema della *governance* educativa territoriale intesa come configurazione organizzativa capace di mettere in connessione istituzioni, soggetti territoriali, famiglie e comunità educante. La scuola tende così a essere reinterpretata come presidio civico inserito in una rete policentrica di attori educativi.

Il progetto *Scuole Aperte*[2] promosso dal Comune di Bergamo costituisce un caso particolarmente significativo per indagare i processi educativi che si sviluppano nei contesti formativi plurali. Il medesimo può essere infatti interpretato come dispositivo educativo territoriale vòlto a connettere scuola, famiglie, associazionismo, Terzo Settore ed Ente Locale nella costruzione di opportunità formative.

Il presente contributo si colloca in una prospettiva qualitativa esplorativa e approfondisce il ruolo delle alleanze educative territoriali nella prevenzione della dispersione scolastica, assumendo il progetto *Scuole Aperte* come dispositivo di *governance* educativa territoriale. L'obiettivo non è verificare relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici bensì interpretare le modalità con cui le reti educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nelle strategie pedagogiche e organizzative degli istituti comprensivi coinvolti.

A tal fine sono analizzati i principali documenti istituzionali prodotti dagli istituti comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo (PTOF, RAV e Rendicontazione Sociale) con analisi tematica riflessiva secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2006), con il supporto del *software* MAXQDA.

2. Governance educativa territoriale e alleanze scuola-territorio

La letteratura scientifica definisce la dispersione scolastica una questione complessa e multifattoriale (AGIA, 2022; Barone, 2017) ascrivibile principalmente a tre categorie di fattori (INVALSI, 2019): ascritti, di contesto e motivazionali. Molteplici sono i documenti di *policy* europea e internazionali (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2011; ONU, 2015) e italiani che hanno posto specifica attenzione a tale problematica. In particolare la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2011) individua tipologie di azioni di contrasto alla dispersione scolastica riconducibili ad almeno tre categorie: prevenzione, intervento e compensazione. La Raccomandazione, in accordo con la letteratura scientifica di riferimento (Heckman & Masterov, 2007) indica la prevenzione come tipologia di progettazione più efficace per ridurre l'abbandono scolastico. In particolare i progetti di prevenzione si connotano per la stipula di alleanze

1 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2011_191_R_0001_01
2 Si riporta il sito relativo al progetto Scuole Aperte di Bergamo, ultima consultazione 16 giugno 2026 https://bambiniegenitori.bergamo.it/scuola/scuole-aperte

educative tra attori territoriali, per esempio Terzo Settore, associazioni ed Enti Locali. In Italia tali *partnership* sono state introdotte e normate con il DPR 275/1999[3] (autonomia scolastica) successivamente potenziato con la Legge 107/2015[4]. Le strategie preventive, vòlte a costruire ambienti di apprendimento efficaci, sono indirizzate a tutti gli studenti del primo ciclo di istruzione e prevedono la collaborazione con enti del Terzo Settore, associazioni ed Enti Locali. In ottica pedagogica, si è inteso considerare in particolare questa categoria di azioni, proprio perché atta a evitare l'insorgere di processi dispersivi prima che essi si manifestino. Più ragioni supportano tale orientamento: l'azione educativa caratterizzante è rivolta a tutti e a ciascuno, di là da eventuali specifiche fragilità che possono essere oggetto di interventi *ad hoc*; le azioni di prevenzione avvalorano inoltre tutte le potenzialità della normativa sull'autonomia scolastica, coinvolgendo il territorio in cui la scuola è inserita; non da ultima è il vantaggio economico prospettico, come mostrato da un'ampia ricerca scientifica la quale attesta che l'azione precoce rivolta a soggetti in giovane età si riverbera in un guadagno umano, sociale ed economico (Heckman & Masterov, 2007; Save the Children, 2019).

In particolare nella normativa italiana citata assume particolare rilevanza il progetto *Scuole Aperte*. L'idea di scuola aperta al territorio trova una prima cornice normativa nel DPR 275/1999 e successivamente nella Legge 107/2015.

Il progetto prevede l'apertura delle scuole in orario extrascolastico e una progettazione educativa condivisa tra i molteplici attori territoriali in particolare associazioni e comitati, Terzo Settore, scuole ed Enti Locali.

Nonostante la crescente attenzione verso le alleanze educative territoriali risultano ancora limitati gli studi che approfondiscono il ruolo dell'Ente Locale quale soggetto promotore e coordinatore di reti educative orientate alla prevenzione della dispersione scolastica.

In tale prospettiva il contesto bergamasco costituisce un caso significativo per approfondire le modalità con cui l'Ente Locale può assumere una funzione di coordinamento delle alleanze educative territoriali orientate alla prevenzione della dispersione scolastica.

3. Metodo

Il presente studio si colloca all'interno di una più ampia prospettiva di *Design Research* (McKenney & Reeves, 2019) (Fig. 1) approccio orientato allo sviluppo iterativo di interventi educativi situati in contesti educativi reali con un ciclo integrato di analisi, progettazione, implementazione e valutazione.

Nel quadro di tale prospettiva il contributo approfondisce esclusivamente la fase preliminare di analisi di contesto, finalizzata a esplorare le modalità con cui le alleanze educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nei documenti istituzionali degli istituti comprensivi coinvolti nel progetto *Scuole Aperte* promosso dal Comune di Bergamo.

L'indagine assume pertanto la forma di una ricerca qualitativa esplorativa basata su analisi documentale (Pagani, 2020) orientata all'interpretazione delle configurazioni organizzative, pedagogiche e relazionali emergenti nei documenti istituzionali delle scuole. L'obiettivo non consiste nella misurazione di efficacia del progetto né nella verifica di relazioni causali tra variabili organizzative ed esiti scolastici, bensì nella ricostruzione interpretativa delle differenti configurazioni di *governance* educativa territoriale che connotano i contesti scolastici considerati.

3 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275
4 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=

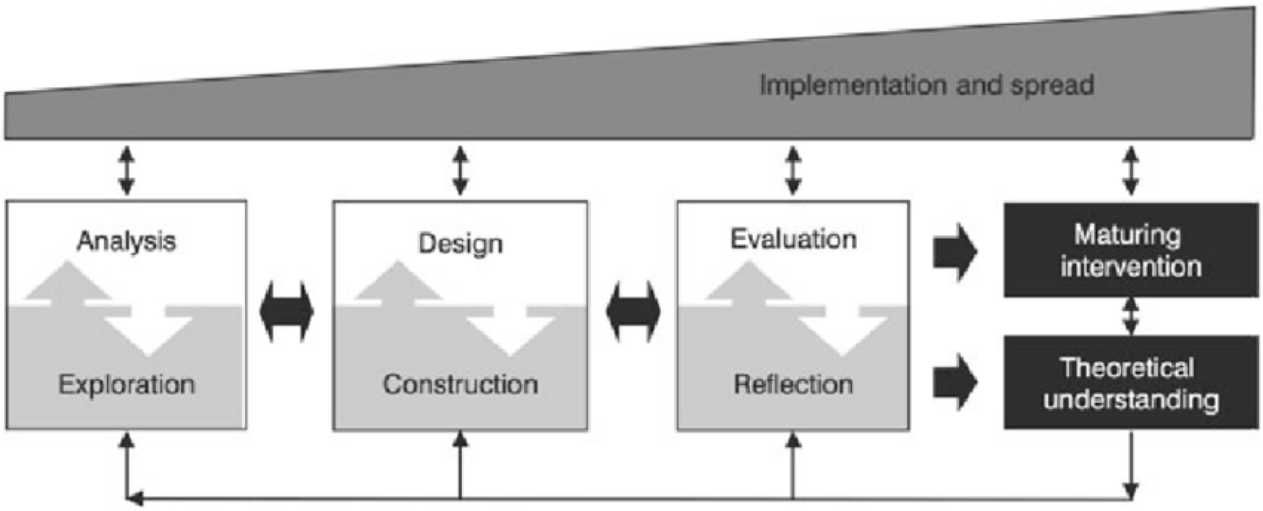


Fig. 1: Schema della Design Research (Fonte: McKenney e Reeves, 2019)

3.1 Il contesto

Lo studio è stato condotto nel territorio comunale di Bergamo e ha riguardato i nove istituti comprensivi pubblici statali presenti in città. Tale territorio è stato individuato mediante campionamento ragionato (Viganò, 1995) assumendo il progetto *Scuole Aperte* come contesto privilegiato per l'analisi delle relazioni tra scuola, Ente Locale e reti educative territoriali.

L'attenzione si è concentrata in particolare sulle modalità con cui le istituzioni scolastiche rappresentano: a) il ruolo dell'Ente Locale nella *governance* educativa; b) le modalità di collaborazione con il territorio; c) le reti con il Terzo Settore e l'associazionismo; d) la partecipazione delle famiglie, e) l'integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari; f) le strategie di prevenzione della dispersione scolastica.

L'Ente Locale è assunto come attore di coordinamento territoriale e promotore delle alleanze educative multilivello.

3.2 Il corpus documentale

Il *corpus* documentale è costituito dai documenti strategici prodotti dagli istituti comprensivi coinvolti nello studio: Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Rapporto di Autovalutazione (RAV), Rendicontazione Sociale (RS). L'arco temporale considerato comprende i trienni 2022-2025 e 2025-2028, al fine di ampliare la lettura delle traiettorie di sviluppo organizzativo e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Tali documenti sono stati reperiti sulla piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro inserendo il codice meccanografico di ciascun istituto. Al momento della raccolta dati (20 agosto 2025) alcuni istituti non avevano ancora pubblicato tutti i documenti relativi al triennio successivo; pertanto il numero complessivo di documenti risulta parzialmente eterogeneo.

Il *corpus* documentale analizzato è composto da: (Cfr. Tab.1)

DOCUMENTO	QUANTITÀ
PTOF 2022-2025	9
PTOF 2025-2028	6
RAV 2023-2024	9
RENDICONTAZIONE SOCIALE 2019-2022	7

Tab. 1: Documenti provenienti dagli Istituti Comprensivi (Fonte: elaborazione d'autore)

La scelta di integrare differenti tipologie di documenti risponde all'esigenza di triangolare livelli diversi della narrazione istituzionale: dimensione progettuale (PTOF), autovalutativa (RAV) e rendicontativa (Rendicontazione Sociale).

3.3 L'analisi dei dati

L'analisi dei documenti è stata condotta con analisi tematica riflessiva secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2006), con approccio combinato deduttivo-induttivo.

La fase deduttiva è stata inizialmente orientata dal quadro teorico relativo alla *governance* educativa territoriale (Morgagni, 2000), alle alleanze scuola-territorio, alla *leadership* educativa (Leithwood, Jantzi & McElheron-Hopkins, 2006), ai processi di prevenzione della dispersione scolastica.

Parallelamente l'analisi induttiva ha permesso la progressiva costruzione di temi emergenti direttamente dal *corpus* documentale.

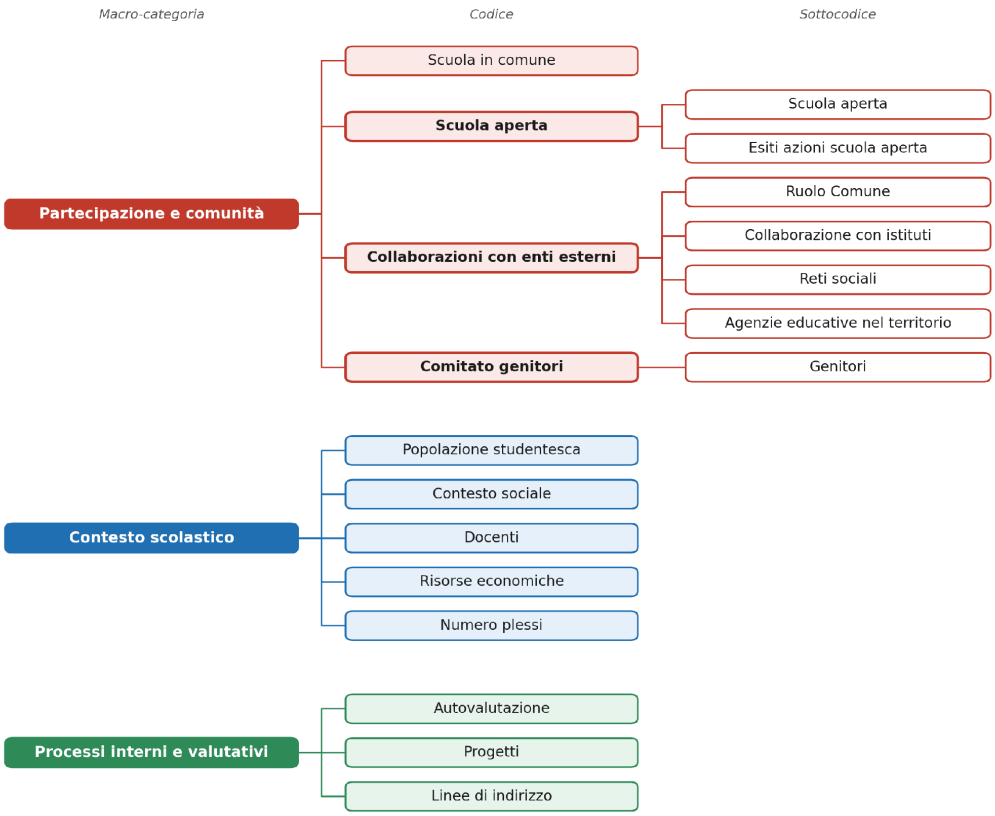


Fig. 2: Mappa dei codici tematici dei documenti degli istituti comprensivi (Fonte: elaborazione d'autore con l'ausilio di MAXQDA)

L'intero processo analitico è stato supportato dal *software* MAXQDA, impiegato per la gestione delle unità di analisi, la codifica dei materiali e l'organizzazione dei nuclei tematici. Il percorso analitico si è sviluppato secondo le fasi proposte da Braun e Clarke (2006) e ha riguardato le modalità con cui nei documenti sono tematizzati: il rapporto scuola-territorio, il ruolo dell'Ente Locale, la formalizzazione delle reti educative, la coprogettazione educativa, la partecipazione delle famiglie, l'integrazione tra dimensione didattica ed extracurricolare, le strategie organizzative di prevenzione della dispersione scolastica.

Coerentemente con la natura qualitativa ed esplorativa dello studio i risultati non sono finalizzati alla verifica di relazioni causali tra variabili ma alla descrizione interpretativa delle configurazioni ricorrenti relative alle alleanze educative territoriali nei diversi contesti scolastici.

3.4 Variabili e criteri analitici

Nella fase esplorativa sono stati considerati in forma descrittiva alcuni indicatori relativi agli esiti delle prove standardizzate INVALSI riportati nei Rapporti di Autovalutazione dei singoli istituti comprensivi, con particolare riferimento ai livelli di fragilità negli apprendimenti di italiano e matematica nella scuola primaria, alla variabilità inter-classe e intra-classe, all'indice ESCS.

Tali dati non sono stati impiegati con finalità comparative o inferenziali, né per stabilire relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici. I dati INVALSI sono stati assunti come dispositivi descrittivi e interpretativi di secondo livello finalizzati a triangolare (Denzin, 2009) le narrazioni istituzionali dei documenti istituzionali (PTOF, RAV, Rendicontazione Sociale). I dati INVALSI sono stati rilevati dai RAV presenti in Scuola in Chiaro, in due istituti non sono riportati; per tale motivo la categorizzazione del grado di strutturazione riguarda tutti e 9 gli istituti mentre la triangolazione con gli esiti INVALSI è limitata ai sette IC con dati disponibili.

L'analisi documentale ha permesso di costruire una categorizzazione interpretativa relativa al grado di strutturazione delle alleanze educative nell'ambito del progetto *Scuole Aperte*. Tale categorizzazione è stata elaborata considerando alcuni indicatori ricorrenti nei documenti istituzionali:

a) Presenza esplicita del progetto *Scuole Aperte* nel PTOF;
b) Continuità progettuale nei due trienni;
c) Integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare;
d) Presenza di collaborazioni formalizzate con soggetti territoriali;
e) Riferimenti alla coprogettazione educativa con Enti Locali, Terzo Settore e associazioni;
f) Tematizzazione della partecipazione delle famiglie;
g) Presenza di reti territoriali stabili e continuative.

Gli istituti in cui risultano presenti tutti e sette gli indicatori sono stati attribuiti al grado alto; al grado medio quelli in cui risultano presenti gli indicatori c, d, e, f, relativi alla sostanza della collaborazione, ma non tutti gli altri; al grado basso quelli connotati dall'assenza di una menzione esplicita del progetto nel PTOF, di riferimenti alla coprogettazione e di una tematizzazione della partecipazione delle famiglie. Sulla base di tali aspetti, gli istituti sono stati ricondotti in forma interpretativa a tre differenti configurazioni organizzative (Cfr. Tab.2).

Strutturazione progetto	Numero Istituti
Bassa strutturazione	2
Media strutturazione	3
Alta strutturazione	4

Tab. 2: Suddivisione degli istituti per categoria di strutturazione del progetto Scuole Aperte (Fonte: elaborazione d'autore)

Tale categorizzazione non assume un orientamento misurativo o valutativo, ma rappresenta uno strumento interpretativo finalizzato a porre in evidenza alcune ricorrenze organizzative emergenti dal *corpus* documentale.

4. Configurazioni della *governance* educativa territoriale: alcuni risultati dell'indagine

L'analisi documentale condotta sui nove istituti comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo pone in luce una significativa eterogeneità nelle modalità con cui le alleanze educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nei dispositivi organizzativi scolastici.

Pur all'interno di un medesimo quadro istituzionale e territoriale, emergono differenti configurazioni della *governance* educativa che sembrano riflettere diversi livelli di integrazione tra scuola, Ente Locale, Terzo settore, famiglie e associazioni.

L'analisi ha permesso di approfondire le configurazioni del progetto *Scuole Aperte*. In particolare gli istituti denotati da un'elevata strutturazione delle reti territoriali presentano generalmente più continuità progettuale, elevata formalizzazione delle collaborazioni, integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare, presenza di pratiche di coprogettazione con il territorio, tematizzazione esplicita del progetto *Scuole Aperte*.

Nei contesti a bassa strutturazione emergono configurazioni più centrate sull'autonomia interna dell'istituzione scolastica, con reti territoriali meno formalizzate e minore integrazione sistemica tra attori educativi.

Coerentemente con la natura qualitativa dello studio, gli indicatori quantitativi relativi agli esiti INVALSI sono stati impiegati come dispositivi descrittivi e interpretativi di sfondo, finalizzati a triangolare le narrazioni organizzative emergenti dai documenti scolastici.

4.1 Istituti comprensivi con medesimo indice ESCS

Un primo nucleo di analisi ha riguardato quattro istituti comprensivi collocati entro un medesimo *range* di indice ESCS ma denotati da differenti livelli di strutturazione del progetto *Scuole Aperte*: due istituti con bassa strutturazione (IC1 e IC3), un istituto a media strutturazione (IC2) e un istituto ad alta strutturazione (IC5).

L'analisi pone in evidenza che a parità di composizione socioeconomica dell'utenza emergono configurazioni organizzative e pedagogiche differenti nella costruzione di reti educative territoriali e nella distribuzione dei risultati di apprendimento.

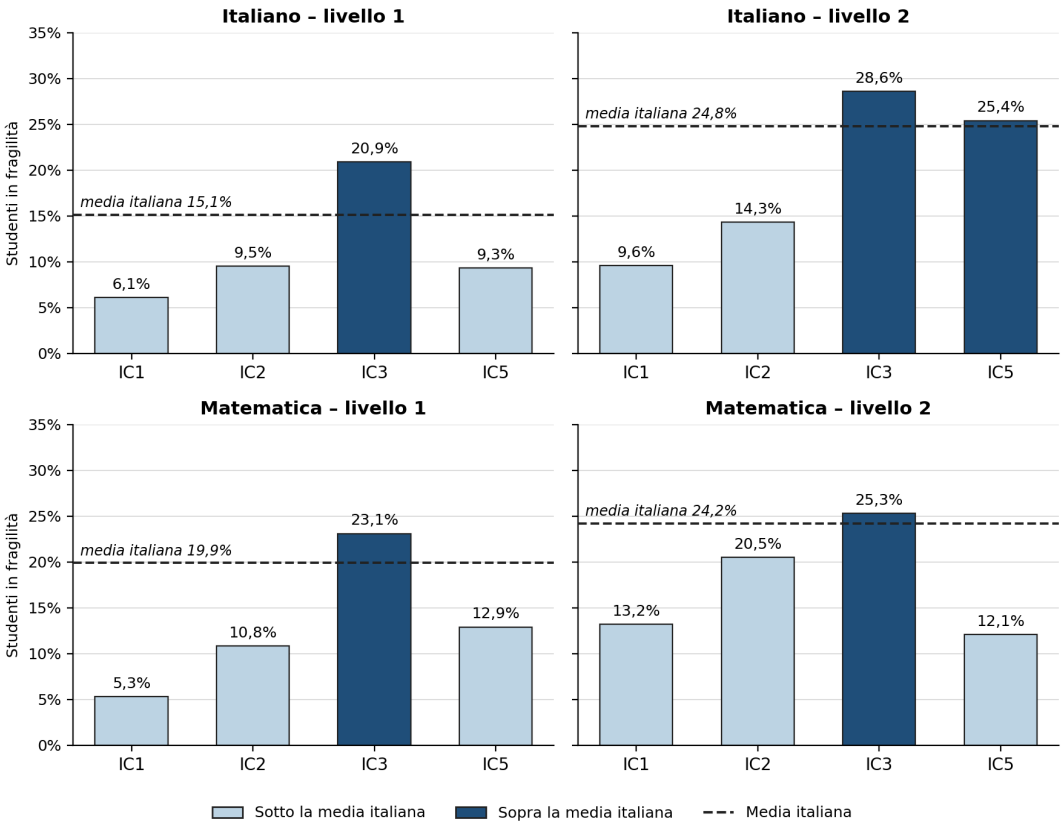
Osservando i documenti si nota che gli istituti a media ed elevata strutturazione presentano una maggiore integrazione tra progettazione curricolare, attività extracurricolari, collaborazioni territoriali, dispositivi di partecipazione delle famiglie, pratiche di coprogettazione educativa.

Nei PTOF e nelle Rendicontazioni Sociali di tali istituti il territorio tende a essere rappresentato come componente strutturale dell'azione educativa e non come supporto esterno alla scuola.

Negli istituti connotati da una minore strutturazione del progetto *Scuole Aperte* emerge una rappresentazione più frammentata delle collaborazioni territoriali, spesso descritte come progettualità complementari alle attività scolastiche ordinarie.

Anche gli indicatori relativi ai livelli di fragilità negli apprendimenti presentano configurazioni differenziate (Cfr. Graf.1)[5].

5 Nota di metodo. Il grafico presenta le percentuali di studenti nei livelli di fragilità (1 e 2, i più bassi della scala INVALSI) negli esiti di italiano e matematica della scuola primaria, a.s. 2024-2025. La linea tratteggiata indica la media italiana; le barre scure indicano valori superiori alla media, ovvero una fragilità maggiore rispetto al dato nazionale.



Graf. 1: Studenti nei livelli di fragilità (1 e 2) nelle prove INVALSI di italiano e matematica, scuola primaria, a.s. 2024-2025, negli IC con medesimo indice ESCS (Fonte: elaborazione d'autore su dati INVALSI)

Gli istituti IC1 e IC2 presentano livelli di fragilità inferiori rispetto ai *benchmark* nazionali sia in italiano sia in matematica, delineando un quadro complessivamente stabile. Nell'IC2 tale configurazione appare accompagnata da una maggiore formalizzazione delle reti territoriali e dalla presenza di pratiche collaborative strutturate con famiglie, associazioni ed Ente Locale. L'IC1 pur connotato da una bassa strutturazione del progetto, presenta valori più contenuti dell'intero gruppo a indicare che il grado di strutturazione delle reti non si associa in modo lineare ai livelli di fragilità.

Particolarmente significativo appare il caso dell'IC5, connotato da un'elevata strutturazione del progetto *Scuole Aperte*. In questo contesto l'analisi documentale pone in luce una continuità progettuale nei due trienni, una forte tematizzazione della comunità educante, un'integrazione tra scuola e territorio, una presenza di reti collaborative stabili. Sul piano degli esiti l'IC5 presenta livelli di fragilità inferiori ai *benchmark* in tre indicatori (italiano liv 1, matematica liv 1 e 2); fa eccezione italiano livello 2, lievemente superiore alla media italiana (25,4% vs 24,8%). Tali dati sono assunti come elementi descrittivi che contribuiscono a delineare differenti assetti organizzativi, non come esiti attribuibili alla configurazione del progetto.

L'IC3 presenta livelli di fragilità superiori ai *benchmark* nazionali in tutti e quattro gli indicatori, in particolare in italiano livello 2 (28,6% vs 24,8%). Nei documenti si rilevano pratiche inclusive e collaborazioni territoriali che nei dati considerati non risultano tuttavia associate a livelli di fragilità inferiori alla media.

L'IC1 presenta in primaria livelli molto elevati di variabilità inter-classe (italiano 78,6% rispetto all'8,4% nazionale; matematica 80,9% contro il 10,3%). Tale struttura sembra indicare una limitata capacità di coordinamento organizzativo, con il rischio che i percorsi di apprendimento risultino fortemente dipendenti dal gruppo classe frequentato.

L'IC3 presenta una situazione relativamente più equilibrata in primaria, con livelli di variabilità tra le classi in linea o inferiori ai dati nazionali e una maggiore eterogeneità interna ai gruppi. Tale configurazione sembra riflettere pratiche organizzative orientate all'inclusione e alla distribuzione equilibrata degli apprendimenti, nonostante la complessità sociale del contesto.

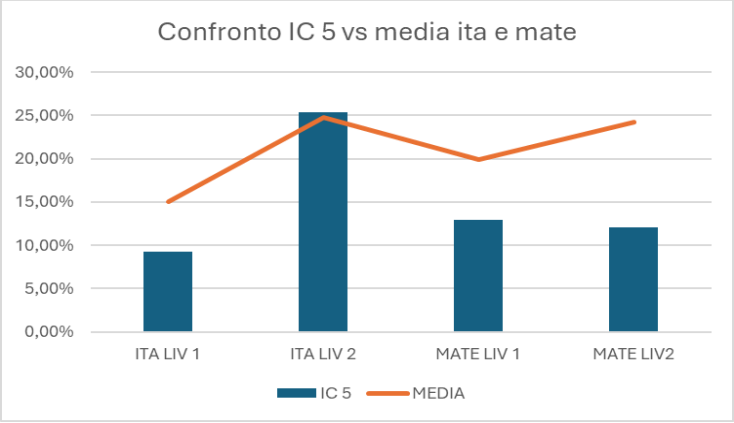
L'IC2 occupa una posizione intermedia ma significativa. Pur mostrando alcune criticità alla primaria, presenta in secondaria di primo grado livelli più contenuti di variabilità inter-classe (4,1% in italiano e 7,9% in matematica). Nei documenti scolastici tale assetto appare accompagnato dalla presenza di reti collaborative formalizzate e da una più stabile integrazione tra scuola e territorio.

Di rilievo risulta il caso dell'IC5. Nella scuola primaria l'istituto presenta livelli molto bassi di variabilità tra le classi (italiano 0,6% vs 8,4%; matematica 5,5% vs 10,3%) e un'elevata eterogeneità interna ai gruppi, configurando un modello denotato da coerenza educativa e distribuzione equilibrata delle opportunità formative. Nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado emerge un incremento della variabilità inter-classe (italiano 13,5%; matematica 7,9%), suggerendo la presenza di criticità nel coordinamento verticale del curricolo e nella continuità organizzativa tra i diversi segmenti scolastici.

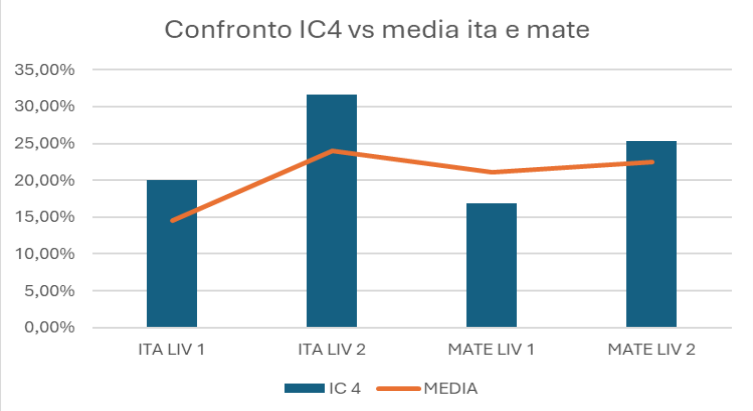
Nel complesso i dati sulla variabilità tra classi non delineano un quadro univoco. I medesimi sembrano suggerire che le strutture organizzative denotate da reti territoriali più formalizzate e integrate presentano una più elevata capacità di costruire ambienti educativi inclusivi e distribuzioni più equilibrate degli apprendimenti, in particolare in primaria. Parallelamente emerge che la sola disponibilità delle risorse territoriali non è sufficiente. Significativa appare inoltre la capacità delle istituzioni scolastiche di integrare tali risorse entro dispositivi organizzativi stabili, pratiche collaborative continuative e strategie pedagogiche condivise. In coerenza con l'impostazione descrittiva dello studio, tali evidenze non permettono di attribuire le differenze alle configurazioni organizzative e segnalano piste di approfondimento, tra cui l'integrazione di risorse territoriali entro dispositivi stabili.

4.2 Istituti comprensivi con alta strutturazione del progetto Scuole Aperte

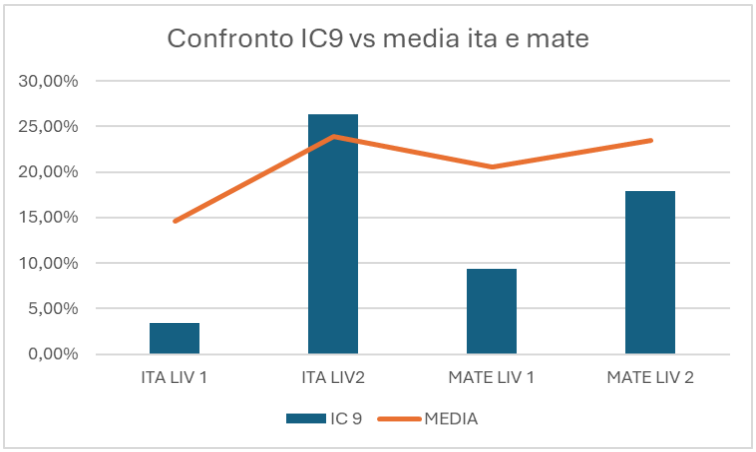
Un secondo nucleo di analisi ha riguardato gli istituti comprensivi connotati da un'elevata strutturazione del progetto *Scuole Aperte* (IC4, IC5 e IC9).



Graf. 2: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 5 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 3: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 4 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 4: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 9 (Fonte: elaborazione d'autore)

In tali contesti le reti educative sono rappresentate come aspetti strutturali della progettazione scolastica.

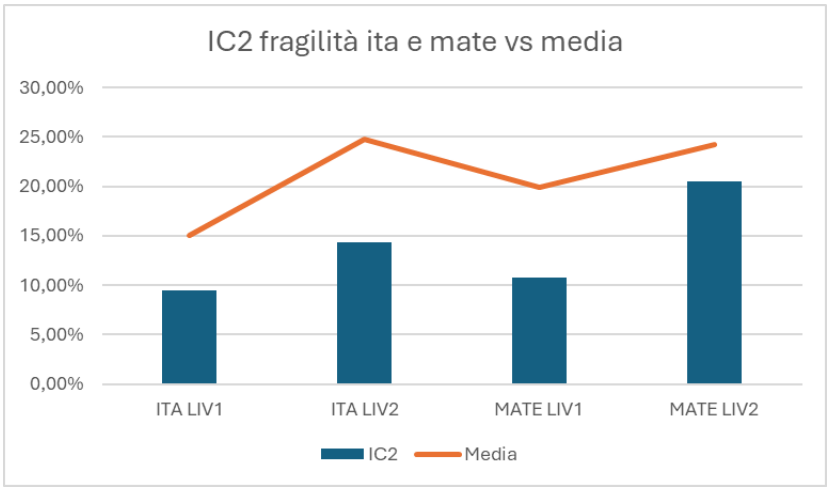
Sul piano degli indicatori di fragilità negli apprendimenti emergono configurazioni generalmente favorevoli, con livelli inferiori rispetto ai *benchmark* nazionali sia in italiano sia in matematica. Permangono tuttavia alcune criticità nei livelli intermedi di fragilità in italiano, i quali suggeriscono la presenza di aree ancora problematiche.

Tali configurazioni sembrano suggerire che la presenza di alleanze educative più integrate contribuisce alla costruzione di contesti organizzativi più stabili, inclusivi e orientati alla continuità educativa.

4.3 Istituti comprensivi con media strutturazione del progetto Scuole Aperte

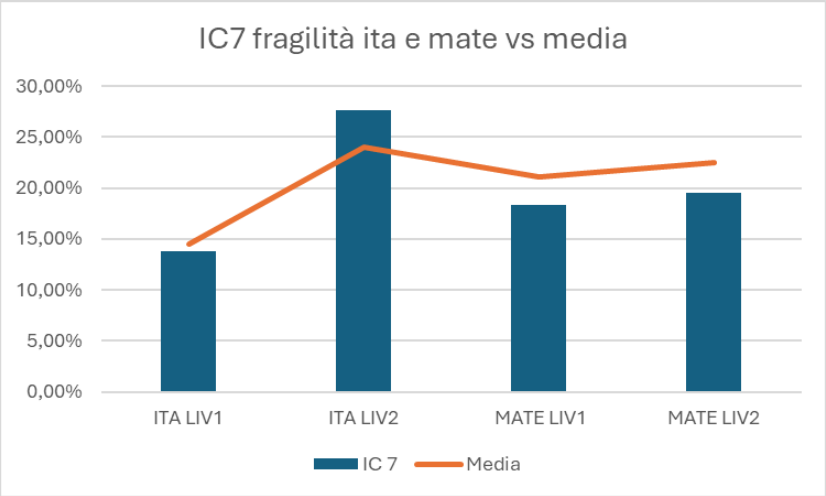
Gli istituti connotati da una media strutturazione del progetto *Scuole Aperte* (IC2 e IC7) presentano assetti organizzativi differenziati.

Pur condividendo un livello intermedio di formalizzazione delle reti territoriali, i due contesti evidenziano differenti modalità di integrazione tra progettualità scolastica e *governance* territoriale. In particolare l'IC2 presenta livelli di fragilità inferiori rispetto alla media italiana e una maggiore tematizzazione delle pratiche collaborative nei documenti strategici (Cfr. Graf. 5).



Graf. 5: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 2 (Fonte: elaborazione d'autore)

L'IC7 presenta un numero più elevato di studenti collocati nei livelli di fragilità, soprattutto in italiano. Tali differenze sembrano indicare che la sola presenza formale di reti collaborative non costituisce un aspetto sufficiente a spiegare le diverse configurazioni scolastiche. Emergono infatti ulteriori dimensioni organizzative, pedagogiche e relazionali che richiedono approfondimenti qualitativi più ampi.



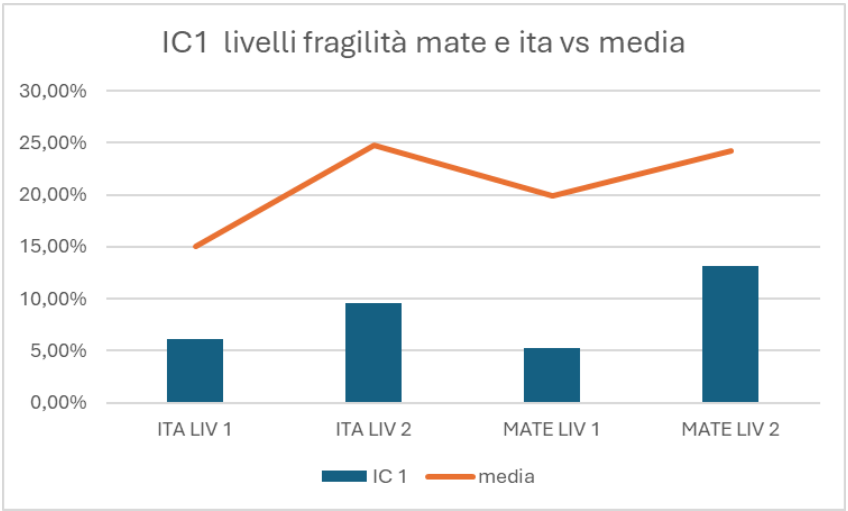
Graf. 6: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 7 (Fonte: elaborazione d'autore)

4.4 Istituti comprensivi a bassa strutturazione del progetto Scuole Aperte

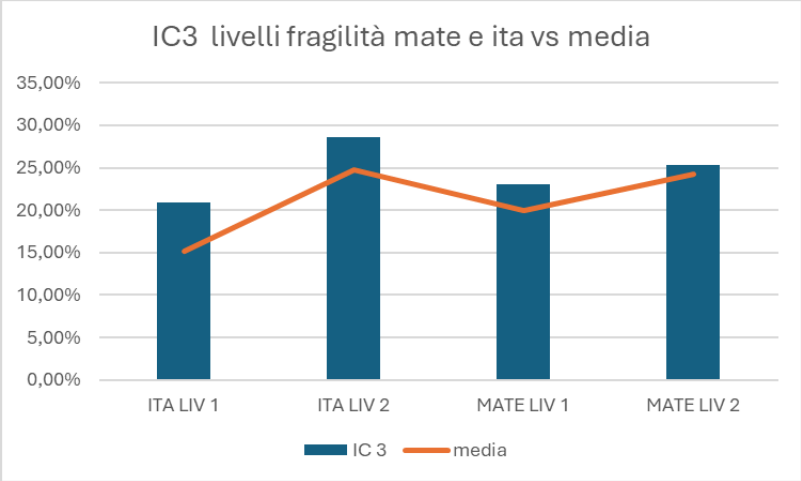
Gli istituti connotati da una bassa strutturazione del progetto *Scuole Aperte* presentano configurazioni polarizzate (IC1 e IC3).

Nei documenti strategici emerge una minore formalizzazione delle reti territoriali, una limitata integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare e una rappresentazione più debole del ruolo dell'Ente Locale nella *governance* educativa.

Sebbene i due istituti si collochino entro il medesimo *range* di indice ESCS presentano configurazioni differenti. L'IC3 ha livelli di fragilità superiori rispetto alla media nazionale mentre l'IC1 presenta risultati inferiori ai *benchmark* italiani.



Graf. 7: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 1 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 8:Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 3 (Fonte: elaborazione d'autore)

Tale differenza appare particolarmente rilevante poiché suggerisce che le condizioni socioeconomiche non esauriscono la complessità dei fattori associati ai processi di fragilità scolastica. Emergono infatti ulteriori dimensioni organizzative e relazionali relative alla qualità delle reti educative, alla continuità delle collaborazioni territoriali, alla *governance* pedagogica interna e alla capacità di coordinamento organizzativo.

Nel complesso le configurazioni a bassa strutturazione sembrano connotate da una maggiore dipendenza dalle risorse organizzative interne delle singole scuole e da una minore integrazione sistemica tra attori educativi differenti.

5. Conclusioni

L'analisi documentale condotta sugli istituti comprensivi coinvolti nel progetto *Scuole Aperte* del Comune di Bergamo pone in evidenza che le alleanze educative territoriali costituiscono una dimensione rilevante nella configurazione delle politiche scolastiche e dei processi di prevenzione della dispersione scolastica.

I documenti scolastici analizzati restituiscono infatti l'immagine di una scuola che tende progressivamente a ridefinire il proprio ruolo entro una prospettiva territoriale e multilivello nella quale la funzione educativa è costruita con relazioni sistemiche con Enti Locali, Terzo Settore e famiglie. In tale configurazione la scuola appare rappresentata in qualità di presidio civico inserito in una comunità policentrica.

L'indagine tuttavia pone in luce una significativa eterogeneità nelle modalità con cui tali alleanze educative sono formalizzate, integrate e tradotte nei dispositivi organizzativi delle istituzioni scolastiche. Accanto a contesti nei quali il rapporto tra scuola e territorio assume carattere stabile e strutturato, emergono situazioni più frammentate, nelle quali le collaborazioni territoriali appaiono episodiche o scarsamente integrate nella progettazione educativa ordinaria. In tale prospettiva il progetto *Scuole Aperte* sembra assumere configurazioni differenti: in alcuni contesti risulta un dispositivo sistemico di *governance* educativa territoriale, in altri tende a essere un mero ampliamento dell'offerta extracurricolare.

L'analisi suggerisce che la presenza di *partnership* territoriali non rappresenta, per sé, un aspetto sufficiente a sostenere processi di equità scolastica. Appaiono invece rilevanti la continuità delle reti collaborative, la qualità delle dinamiche organizzative, il grado di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari e la stabilità delle pratiche di coprogettazione territoriale. In tale prospettiva la governance educativa territoriale sembra denotarsi come dimensione pedagogica rilevante e non meramente amministrativa.

Di particolare rilevanza inoltre è la funzione della *leadership* scolastica nella costruzione delle alleanze educative. I documenti analizzati rilevano differenti modalità di interpretazione del rapporto tra scuola e territorio: alcuni istituti sviluppano modelli più aperti alla collaborazione multilivello e alla *governance* condivisa, altri mantengono configurazioni più centrate sull'autosufficienza organizzativa della scuola.

Anche gli indicatori relativi agli apprendimenti, pur impiegati esclusivamente in forma descrittiva e non inferenziale, restituiscono un quadro articolato delle relazioni tra condizioni socioeconomiche, organizzazione scolastica e configurazioni territoriali. Gli istituti connotati da una maggiore strutturazione delle reti educative presentano, in alcuni casi, configurazioni più orientate all'equilibrio nella distribuzione degli apprendimenti, alla riduzione della frammentazione interna, alla costruzione di gruppi classe più eterogenei.

Parallelamente emergono aspetti di criticità trasversali, in particolare nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado, ove anche i contesti più strutturati pongono in luce discontinuità nella *governance* pedagogica e nella distribuzione degli apprendimenti. Tale aspetto richiama l'attenzione sulla necessità di rafforzare il coordinamento verticale del curricolo e la continuità organizzativa tra i diversi segmenti scolastici.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che la dispersione scolastica non può essere interpretata esclusivamente come questione individuale o socioeconomica, ma va letta anche alla luce delle configurazioni territoriali della *governance* educativa. I risultati infatti permettono di delineare un modello interpretativo di *governance* educativa territoriale articolato lungo differenti livelli di strutturazione delle alleanze tra scuola e territorio, utile per orientare la progettazione di interventi di prevenzione nel contrasto alla dispersione scolastica.

In coerenza con la natura qualitativa ed esplorativa dello studio il contributo non intende produrre generalizzazioni né stabilire relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici. I risultati vanno interpretati come ipotesi analitiche utili ad approfondire il ruolo delle alleanze educative territoriali nella costruzione dei sistemi scolastici. In tale prospettiva il lavoro apre alcune possibili direzioni di ricerca futura vòlte ad approfondire in modo longitudinale le trasformazioni delle reti educative territoriali, a sviluppare studi comparativi tra differenti contesti urbani, analizzare pratiche di coprogettazione tra Enti Locali e scuole, osservare il ruolo della *leadership* scolastica nei processi di *governance* multilivello.

Bibliografia

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta. Tipografia Eurosia. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Barone, P. (2017). L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano. Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 6(2), 23–43.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Denzin, N. (2009). The research act. A theoretical introduction to Sociological Methods. Routledge.

Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children (NBER Working Paper NO. 13016). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w13016

INVALSI. (2019). Rapporto Nazionale prove INVALSI 2019. INVALSI.

Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. School Effectiveness and School Improvement, 17(4), 441-464. https://doi.org/10.1080/09243450600743533

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). Conducting educational design research (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315105642

MIUR (2000). La dispersione scolastica: una lente sulla scuola. Roma.

MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Roma.

Morgagni, E. (2000). Il governo del sistema scolastico-formativo italiano in trasformazione: modelli teorici, innovazioni periferiche e politiche di riforma. CLUEB.

ONU (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda

Pagani, V. (2020). Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa. Edizioni Junior

Save the Children (2019). Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita. Save the Children

Unione europea, Consiglio dell'Unione europea. (2011). Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 191/1. europa.eu

Viganò, R. (1995). Pedagogia e sperimentazione: Metodi e strumenti per la ricerca educativa. Vita e pensiero.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Heritage Spatial Learning in Plural Educational Contexts: A Case Study on the Educational Mediation of Landscape Heritage

Heritage Spatial Learning nei contesti educativi plurali: uno studio di caso sulla mediazione educativa del patrimonio paesaggistico

Alessandra De Nicola
Free University of Bolzano, Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: De Nicola, A. (2026). Heritage Spatial Learning in Plural Educational Contexts: A Case Study on the Educational Mediation of Landscape Heritage. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 22-33.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p22

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 26, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p22

Abstract
This article analyses the project *I Gelsi della Gualda. Le altre storie (dalle filande) raccontate attraverso gli alberi. Voci, percorsi e dispositivi per l'interpretazione del paesaggio della seta* [*The Other Stories (from the Silk-Spinning Mills) Told through Trees: Voices, Routes and Devices for Interpreting the Silk Landscape*] as a case study in educational design within a heritage, landscape and associative context. The research is situated within the framework of plural educational contexts and investigates the conditions through which a historic-agricultural site can become an informal learning environment through visual, sound-based, bodily and participatory devices. The study adopts an exploratory mixed-method design with a qualitative and design-oriented emphasis. The empirical corpus combines participant-level questionnaire data (N = 21), open-ended responses, contextual observations, participatory materials and analysis of the educational devices. Within this exploratory purposive stakeholder sample, 20 of 21 participants assigned a score of 4 or 5 to the site's potential as an informal educational environment, while open-ended responses highlighted spatial, sensory, memory-related and participatory dimensions of the experience. The analysis frames the educational mediation of heritage as the design of experiential conditions that activate observation, listening, movement, memory and relationships with the landscape. The case also highlights the need for light, situated and accessible evaluation tools in informal contexts. The article proposes the notion of Heritage Spatial Learning to describe forms of situated learning that emerge from the conscious traversal of space and the shared construction of meanings around heritage.

Keywords: Heritage education; Informal learning; Multimodal mediation; Situated learning

Riassunto
Il contributo analizza il progetto *I Gelsi della Gualda. Le altre storie (dalle filande) raccontate attraverso gli alberi. Voci, percorsi e dispositivi per l'interpretazione del paesaggio della seta* come studio di caso di progettazione educativa in un contesto patrimoniale, paesaggistico e associativo. La ricerca si colloca nel quadro dei contesti educativi plurali e interroga le condizioni attraverso cui un luogo storico-agricolo possa configurarsi come ambiente informale di apprendimento mediante dispositivi visuali, sonori, corporei e partecipativi. L'indagine adotta un disegno esplorativo mixed-method, con prevalenza qualitativa e progettuale. Il corpus empirico integra dati del questionario a livello dei partecipanti (N = 21), risposte aperte, osservazioni contestuali, materiali partecipativi e analisi dei dispositivi educativi. All'interno di questo campione intenzionale di stakeholder, coerente con il carattere esplorativo dello studio, 20 partecipanti su 21 hanno attribuito un punteggio di 4 o 5 alla possibilità che il sito si configuri come ambiente educativo informale, mentre le risposte aperte hanno evidenziato dimensioni spaziali, sensoriali, legate alla memoria e partecipative dell'esperienza. L'analisi illustra la mediazione educativa del patrimonio come una progettazione di condizioni esperienziali capaci di attivare osservazione, ascolto, movimento, memoria e relazione con il paesaggio. Il caso evidenzia inoltre la necessità di strumenti valutativi leggeri, situati e accessibili nei contesti informali. Il contributo propone la nozione di Heritage Spatial Learning per descrivere forme di apprendimento situato che emergono dall'attraversamento consapevole dello spazio e dalla costruzione condivisa di significati intorno al patrimonio.

Parole chiave: Educazione al patrimonio; Apprendimento informale; Mediazione multimodale; Apprendimento situato

Credit author statement

Conceptualization, methodology, investigation, formal analysis, writing – original draft, writing – review & editing: Alessandra De Nicola.

1. Introduction

The increasing articulation of contemporary educational contexts calls for a reconsideration of the places, devices and forms through which learning is produced. Alongside schools, which remain the main institutional space of education, non-formal and informal environments such as museums, lived spaces and cultural landscapes, associations, libraries, archives, botanical gardens, local communities and participatory cultural practices are becoming increasingly relevant. In these contexts, learning takes shape as a situated, relational and multimodal experience in which subjects construct meaning through interaction with spaces, objects, memories, languages and social practices.

This perspective is particularly relevant within heritage education. Cultural heritage is approached here as an environment to be interpreted, traversed and renegotiated, as well as a field in which knowledge, preservation and transmission acquire situated educational meaning. Pedagogical literature has long emphasized the relationship between heritage, education, territories and multiliteracies, showing that heritage and museum education require devices able to connect knowledge, interpretation, participation and citizenship competences (Nuzzaci, 2011, 2012a, 2012b). More recent studies also stress the value of pedagogies rooted in local contexts, capable of strengthening historical consciousness, heritage literacy and community participation through partnerships among schools, museums, tourist offices, cultural associations and local actors (Marques, 2025).

The situated dimension of heritage learning calls for a non-frontal conception of educational mediation. If heritage is presented only as informational content, it risks reproducing a transmissive logic even in contexts that are formally open or experiential. By contrast, when heritage is designed as an environment to be explored, it can support processes of observation, orientation, memory, comparison and participation. Educational experience therefore does not coincide with the visit, nor with mere exposure to a cultural asset, but with the construction of conditions that enable subjects to perceive, question and consciously inhabit a place, thereby attributing new meanings and values to heritage itself. Within this perspective, care is assumed as a relational and ethical posture of the actors involved in designing and mediating heritage experiences, orienting attention, responsibility and presence in relation to places and communities (Mortari, 2006, 2015).

This shift is also supported by hybrid devices, both digital and non-digital, for heritage mediation when they do not replace the context but expand its accessibility and legibility. Media education frames such devices as cultural and didactic environments in which critical, expressive and participatory competences are formed (Rivoltella, 2017). Visual, bodily and sound-based mediation can therefore orient attention, activate interpretation and support participation; through the concept of resonance, educational experience can be read as a transformative relationship between subject and world (Rosa, 2019; Rosa & Endres, 2020).

The study is grounded in the intersection of three theoretical perspectives: plural educational contexts and the relationship among formal, non-formal and informal learning; heritage education and situated learning; and visual, bodily and sound-based mediation. Although these perspectives are well established, their convergence in the educational design of non-musealized heritage landscapes remains less explicitly conceptualized. In such contexts, the spatial and material characteristics of place, cultural memory, social practices and designed mediations jointly participate in the construction of meaning. The study therefore addresses two research questions:

- RQ1. How can multimodal heritage mediation configure a non-musealized landscape as a plural educational environment that supports situated learning through embodied, interpretive and participatory engagement?
- RQ2. How do participants perceive and articulate the educational affordances of the visual, sound-based, bodily and participatory devices through which this environment is experienced?

These questions are explored through *I Gelsi della Gualda*, an exploratory case study developed within a historical-landscape complex in Veneto characterized by a Monumental Mulberry Corridor and stratified agricultural, communal and cultural memories. The intervention integrates three lines of mediation: a sound and bodily proposal for traversing the corridor; a participatory listening path based on testimonies,

memories, drawings and photographs; and interpretive kits combining sensory, scientific and visual observation. Together, these devices organize different ways of reading, listening to, traversing and interpreting the place.

The study combines descriptive questionnaire data, open-ended responses, contextual observations and analysis of the educational devices to examine the reception of the intervention among a purposively selected stakeholder group. The findings are interpreted as perceptions, self-reported learning and situated forms of reception within an exploratory phase of the project. The study examines how a heritage and associative context can be designed and perceived as an informal educational space within an exploratory case-study framework.

Building on the case, the article proposes the notion of *Heritage Spatial Learning* as an interpretive framework for situated forms of heritage learning in which the spatial and material characteristics of place, bodily and perceptual experience, community memory, multimodal mediation and participation jointly contribute to meaning making. Space is thus understood as an active component of the learning process, shaping practices of observation, movement, interpretation and participation. It thereby frames heritage as a relational environment whose educational meaning emerges through situated practices of observation, movement, interpretation, resonance and participation.

2. Theoretical framework

2.1 Plural educational contexts and informal learning

The growing attention to plural educational contexts derives from the recognition that educational processes do not end within formally instituted spaces. The distinction between formal, non-formal and informal learning provides a useful analytical basis: the first refers to institutionalized and certified pathways; the second to intentional experiences organized outside the school system; the third to processes embedded in everyday activities and not necessarily designed as explicit instruction (Gross & Rutland, 2017; Johnson & Majewska, 2022). Recent literature nevertheless moves beyond typology towards an ecological and relational understanding of learning contexts, in which museums, associations, archives, botanical gardens, cultural landscapes and local communities produce distributed, often uncertified learning that is decisive for interpretive, social and civic competences.

This perspective redefines the possible school relationship with the territory. School remains the institutional place of didactic design, of the systematization of knowledge and of democratic access to knowledge. This centrality finds a historical reference in Dewey's conception of school as a form of social life, a democratic laboratory and a space in which experience, participation and knowledge intersect in the formation of the citizen (Dewey, 1916). For this very reason, the relationship with non-formal and informal contexts should not be read in substitutive terms, but as an extension of the conditions of experience, participation and citizenship. Recent reflection on school as a space of civic literacy confirms that democratic education requires opportunities for communication, experience and engagement with common problems (Wahlström, 2022). Similarly, studies on situated learning and communities of practice show that understanding becomes more robust when knowledge is mobilized in meaningful situations marked by negotiation, responsibility and social interaction (Sadler, 2009; Rogoff et al., 2016).

In this sense, the territory can be understood as an educational ecology in which subjects, institutions, practices and knowledge enter into relation, exceeding its instrumental use as a didactic resource. Italian pedagogical tradition offers a significant precedent: in the experience of the Scuola Rinnovata, Giuseppina Pizzigoni attributed a structural role to the relationship between school, environment, direct observation, work and outdoor life in the construction of educational experience, anticipating a conception of context as a mediator of knowledge rather than as a mere frame for instruction (Pizzigoni, 1914, 1929). Contemporary literature supports the need to build connections among schools, communities and external organizations, including digitally mediated environments, recognizing the value of informal experiences without dissolving the specificities of different contexts (Prestridge et al., 2024). However, the possibility of taking the territory as an autonomous pedagogical category, able to put historical, scientific, aesthetic and social knowledge into tension within the same device, remains less explicitly thematized. More often, it appears

through adjacent vocabularies—community, local environment, stakeholder network, learning ecology—that describe some of its functions without always clarifying its theoretical scope.

In this direction, educational communities should not be understood as generic aggregations of actors willing to collaborate, but as pedagogical configurations in which responsibilities, competences and resources are distributed among different actors: schools, local authorities, associations, cultural institutions, families, professionals, volunteers and citizens. The central issue is therefore not only to broaden and diversify the spaces of knowledge, but to design the conditions through which these spaces can support legible, accessible and intentional experiences. Informal learning requires devices able to orient attention without rigidifying experience, to make contents available without reducing fruition to frontal transmission, and to foster participation without turning every activity into an assessable performance. It is in this tension between openness and intentionality that plural contexts acquire pedagogical relevance: they allow us to observe how knowledge takes shape in situations in which the subject is called upon to move, choose, interpret, connect and give meaning back.

2.2 Heritage education, commons and situated learning

Heritage education offers a privileged field for questioning the plurality of educational contexts. In addition to the functions normally attributed to cultural heritage – a body of assets, documents or testimonies to be preserved and transmitted – there are also those of a social mechanism through which a community selects, interprets and renegotiates its relationship with the past, the landscape and forms of collective life. In educational terms, this implies a shift from a conception of heritage as content to a conception of heritage as context: not an object crystallized in time to be presented, but an environment of relations in which knowledge, memories, practices and values are brought into play.

Heritage didactics and museum education have shown that the encounter with cultural assets requires competences of reading, interpretation and contextualization. Heritage is not immediately evident: it must be made legible through mediations capable of connecting material and immaterial elements, disciplinary knowledge and lived experiences, individual and collective memory. In this direction, Nuzzaci's studies on heritage, education, territories and multiliteracies situate heritage education beyond the mere visit or museum communication, as a field of plural literacies in which subjects learn to read signs, spaces, objects, images, narratives and social practices. Drawing on situated cognition and sociocultural accounts of learning, situated learning is understood here as a process in which knowing is shaped through participation in meaningful activities and practices embedded in material, cultural and social relations (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991; Billett, 1996). Situatedness concerns the interdependence of knowledge, activity, participation and context rather than the physical location in which learning occurs. Accordingly, institutional, professional or digitally mediated environments may also support situated learning when knowledge is mobilized through meaningful practices and problems (Herrington & Oliver, 2000). In heritage education, this perspective foregrounds the role of place as a material, cultural and social component of meaning-making.

This approach can be further specified through the category of commons. In this debate, a commons is understood as a dynamic configuration composed of resources, communities and rules of use, access and care (Ostrom, 1990; Hess & Ostrom, 2007). Applied to heritage, this perspective makes it possible to move beyond the idea of the cultural asset as exclusively institutional property and beyond a merely identity-based or celebratory conception of memory. Speaking of heritage commons therefore means considering heritage as shared cultural capital, both material and immaterial, capable of supporting belonging, inclusion, social creativity and local development when forms of participatory governance and collective responsibility are activated (Lekakis, 2020; Iaione et al., 2022; Avdikos et al., 2024).

The reference to commons shifts attention from access to heritage towards participation in its construction, maintenance and transformation. The Faro Convention, through the notion of *heritage community*, locates heritage value in the relations that people and groups establish with cultural heritage, while the critique of Authorised Heritage Discourse highlights the asymmetries involved in deciding which heritage and memories acquire recognition (Council of Europe, 2005; Smith, 2006). In this framework, care concerns not only the material conservation of assets, but the possibility of keeping alive the social, sym-

bolic and educational conditions that make a place meaningful for a community (Tronto, 1993; Mortari, 2006; Puig de la Bellacasa, 2017).

In the heritage context examined here, situated meaning-making becomes visible in the relations participants establish among material traces, cultural practices, memories and contemporary uses of place. A tree can be related to an agricultural practice, an architectural trace to a community memory, a landscape to the forms of work that produced it, and an archival image to a contemporary use of space. Situated learning therefore emerges from the ability to establish connections among heterogeneous dimensions, often not immediately visible. In this direction, heritage acts as a complex environment: it brings historical, scientific, aesthetic and social knowledge into tension and requires devices able to make these dimensions mutually interpretable.

From this perspective, heritage can be approached as an environment to be traversed. Traversing a place entails entering an interpretive relationship with it through walking, pausing, observing, listening and engaging with local memories (Careri, 2006; Degen & Rose, 2012; Gros, 2013). Walking can therefore contribute to a progressive and stratified understanding of place (Kagge, 2018). Knowledge does not precede experience as content to be applied; it is produced within experience itself, through a process of orientation, selection, resonance and attribution of value. In this sense, heritage educates not because it is displayed, but because it is made experienceable, questionable and shareable.

This approach also clarifies the relationship among heritage, participation and knowledge production. Testimonies, photographs, drawings, oral memories and practices of use become educational sources by making lived dimensions of heritage visible. Expert and situated knowledge retain different epistemic statuses while entering into relation through devices that enable perspectives to emerge, be compared and reworked. Such processes can strengthen historical consciousness, heritage literacy, cultural agency and community participation.

Heritage can thus be understood as a situated educational infrastructure composed of places, memories, practices, mediations and relations of stewardship. This perspective is particularly useful for analysing heritage contexts that are not fully musealized or institutionalized, where the educational function is not given in advance but must be constructed through devices able to make the place legible, traversable and shared. It is within this framework that the case study is interpreted as an informal learning environment and as an exercise in educational commoning.

2.3 Multimodal mediation and Heritage Spatial Learning

If heritage becomes an educational environment only through specific conditions of legibility, mediation assumes a central role. In this context, mediation organizes experiences that make the encounter among subjects, places and meanings possible, while translating expert content into accessible forms of inquiry. The object of this discussion is therefore an epistemic, not merely communicative, function: mediation does not simply present knowledge, but helps construct the forms through which knowledge can be perceived, questioned and understood.

Visual mediation acts in this direction by making visible relations that may remain implicit in ordinary experience. Maps, images, photographs, drawings, sheets, cards and graphic materials function as tools of cognitive and perceptual orientation: they select points of attention, propose reading trajectories, relate details and contexts, and foster processes of comparison and interpretation. From a visual literacy perspective, the image is a medium, a device through which one learns to see, distinguish, connect and argue.

Bodily mediation further deepens this dimension. In this perspective the body is not only the means by which the subject moves through space, but a condition of understanding. Posture, rhythm, pace, orientation, distance, proximity, pause and effort affect the way a place is perceived and interpreted. A pedagogy attentive to the embodied dimension of learning recognizes that knowledge is produced not only through verbal language, but also through gestures, actions, motor sequences and forms of attention distributed in the relationship between body and environment.

Sound-based mediation introduces a third dimension. Sound makes it possible to work on the temporality of experience, memory, attention and presence. In the context examined here, listening brings out what vision tends to crystallize: voices, rhythms, pauses, absences, temporal stratifications and relations

between near and distant spaces. The sound dimension therefore does not merely accompany experience, but can transform the way the place is perceived. It produces a form of knowledge that does not coincide with the accumulation of information, but with the intensification of the relationship between subject and environment.

This orientation is consistent with research on multisensory and emplaced learning, which shows how movement, sensory attention and the material characteristics of environments participate in situated processes of meaning-making (Fors et al., 2013; Degen & Rose, 2012; Thyssen & Grosvenor, 2019).

The notion of resonance (Rosa, 2019) helps specify the type of educational relationship that these mediations can activate. In this specific case, seeing, listening and traversing function as practices through which the subject enters into relation with a place that addresses them, orients their attention and can modify the way it is perceived and understood. Applied to educational contexts, this perspective makes it possible to read learning as an experience of relation: something in the world responds, becomes meaningful and modifies the way the subject perceives themself and the environment. Visual, bodily and sound-based mediation are therefore not separate channels, but modalities through which a resonant relationship with heritage can be activated.

This leads to the proposal to read heritage educational devices as multimodal environments. From a sociosemiotic perspective, multimodality concerns the integrated organization of semiotic, material and sensory modes through which meaning is constructed (Jewitt, 2009; Kress, 2010). A multimodal device is pedagogically relevant when it enables subjects to construct meaning across different registers, including seeing, listening, walking, remembering, comparing, naming and interpreting. Its educational value depends on the coherence among these modes, the intentionality of the device, accessibility and the characteristics of the context.

Within this framework, the concept of Heritage Spatial Learning (HSL) indicates a possible theoretical synthesis. It designates forms of learning that emerge from the conscious traversal of a heritage place, when space is made legible through visual, bodily, sound-based and participatory devices. It integrates four interrelated dimensions: the spatial-material configuration of the heritage environment; embodied and sensory engagement; multimodal interpretive mediation; and participatory meaning-making through memory, cultural practices and social relations. These dimensions provide the analytical lens through which the devices and their reception are examined in the following sections.

3. Research design and case study

The research takes the form of an exploratory case study (Harris et al., 2024) and adopts a mixed-method design with a qualitative emphasis and a descriptive quantitative component. The objective is to analyse in depth an emerging and situated educational context as a bounded and complex system, in which the observed phenomenon cannot be separated from the real context, the social practices and the design conditions that make it possible (Merriam, 1998, 2010; Peel, 2020; Cleland et al., 2021). From this perspective, the case is not assumed as a statistically representative sample, but as an analytical unit capable of producing a contextually grounded understanding of the conditions through which an informal learning environment is constructed (Peel, 2020; Bocharova, 2025).

The case analysed is *I Gelsi della Gualda. Le altre storie (dalle filande) raccontate attraverso gli alberi. Voci, percorsi e dispositivi per l'interpretazione del paesaggio della seta* [*The Mulberries of La Gualda. Other stories from the silk mills told through trees. Voices, paths and devices for interpreting the silk landscape*], hereafter *I Gelsi della Gualda*. The project was developed at La Gualda, a sixteenth-century complex of historical-architectural and landscape value in the province of Vicenza, characterized by the presence of a monumental mulberry avenue and by stratified memories related to the agricultural, communal, educational and religious life of the place. The project was promoted by La Stella della Gualda, a Social Promotion Association and Third Sector entity committed to enhancing the site, with the aim of transforming it into a space of renewed development through processes of fruition, participation, education and training. La Gualda is therefore interpreted not as an already given heritage asset, but as a hybrid context with an educational potential under construction, whose functions and value are negotiated through participatory practices. Within this framework, heritage becomes legible through mediation devices and forms of involvement.

The plan involved three main lines of intervention. The first, *La Cadenza®,* is a sound proposal that invites visitors to walk along the Mulberry Corridor while involving body, listening and spatial perception. The second, *Echi tra i Gelsi*, is a listening path based on testimonies, memories, drawings and photographs collected through participatory processes and integrated with research on historical texts and literary sources, through which the landscape is returned as a living archive of practices and narratives. The third, *Enjoy! Le piante della nostra vita [the plants of our life]*, includes interpretive kits, activation cards, textual and sound materials and tools designed to promote exploration of the site by heterogeneous publics, with particular attention to the relationship between sensory experience, scientific knowledge and cultural heritage.

A mixed-method research design was adopted to integrate descriptive quantitative data and qualitative data in exploring the educational reception of the system of devices. In educational research, the integration of qualitative and quantitative methods enables a more articulated understanding of complex problems and brings interpretive depth into dialogue with numerical description (Adhikari & Timsina, 2024; Pregoner, 2024; Shekhar et al., 2019). Here, the quantitative component is descriptive rather than inferential, while the qualitative component is used to examine meanings, experiences, sociocultural conditions and forms of participation that numerical data alone would not capture (Adhikari & Timsina, 2024; Pregoner, 2024; Mujeeb et al., 2025). The researcher was directly involved in the conception, coordination and implementation of the project within an iterative process in which design, observation and refinement informed one another. This embedded position provided in-depth contextual knowledge while requiring reflexive attention to possible interpretive bias.

The quantitative component consists of questionnaire data collected during a feedback and testing event attended by approximately 50 invited stakeholders. Participants were recruited through purposive stakeholder sampling on the basis of their potential contribution to the educational, cultural and territorial development of La Gualda. They included primary and upper-secondary school teachers, researchers in agricultural and botanical fields, educators, association members with sustained involvement in the site, designers and cultural professionals, and local civic and institutional actors. The final dataset comprises 21 unique participants and 22 form submissions. One participant submitted a subsequent partial response containing only an additional answer to the final open-ended item, which was merged with the initial submission for participant-level analysis. The questionnaire combined five-point rating scales (1 = not at all, 2 = a little, 3 = moderately, 4 = very much, 5 = extremely), multiple-response items and two open-ended questions. Items addressed recognition of La Gualda as an educational environment, self-reported learning, reception of the three devices, significant dimensions of the experience and anticipated transferability. The final open-ended questions explored participants' interpretive reframing of the site and their observations of other participants' reactions and behaviours. Because not all respondents evaluated every device, valid n are reported by item in Table 1. Participants were informed that responses would be treated anonymously. Platform-recorded account identifiers were excluded from analysis, and data were analysed and reported in de-identified form.

The qualitative component includes open-ended questionnaire responses, contextual observations collected during the event, participatory materials incorporated into the listening path, and the educational devices themselves as design materials. The open-ended questionnaire corpus comprises 19 participant-level responses to the question asking how La Gualda was perceived after the experience and 17 responses to the question concerning reactions, comments or behaviours observed in other participants. Participatory materials include testimonies, drawings and photographs, while the educational devices analysed include cards, texts, QR codes, interpretive kits and visual materials (Wallwey & Kajfez, 2023). Open-ended responses were examined through a qualitative content analysis combining deductive and inductive categorization. Initial categories were informed by the research questions and the proposed HSL dimensions and were subsequently refined in relation to recurring meanings in the corpus. Particular attention was paid to references to spatial interpretation, memory and place, embodied and sensory engagement, multimodal mediation, participation and social reception.

Quantitative and qualitative data were integrated at the interpretive stage. Closed responses were used to identify descriptive tendencies in perceptions of the project and its devices, while open-ended responses and contextual observations were used to examine how participants articulated or observed those tendencies. Participatory and design materials were analysed to reconstruct the pedagogical architecture through

which the place was made legible and experienceable. The analysis therefore proceeds on three interconnected levels: descriptive, interpretive and design-oriented.

The exploratory design and purposive stakeholder sample define the scope of the study. The number and composition of responses do not support statistical inference or a conclusive assessment of educational effectiveness, and participants' prior interest in heritage and the site may have influenced reception. At the same time, the sample was appropriate to the initial testing and refinement phase, allowing an informed examination of how a heritage, associative and landscape context can be designed and perceived as an informal educational environment. The case therefore provides contextually grounded evidence on the initial configuration of a multimodal Heritage Spatial Learning system, to be further examined with broader publics.

4. The case study: *I Gelsi della Gualda*

The project begins from the decision to take the numerous centuries-old mulberry trees and the Monumental Mulberry Corridor as the first nucleus of site enhancement. The avenue was interpreted as a perceptual and narrative threshold: a vegetal structure that organizes orientation, memory, shade, rhythm, agricultural work and belonging. The very form of the corridor—its succession of trees, full and empty spaces, light and shade, interruptions and continuities—becomes the matrix of the educational and experiential device. In this sense, the project works on the relationship between form and function: the form of the tools created and of the place is not separated from its historical and possible uses, but becomes the principle through which mediation, listening and participation are constructed.

The case is articulated through three integrated devices. *La Cadenza*® is a site-specific sound installation, curated by Avant-dernière pensée and produced in collaboration with Fondazione Cosso, that offers five musical reinterpretations for walking along the avenue. The project takes the notion of cadence in its threefold musical, motor and linguistic meaning: rhythm of sound, step and language. The selected pieces—from Satie to Saint-Saëns, from Hahn to the Gabrielis, up to the reference to Cage's silence—become variations and invitations to modulate the movement of the body in space. The cards guide listening and activate movement through actions such as entering the rhythm, looking for the point where the air changes, pausing in the shade, reading the avenue as living architecture, and removing headphones to listen to the place. In Merleau-Pontian terms (Merleau-Ponty, 1945), the body is not a mere executor of movement, but a condition of understanding: through pace, pause, variation and listening, the subject progressively constructs the meaning of the place.

Echi tra i Gelsi enhances the narrative and participatory dimension of the project. Developed in partnership with the Municipality and the Pro Loco of Montecchio Maggiore, it is a non-linear QR-code path of pauses, returns and deviations. The texts invite visitors to recognize the mulberries as presences in the landscape and witnesses to everyday life and work; each point functions as a possible room, where time and space expand. The device integrates oral testimonies, childhood memories, photographs, drawings, literary texts and historical sources. The resulting map does not merely locate contents, but organizes a plurality of registers: agricultural memory, sericulture, children's games, women's and family work, bioclimatic resources, biodiversity and a cultural reflection on the loss of trees, in which the landscape becomes an archive of presences and absences.

The third device, *Enjoy! Le piante della nostra vita*, created with the Network of Botanical Gardens of Lombardy, translates this symbolic density into tools for observation and activation. Kits, cards and textual and sound materials are designed for different publics and combine accessibility, rigor and formal quality. Here, care for materials does not have an aestheticizing function: it makes the experience practicable. Manageable formats, brief instructions, operational prompts, non-specialist language and sensory activities make it possible to transform the landscape into a field of inquiry. From this perspective, graphic form, textual clarity and the selection of actions are part of the educational function, starting from the container itself: a bag produced in 25 variants designed to immediately show the biodiversity that characterizes the landscape of La Gualda, painted with natural colours and plant materials collected on the site.

A subsequent development, not included in the present empirical analysis, is the silent book project originating from *Echi tra i Gelsi*. Developed with two classes and 40 students from the Scuola Inter-

nazionale di Comics in Turin, it explores the visual transposition of collected memories through rhythm, ellipsis, symbols and landscape, documented through micro-diaries and reflective check-ins.

Taken together, the three analysed devices operationalize complementary dimensions of Heritage Spatial Learning: *La Cadenza*® foregrounds embodied and sound-based engagement, *Echi tra i Gelsi* connects landscape with shared memory and participation, and *Enjoy!* supports sensory and scientific observation. The specificity of the case lies in this architecture: a non-musealized heritage is made accessible through an ephemeral and intangible museographic form that does not affect the places and functions of La Gualda and can be activated according to different needs. The educational design operates through the care of materials, the selection of gestures and the construction of mediations capable of bringing the form of the place, its historical functions and its possible educational uses into dialogue.

5. Results

The data provide exploratory evidence on the educational reception of the devices within the purposive stakeholder sample. Questionnaire results are treated as descriptive indicators of reception and self-reported learning and are interpreted together with open-ended responses and contextual observations. Valid responses vary across items because not all participants answered every question or evaluated every device.

Dimension / item	Valid n	Distribution / most selected responses	Mean
La Gualda as an educational environment	21	1=0; 2=0; 3=1; 4=15; 5=5	4.19
La Cadenza®	19	1=1; 2=0; 3=7; 4=9; 5=2	3.58
Echi tra i Gelsi	18	1=1; 2=0; 3=2; 4=10; 5=5	4.00
Enjoy! Le piante della nostra vita	17	1=0; 2=1; 3=3; 4=5; 5=8	4.18
Self-reported learning[1]	21	Mulberry Corridor/agricultural landscape 13/21; memory, community and place 13/21; different observation of trees, traces, sounds, shadows and details 13/21; art, sound, images and interpretive devices 10/21; history of La Gualda 9/21; nature, cultural heritage and everyday practices 9/21	—
Most significant dimensions[1-2]	19	Slow and attentive encounter 9/19; memories and testimonies 8/19; landscape, history and community 8/19; accessibility for different publics 8/19; historical-cultural legibility 6/19; different publics 6/19; walking, body and movement 6/19	—
Anticipated transferability[1]	21	Primary school 14/21; museums, botanical gardens, parks and heritage sites 14/21; slow cultural tourism 14/21; teacher/educator/cultural-operator training 12/21; lower-secondary school 12/21; associations and local communities 11/21; upper-secondary school 10/21	—

Tab. 1: Descriptive questionnaire results at participant level (N = 21)
M = mean. Rating distributions refer to the five-point scale described in the Methods..
[1] Multiple-response item.
[2] Respondents were asked to select up to four options. One response exceeding this limit was excluded from this item.

The clearest quantitative indication concerns recognition of La Gualda as an educational environment, with 20 of 21 participants assigning a score of 4 or 5. Self-reported learning concentrated around three equally frequent dimensions: recognition of the Mulberry Corridor and agricultural landscape, connections among memory, community and place, and increased attention to trees, traces, sounds, shadows and other landscape details. Responses also referred to the use of art, sound, images and interpretive devices, suggesting a perceived reframing of the site through historical, naturalistic, sensory and relational registers.

The three devices received differentiated evaluations, with *Enjoy!* and *Echi tra i Gelsi* obtaining the highest mean ratings, while *La Cadenza*® showed a more heterogeneous distribution. Across the experience, participants particularly valued slow and attentive engagement, memories and testimonies, the relationship among landscape, history and community, and accessibility for different publics. Walking, bodily engage-

ment and movement also emerged among the significant dimensions of the experience. Anticipated transferability was strongest for primary education, heritage and nature-based institutions, and slow cultural tourism, suggesting perceived adaptability across educational and community settings.

Open-ended responses further articulate these patterns. Participants described La Gualda as «a crossroads of lives and a multiplicity of perspectives through which it is interpreted» and referred to a «broader relationship among the individual, nature and architecture», foregrounding the relational and spatial-material dimensions of the experience. The description of the site as «an interesting place, still alive today, which allows us to take a leap into the past and into traditions» connects present experience with heritage memory. Participatory meaning-making also appears in the observation that «it is enjoyable to play together with other people and discover different points of view and different ways of looking at things and experiencing the world». Together, these responses articulate spatial interpretation, temporal stratification, cultural memory and shared meaning-making, consistent with the dimensions proposed for Heritage Spatial Learning.

The final open-ended item focused on reactions or behaviours observed in others. One participant reported, «I saw people who were very focused, attentive and receptive». Such responses are treated as participant-observed indications of attention and social engagement rather than as independent behavioural evidence of learning.

6. Discussion and conclusions

The results, although preliminary, allow three implications to be discussed. The first concerns RQ1 and the conditions through which a non-musealized heritage landscape can be configured as an educational environment. In the case analysed, this function emerges from the interaction between the spatial-material characteristics of the place and the mediations that make it legible, traversable and shareable: heritage is organized as a field of experience rather than presented as a static object.

The second implication, corresponding to RQ2, concerns multimodal and embodied mediation. The findings suggest that observation, listening, walking, memory and visual materials provide complementary modes of access to the site, consistently with research on multisensory and emplaced learning (Fors et al., 2013; Thyssen & Grosvenor, 2019). Heritage Spatial Learning brings these dimensions together by treating space as an active component of situated meaning-making rather than as a neutral setting for educational activity.

The third implication concerns evaluation in informal contexts. The case highlights the difficulty of applying standardized and numerically robust tools in community-based and non-school settings. The integration of questionnaire data, open-ended responses, contextual observations and design analysis nonetheless provides a layered account of participants' reception of the devices.

The case of *I Gelsi della Gualda* shows how a heritage, landscape and associative context can be prepared as a situated educational infrastructure through light, reversible and non-invasive devices. The educational quality of the framework lies in organizing the complexity of heritage across multiple levels of access: memories, historical topics, scientific, artistic, sound-based and visual contents are made available through self-directed educational tools that can be modulated according to the time, attention, competences and interests of different users. In this sense, the devices do not lower the level of the experience, but construct progressive thresholds of legibility, allowing each participant to pause, deepen, connect and rework according to their own possibilities. The questionnaire and open-ended responses suggest a perceived reframing of the site through relations among landscape, memory, sensory attention and participation. These findings concern participants' interpretations and self-reported learning rather than independently measured changes in knowledge or behaviour. Future research should extend the study to broader and less specialized publics, strengthen qualitative documentation and examine the use of the devices with school and family groups. At this stage, HSL should therefore be understood as a provisional interpretive framework emerging from the case rather than as a validated model.

References

Adhikari, R., & Timsina, T. P. (2024). An educational study focused on the application of mixed method approach as a research method. *The OCEM Journal of Management, Technology, and Social Sciences, 3*(1), 94–109. https://doi.org/10.3126/ocemjmtss.v3i1.62229

Avdikos, V., Dragouni, M., Michailidou, M., & Pettas, D. (2024). Rethinking GLAMs as commons: A conceptual framework. *Open Research Europe, 3*, 157. https://doi.org/10.12688/openreseurope.16473.2

Billett, S. (1996). Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction, 6*(3), 263–280. https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00006-0

Bocharova, O. (2025). Case studies as a research strategy in comparative education. *e-mentor, 2*(109), 22–26. https://doi.org/10.15219/em109.1703

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32–42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032

Careri, F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Einaudi.

Cleland, J., MacLeod, A., & Ellaway, R. (2021). The curious case of case study research. *Medical Education*, 55, 1131–1141. https://doi.org/10.1111/medu.14544

Council of Europe. (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (CETS No. 199).* Council of Europe.

Degen, M. M., & Rose, G. (2012). The sensory experiencing of urban design: The role of walking and perceptual memory. *Urban Studies*, 49(15), 3271–3287. https://doi.org/10.1177/0042098012440463

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity, 20*(2), 170–183. https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991

Gros, F. (2013). *Andare a piedi. Filosofia del camminare* (F. Bruno, Trans.). Garzanti. (Original work published 2009).

Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education, 63*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6

Harris, T., Birdwell, T., & Basdogan, M. (2024). Exploring efficiencies of informal learning space: A case study. *Journal of Applied Research in Higher Education, 16*(5), 1986–1998. https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2023-0267

Hess, C., & Ostrom, E. (Eds.). (2007). *Understanding knowledge as a commons: From theory to practice. MIT Press.*

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development, 48*(3), 23–48. https://doi.org/10.1007/BF02319856

Iaione, C., De Nictolis, E., & Santagati, M. E. (2022). Participatory governance of culture and cultural heritage: Policy, legal, economic insights from Italy. *Frontiers in Sustainable Cities, 4*, 777708. https://doi.org/10.3389/frsc.2022.777708

Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo* (S. Culeddu, Trad.). Einaudi (Original work published 2018).

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lekakis, S. (Ed.). (2020). Cultural heritage in the realm of the commons: Conversations on the case of Greece. *Ubiquity Press*. https://doi.org/10.5334/bcj

Marques, G. M. (2025). Heritage education, sustainability and community resilience: The HISTOESE project-based learning model. *Sustainability, 17*(21), 9891. https://doi.org/10.3390/su17219891

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2010). Qualitative case studies. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 456–462). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01532-3

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.

Mujeeb, N., Ali, A., & Anam, S. (2025). Exploring qualitative, quantitative, and mixed methods: A comprehensive review in educational research. *UMT Education Review, 8*(1), 24–60. https://doi.org/10.32350/uer.81.02

Nuzzaci, A. (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Pensa MultiMedia.

Nuzzaci, A. (2012a). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies*. Pensa MultiMedia.

Nuzzaci, A. (2012b). *La ricerca empirica nell'educazione al patrimonio e nella didattica museale*. Pensa MultiMedia.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.

Peel, K. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 25, Article 2. https://doi.org/10.7275/ryr5-k983

Pizzigoni, G. (1914). *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Ufficio di Propaganda per la Riforma della Scuola.

Pizzigoni, G. (1929). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*. La Scuola Rinnovata.

Pregoner, J. D. (2024). Research approaches in education: A comparison of quantitative, qualitative and mixed methods. *IMCC Journal of Science, 4(2), 31–36.*

Prestridge, S., Tan, S. C., Jacobsen, M., Hoppe, H. U., Angeli, C., Milrad, M., Pangeni, S. K., Kovatcheva, E., Kafyulilo, A., Flanagan, B., & Khaddage, F. (2024). Disconnected connections of learning beyond formal schooling through human–computer–human interactions. *Technology, Knowledge and Learning, 29*, 1791–1807. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09779-6

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds.* University of Minnesota Press.

Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Scholé.

Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). *The organization of informal learning. Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. https://doi.org/10.3102/0091732X16680994

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world.* Polity.

Rosa, H., & Endres, W. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres.* Scholé.

Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1–42. https://doi.org/10.1080/03057260802681839

Shekhar, P., Prince, M., Finelli, C., DeMonbrun, M., & Waters, C. K. (2019). Integrating quantitative and qualitative research methods to examine student resistance to active learning. *European Journal of Engineering Education*, 44(1–2), 6–18. https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1438988

Smith, L. (2006). *Uses of heritage.* Routledge.

Thyssen, G., & Grosvenor, I. (2019). Learning to make sense: Interdisciplinary perspectives on sensory education and embodied enculturation. *The Senses and Society*, 14(2), 119–130. https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1621487

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal, 21*(6), 994–1008. https://doi.org/10.1177/14749041221086721

Wallwey, C., & Kajfez, R. L. (2023). Quantitative research artifacts as qualitative data collection techniques in a mixed methods research study. *Methods in Psychology, 8*, 100115. https://doi.org/10.1016/j.metip.2023.100115

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Ordinare il caos: Intelligenza Artificiale, creatività e sviluppo della professionalità docente

Making Sense of Complexity: Artificial Intelligence, Creativity, and Teacher Professional Development

Alessandra Muratori
University of Modena and Reggio Emilia, Modena (Italy)
Daniele Fedeli
University of Udine, Udine (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Muratori, A., & Fedeli, D. (2026). Ordinare il caos: Intelligenza Artificiale, creatività e sviluppo della professionalità docente. *Italian Journal of Educational Research*, S.I, 34-42. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p34

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 23, 2026
Accepted: November 03, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p34

Abstract
This paper explores the relationship between generative artificial intelligence (AI), creativity, and teacher professionalism. It focuses on how teachers perceive the potential benefits and risks of AI when designing learning activities and guiding students through them. Drawing on a view of creativity as a situated process that can be cultivated through teaching, the study examines participants' attitudes towards AI and their reported use of it in school settings. The exploratory study involved 228 participants, including practising teachers, student teachers, and participants who were both teaching and studying for a teaching qualification. Data were collected through an online questionnaire and analysed using composite scores and Spearman's rank correlations. Participants saw AI as a resource for exploring alternatives, planning lessons, and easing the burden of repetitive tasks. They also expressed concerns that work produced with AI might become more uniform, require less creative effort, and weaken the author's sense of ownership. On average, participants who had taken a course on AI scored higher on perceived benefits and lower on perceived risks than those who reported no training. The paper discusses the implications of these findings for teachers' work, particularly the role of instructional design, critical thinking, and metacognitive awareness when using AI.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; creativity; teacher professionalism; instructional design.

Riassunto
Il contributo esplora il rapporto tra Intelligenza Artificiale generativa, creatività e professionalità docente, assumendo come nodo centrale il modo in cui gli insegnanti rappresentano le potenzialità e i rischi dell'IA nei processi di progettazione e mediazione didattica. A partire da una cornice teorica che interpreta la creatività come un processo situato e coltivabile, sostenuto da specifiche condizioni formative e didattiche, lo studio indaga gli atteggiamenti verso l'IA e le pratiche d'uso dichiarate in ambito scolastico. La ricerca, di carattere esplorativo, ha coinvolto 228 partecipanti, tra insegnanti in servizio, studenti in formazione per l'insegnamento e profili misti. I dati, raccolti tramite questionario online e analizzati mediante indici compositi e correlazioni di Spearman, mostrano un quadro articolato: l'IA viene riconosciuta come risorsa per generare alternative, sostenere la progettazione e alleggerire alcune componenti ripetitive del lavoro docente, ma emergono anche preoccupazioni relative all'omologazione delle produzioni, alla riduzione dello sforzo creativo e alla perdita di autorialità. Nel campione, chi aveva seguito un corso sull'IA riportava, in media, punteggi più alti per le potenzialità percepite e più bassi per i rischi percepiti rispetto a chi non aveva seguito alcuna formazione. Il contributo discute pertanto l'IA come ambiente di lavoro che richiede competenze progettuali, pensiero critico e consapevolezza metacognitiva.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale generativa; creatività; professionalità docente; progettazione didattica.

Credit author statement

La struttura e i contenuti del contributo sono stati elaborati in modo condiviso dagli Autori. Per la sua stesura finale: Daniele Fedeli ha scritto i paragrafi 1 e 2; Alessandra Muratori ha scritto i paragrafi 3 e 4 e si è occupata dell'analisi statistica dei dati. Le conclusioni sono state sviluppate congiuntamente dagli Autori.

1. L'architettura mentale del caos ordinato

La creatività è stata a lungo considerata un dono o un tratto caratteriale, risultato di imprecisate predisposizioni genetiche o di qualche altro fattore non identificato, finché la ricerca scientifica non ha iniziato a indagare i processi coinvolti a livello non solo cognitivo, ma anche emotivo, sociale, ecc. (Bocci, 2022; Legrenzi, 2005). Volendo procedere ad un rapido *excursus* degli studiosi più interessanti rispetto a questo tema in campo psicologico e pedagogico, possiamo risalire all'opera di Paul Guilford (1967), che sostanzialmente distingue due tipi di pensiero: o quello convergente, basato sulla logica, sull'eliminazione dei dati irrilevanti al fine di convergere su un unico risultato (come avviene ad esempio nella risoluzione di un calcolo); o quello divergente, che invece si apre verso strade secondarie, combinando in modo innovativo e anche inusuale i dati disponibili, arrivando a molteplici possibili soluzioni (ad esempio, quando si trovano nuove modalità per affrontare un problema).

Il contributo di Guilford è stato anche quello di definire una serie di dimensioni in base alle quali descrivere il pensiero divergente, come ad esempio la fluidità (ossia la numerosità delle idee prodotte), l'originalità (la capacità di generare delle idee innovative rispetto a quelle già disponibili o prodotte da altri), la flessibilità (quindi la capacità di *shiftare* da una modalità di risposta ad un'altra) e infine l'elaborazione (in breve, la capacità di concretizzare le idee prodotte). Con Guilford, pertanto, la creatività esce dall'ambito di presunte doti innate ed eteree, per diventare invece oggetto di ricerca, con dimensioni valutabili e anche misurabili. Soprattutto, però, viene presentato un modello che, in linea con quelle che saranno successivamente le teorie di stampo cognitivista, cerca di descrivere i processi in base ai quali si realizza l'atto creativo. Anche Mihály Csíkszentmihályi (1996) ha analizzato ed enfatizzato gli aspetti processuali della creatività, collocandola all'interno di quel flusso mentale che si genera quando l'individuo è totalmente coinvolto in un'attività, perdendo anche la percezione dello scorrere del tempo e senza avvertire senso di stanchezza o di fatica. Se autori come Guilford o Csíkszentmihályi hanno sottolineato soprattutto la creatività come processo, altri studiosi hanno concentrato l'attenzione maggiormente sugli aspetti strategici, come ad esempio Edward De Bono (2000, 2013), che con il concetto di pensiero laterale propone quel salto logico da processi convergenti a processi divergenti, non come ambiti tra loro separati, ma come differenti modalità di funzionamento utilizzabili in un continuum dall'individuo: in tal modo, pertanto, si afferma anche l'idea dell'educabilità dei propri processi creativi che, lungi dall'essere visti come una dote innata di origini misteriose, diventa un'abilità che può essere allenata, potenziata e affinata. L'ingresso della creatività nell'ambito educativo e ancor più scolastico trova uno dei suoi massimi rappresentanti nell'opera di Gianni Rodari che, con la sua *Grammatica della fantasia* (1973), accosta due campi apparentemente lontani se non addirittura antitetici, generando una sorta di ossimoro concettuale, in cui l'apparente freddezza e rigidità delle regole grammaticali diventa luogo di manifestazione della fantasia e della creatività umana. In senso più ampio, tutta l'opera di Rodari (anche per l'epoca storica in cui compare) dimostra come la creatività non solo sia democratica (superando visioni elitarie del passato, basate su presunti talenti o doti innate) ma sia anche riconducibile ad una reale grammatica delle possibilità, rendendola di conseguenza un pilastro dell'esperienza scolastica e sociale. Tuttavia, affinché possa manifestarsi nell'atto educativo, sia da parte del docente che del discente, la creatività deve poggiare su basi psicologiche ancora più profonde, che affondano le radici nelle primissime fasi dello sviluppo psichico. In questa prospettiva, la creatività smette di essere solo una dote più o meno innata, una tecnica cognitiva o una strategia pedagogica, per diventare, ad esempio nella teoria di Donald Winnicott (1974), una funzione psicologica primaria e costitutiva dello sviluppo. In altre parole, l'allievo non approderebbe alla creatività in età scolare come risposta a specifiche richieste dell'insegnante, ma la sperimenterebbe già nell'infanzia attraverso l'oggetto transizionale, ossia un mediatore che creativamente (potremmo dire anche illusoriamente) riproduce la transizione dalla fusione all'autonomia nel rapporto con la figura genitoriale e permette pertanto al bambino di abitare uno spazio potenziale tra realtà interna e mondo esterno.

2. Creatività e funzioni esecutive

Nel complesso, i diversi contributi, spaziando dalle neuroscienze alla didattica, hanno consentito di avviare una ricerca scientificamente fondata su un'abilità in apparenza sfuggente e impalpabile come la creatività,

articolandola nelle componenti cognitive, emotive, sociali ed educative. In questo contesto, una linea di ricerca più recente e di sicuro interesse riguarda il rapporto tra la creatività e le funzioni esecutive, ossia quelle abilità particolarmente sofisticate e complesse che guidano il comportamento individuale soprattutto in situazioni nuove, ambigue, sfidanti, in poche parole quando non disponiamo di schemi di risposta già consolidati (Miyake et al., 2000; Zelazo & Carlson, 2012). Proprio quest'ultimo aspetto rappresenta un ponte per questi due ambiti di ricerca: in poche parole, l'individuo sfrutta pienamente le diverse funzioni esecutive nel momento in cui deve affrontare un compito per il quale non possiede delle sequenze di risposta di provata efficacia e, quindi, automatizzate. In questi casi, allora, diventa essenziale saper sviluppare una visione nuova del problema o provare a ricombinare in modo differente singole azioni, in vista di un obiettivo (Fedeli, 2022). Si apre così uno spazio mentale tra la situazione problematica (un compito scolastico, un'attività sportiva, generalmente una richiesta ambientale) e l'attuazione di un piano per risolverla, senza poter contare su algoritmi cognitivi e comportamentali già sperimentati e definiti. In quello spazio, allora, deve entrare in campo la capacità creativa del soggetto, che può esprimersi a differenti livelli: può ad esempio portare ad una differente lettura della situazione, evidenziando elementi prima trascurati o dando loro un significato diverso ed innovativo; ma può anche condurre a combinare in modo nuovo degli strumenti già presenti o a trovare strade e percorsi del tutto innovativi.

Si tratta di quella dimensione di 'generatività' spesso inclusa tra le funzioni esecutive e collegata, ad esempio, al gioco di finzione in età evolutiva (Fedeli, 2012; Kelly et al., 2011). Alla base di questi processi creativi, deve esserci un continuo equilibrio tra due sistemi neurali (Francx et al., 2015; Gordon et al., 2009): da un lato, il *Default Mode Network* è alla base di divagazioni mentali, di libere associazioni, di sogni ad occhi aperti e generazione di idee spontanee; è strettamente collegato anche a momenti di autoriflessione e autoconsapevolezza, come alla riattivazione di memorie autobiografiche calde; in definitiva, è rivolto a stimoli e sensazioni esperiti internamente. Dall'altro lato, invece, agisce l'*Executive Control Network*, basato in modo sostanziale sulle aree prefrontali dorsolaterali, il cui scopo principale è quello di coordinare i vari processi cognitivi in direzione di richieste ambientali provenienti dall'esterno (come può essere lo svolgimento di un compito scolastico o l'esecuzione di un incarico lavorativo).

In questo scambio tra i due *network*, entrano in campo le funzioni esecutive, facilitando oppure ostacolando la comparsa di processi realmente creativi. Sebbene spesso sia collegata soprattutto a compiti di autocontrollo comportamentale, una funzione esecutiva fondamentale per lo svolgersi di prestazioni creative è costituita dall'inibizione, che rappresenta anche una delle prime funzioni a maturare nella prima infanzia (Diamond, 2013; Hofmann et al., 2012; Nigg, 2017). Un'idea o un modo di procedere innovativo e creativo, infatti, può emergere solo nel momento in cui riusciamo ad inibire delle rappresentazioni della realtà o delle abitudini ormai consolidate. Ad esempio, i bambini con ADHD, disturbo specificamente caratterizzato da deficit di controllo inibitorio, tendono ad avere anche nel gioco un comportamento molto stereotipato, ripetitivo e poco creativo; inoltre, ripetono spesso condotte disfunzionali rispetto ad un obiettivo, proprio perché non riescono a bloccare sequenze di azioni automatizzate (Barkley, 1997; Bullard et al., 2024; Fischer et al., 2005). Una seconda importante funzione esecutiva, legata alla creatività, è rappresentata dalla memoria di lavoro (Gerver et al., 2023; Gong et al., 2023; Hitch et al., 2025): grazie ad essa, infatti, è possibile mantenere attivi una serie di dati sia in ingresso (*input*) che in uscita (*output*), al fine di trovare combinazioni innovative e creative. A questo proposito, ricordiamo che una delle tre componenti esecutive nel modello proposto da Miyake e collaboratori nel 2000 è costituita proprio dall'*updating*, ossia dalla capacità del nostro sistema mnestico di aggiornare i dati in essa contenuti, in base al procedere degli eventi e dei propri comportamenti. Infine, anche la flessibilità è un'abilità autoregolativa molto importante nei processi creativi, in quanto consente di *shiftare* da un set di risposta ad un altro in modo adattivo ma anche innovativo, in base ai *feedback* raccolti dall'ambiente. L'aspetto interessante della flessibilità è il suo collegamento anche con le funzioni esecutive 'calde' (Zelazo & Carlson, 2012), ad esempio con la capacità di gestire l'ansia dovuta alla scelta di abbandonare una procedura consolidata (anche se ormai inefficace) oppure con la motivazione ad intraprendere un percorso nuovo.

Emerge in definitiva un quadro complesso, in cui la creatività non è più concepibile come una singola abilità separata (e talvolta innata) ma deve essere letta come un processo ed un prodotto complessi, dovuti all'interazione dinamica tra differenti abilità di base ed avanzate, di tipo cognitivo ed emotivo. Proprio rispetto a tale complessità, sarà fondamentale comprendere quanto e come l'Intelligenza Artificiale (IA) possa riprodurla, mimarla, supportarla o, al contrario, limitarla.

3. Creatività e IA: quale rapporto?

In questo quadro, l'Intelligenza Artificiale generativa si configura come un interlocutore capace di amplificare la fase ideativa e di moltiplicare rapidamente alternative, esempi e riformulazioni; al contempo, proprio perché produce testi plausibili e formalmente curati, può spostare il baricentro della creatività dalla costruzione personale alla selezione e al riadattamento di proposte già preconfezionate, riducendo l'ancoraggio all'intenzionalità e all'autorialità dell'insegnante. Ne deriva il rischio di una convergenza verso soluzioni prevedibili e stilisticamente omogenee, che attenua la specificità del contributo individuale. In altre parole, l'IA può funzionare sia da catalizzatore del pensiero divergente sia da scorciatoia che riduce lo sforzo di esplorazione e di elaborazione, a seconda di come viene incardinata nel compito e regolata nella relazione didattica: la questione decisiva non è se l'IA sia creativa, ma quali condizioni (criteri, vincoli, richiesta di giustificazione, revisioni successive) consentano al docente di mantenere il governo del processo, trasformando il materiale generato in decisioni motivate e in scelte consapevoli.

4. Creatività e IA: il punto di vista docente

È su questa tensione tra potenziamento e standardizzazione, tra supporto e sostituzione, che si è deciso di avviare una ricerca esplorativa orientata a descrivere come i docenti rappresentino la creatività e quali aspettative, timori e pratiche associno all'uso dell'IA in ambito educativo.

4.1 Obiettivi

Il presente studio si propone di esplorare come gli insegnanti percepiscono il rapporto tra IA e creatività in ambito didattico, indagando sia le loro rappresentazioni della creatività sia idee, aspettative e preoccupazioni connesse all'uso dell'IA. Un ulteriore obiettivo è verificare se e in che misura tali percezioni varino in relazione a caratteristiche personali e professionali (ordine di scuola, esperienza di insegnamento e formazione sull'IA), così da individuare possibili bisogni formativi e implicazioni per l'innovazione didattica.

4.2 Il campione

Alla fine di gennaio 2026, dopo che gli autori avevano contattato via e-mail alcuni Dirigenti Scolastici per presentare gli obiettivi dell'indagine, questi ultimi hanno inoltrato il collegamento al questionario al personale docente delle rispettive scuole, affinché potesse partecipare alla ricerca.

Gli studenti in formazione presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Udine sono stati informati durante le lezioni e tramite messaggi su Microsoft Teams. L'indagine ha adottato un disegno trasversale con campionamento non probabilistico. Le risposte sono state raccolte in un'unica fase, dal 2 al 28 febbraio 2026.

Il campione analizzato è composto da 228 partecipanti: il 52,2% è costituito da insegnanti in servizio, il 25,4% da studenti/esse in formazione per l'insegnamento, mentre il 22,4% rientra nella categoria mista insegnante-studente/ssa. I rispondenti provengono da tutti gli ordini scolastici: la scuola primaria risulta l'ordine più rappresentato, seguita dalla scuola dell'infanzia e dalla secondaria di primo grado, mentre la secondaria di secondo grado è presente in misura più contenuta. In relazione all'esperienza di insegnamento, la risposta più frequente è rappresentata da coloro che presentano oltre 15 anni di esperienza, seguiti dalle fasce 1-5 anni e 6-15 anni; una quota non trascurabile dichiara assenza di esperienza. Per quanto riguarda la formazione sull'Intelligenza Artificiale, una parte consistente (39%) dichiara di non aver seguito attività formative sull'uso dell'IA in ambito didattico; il 24% riferisce una formazione informale, maturata attraverso esplorazione autonoma di strumenti di IA generativa, tutorial o materiali online, mentre il 37% dichiara di aver seguito percorsi formali di aggiornamento professionale.

4.3 Strumenti e procedure

Il questionario è stato costruito per esplorare le concezioni della creatività in ambito scolastico, le potenzialità e i rischi che i partecipanti attribuiscono all'IA e le modalità con cui dichiarano di utilizzarla nella pratica didattica. Le domande sono state formulate appositamente per l'indagine, a partire dai suoi obiettivi e da riflessioni maturate in ambito didattico e di ricerca. I partecipanti hanno compilato il questionario online in autonomia. Per rilevare le opinioni sulla creatività e sull'IA, il questionario proponeva affermazioni come «La creatività è una competenza che può essere sviluppata attraverso l'insegnamento» e «L'IA può portare a produzioni più uniformi e meno personali». Per ciascuna affermazione i partecipanti indicavano il proprio grado di accordo da 0 («per nulla d'accordo») a 3 («pienamente d'accordo»). Le domande sull'uso didattico dell'IA e sulle ragioni del mancato utilizzo prevedevano risposte sì/no.

4.4 Analisi dei dati

Le analisi sono state condotte in ambiente Python. Per descrivere separatamente le potenzialità e i rischi percepiti sono stati calcolati due indici: IA_pro comprende cinque item relativi al supporto al pensiero, all'utilità per il lavoro docente, all'uso da parte degli studenti con la guida dell'insegnante, alla possibilità di favorire la creatività e allo stimolo a nuove idee; IA_risk comprende quattro item relativi all'eccessiva semplificazione dell'apprendimento, ai rischi per l'autonomia degli studenti, alla riduzione dello sforzo creativo e alla possibilità di ottenere produzioni più uniformi e meno personali.

Per ciascun partecipante, il punteggio di ogni indice è stato calcolato come media aritmetica dei rispettivi item, tutti con lo stesso peso e senza inversioni di punteggio[1]. Entrambi gli indici variano da 0 a 3. Valori più alti indicano maggiore accordo con le affermazioni sulle potenzialità dell'IA per IA_pro e con quelle sui rischi per IA_risk. Tutti i 228 partecipanti hanno risposto ai nove item. Nel campione, l'alfa di Cronbach è risultato pari a 0,81 per IA_pro e a 0,74 per IA_risk.

Variabile	Livello	n.	IA_pro	IA_risk
Uso IA didattico	No	88	1,63 (0,68)	2,03 (0,61)
	Sì	140	2,02 (0,52)	1,85 (0,62)
Formazione IA	No	88	1,73 (0,68)	2,00 (0,66)
	Sì (formale)	85	2,00 (0,56)	1,83 (0,60)
	Sì (informale/autonoma)	55	1,91 (0,54)	1,92 (0,59)
Ordine di scuola	Infanzia	43	1,89 (0,60)	2,00 (0,69)
	Primaria	123	1,87 (0,62)	1,83 (0,61)
	Secondaria I grado	38	1,77 (0,66)	2,01 (0,57)
	Secondaria II grado	24	1,98 (0,52)	2,09 (0,56)
Esperienza	1-5 anni	66	1,93 (0,58)	1,87 (0,57)
	6-15 anni	45	1,72 (0,68)	1,78 (0,69)
	Nessuna esperienza	47	1,93 (0,50)	2,02 (0,53)
	>15 anni	70	1,87 (0,66)	1,99 (0,67)

Tab. 1: Medie e deviazioni standard degli indici IA_pro e IA_risk per sottogruppo. Per entrambi gli indici l'intervallo teorico è 0-3

1 Sebbene le risposte ai singoli item su scala Likert siano di natura ordinale, si è scelto di utilizzare la media e la deviazione standard per descrivere i punteggi dei due indici compositi, ciascuno ottenuto aggregando più item (Carifio & Perla, 2007; Norman, 2010; Sullivan & Artino, 2013).

Nel campione complessivo l'indice IA_pro mostra un valore medio pari a 1,87 (DS = 0,61), mentre l'indice IA_risk si colloca su un livello molto vicino, con media 1,92 (DS = 0,62). Entrambe le medie superano il punto medio della scala (1,5), indicando che, nel campione nel suo complesso, trovano adesione sia le affermazioni sulle potenzialità dell'IA sia quelle sui rischi.

I partecipanti che dichiarano di aver utilizzato l'IA in ambito didattico (n = 140) riportano, in media, un punteggio più alto per le potenzialità percepite rispetto a chi dichiara di non averla mai utilizzata (n = 88). Le medie di IA_pro nei due gruppi sono rispettivamente 2,02 e 1,63. Per i rischi percepiti, la differenza è più contenuta e di segno opposto, con un punteggio medio di IA_risk pari a 1,85 tra chi ha utilizzato l'IA e a 2,03 tra chi non l'ha mai utilizzata.

Chi aveva seguito un corso sull'IA (n = 85) riportava, in media, un punteggio più alto per le potenzialità percepite rispetto a chi non aveva seguito alcuna formazione (2,00 rispetto a 1,73) e un punteggio più basso per i rischi percepiti (1,83 rispetto a 2,00). Chi si era formato in autonomia (n = 55) si collocava in posizione intermedia per entrambi gli indici, con una media di 1,91 per IA_pro e di 1,92 per IA_risk. Alla domanda sugli strumenti utilizzati, che consentiva di selezionare fino a tre opzioni, le risposte più frequenti sono state ChatGPT (83,3% dei 228 partecipanti) e Google Gemini (60,1%), seguite dagli strumenti per la creazione di immagini (33,8%), da Microsoft Copilot (17,1%) e dagli strumenti integrati in piattaforme didattiche o software educativi (8,3%). Nel complesso, il profilo che emerge è quello di un'adozione trainata da strumenti di largo consumo, più che da applicativi specializzati.

Considerando le finalità dichiarate tra coloro che riportano di utilizzare l'IA in ambito didattico (n = 140), si osservano pratiche prevalentemente orientate al supporto cognitivo e alla progettazione, più che alla delega automatica. In particolare, la maggioranza afferma di utilizzare l'IA come supporto al proprio pensiero (87,1%) e come strumento per esplorare più alternative possibili (87,9%); una quota analoga dichiara di impiegarla per generare spunti o idee iniziali da rielaborare nella progettazione (84,3%) e per semplificare parti ripetitive del lavoro (82,1%). Un elemento trasversale (98,6%) è l'idea che l'IA possa sostenere la creatività solo se accompagnata da riflessione e rielaborazione personale. In particolare, l'impiego dell'IA per esplorare alternative si associa a un profilo più orientato alle potenzialità (IA_pro: M = 2,11) e meno centrato sui rischi (IA_risk: M = 1,80). Un andamento coerente emerge anche per l'uso dell'IA come supporto al pensiero, con valori medi più elevati su IA_pro (M = 2,05 vs 1,86) e più contenuti su IA_risk (M = 1,83 vs 2,01). Tra i 140 partecipanti che avevano utilizzato l'IA in ambito didattico, chi dichiarava di usarla per semplificare attività ripetitive (n = 115) riportava un punteggio medio più alto per le potenzialità percepite rispetto a chi non ne indicava questa finalità d'uso (n = 25). Le medie di IA_pro erano rispettivamente 2,09 e 1,72, mentre quelle di IA_risk erano vicine (1,84 e 1,89). Nel complesso, le differenze tra i gruppi sono più marcate per le potenzialità percepite che per i rischi, soprattutto quando l'IA viene utilizzata per esplorare alternative o semplificare attività ripetitive.

Per quanto riguarda la creatività, nel campione complessivo (N = 228) prevale una rappresentazione come risorsa generalizzabile tra domini e, almeno parzialmente, potenziabile attraverso esperienze e interventi formativi. Le medie dei due indici variano in base al grado di accordo con l'affermazione «La creatività richiede libertà e si concilia poco con gli interventi didattici». Tra chi esprime basso accordo (valori 0-1; n = 150), IA_pro risulta più elevato (M = 1,94; DS = 0,61) e IA_risk più contenuto (M = 1,85; DS = 0,63); tra chi mostra alto accordo (valori 2-3; n = 78), IA_pro si riduce (M = 1,73; DS = 0,61) e IA_risk aumenta (M = 2,05; DS = 0,57).

Un andamento coerente emerge anche rispetto all'idea che la creatività sia difficile da insegnare e valutare. Tra chi esprime basso accordo con questa affermazione (0-1; n = 105), IA_risk è più basso (M = 1,79; DS = 0,57); tra chi esprime alto accordo (2-3; n = 123), IA_risk cresce in modo evidente (M = 2,03; DS = 0,64). Tra i gruppi con basso e alto accordo, la differenza osservata è più contenuta per IA_pro (medie rispettivamente pari a 1,85 e 1,89) che per IA_risk (1,79 e 2,03). Infine, la concezione della creatività come competenza sviluppabile attraverso l'insegnamento mostra una relazione più tenue ma nella direzione attesa con IA_pro. Tra chi esprime basso accordo (0-1; n = 60), IA_pro risulta pari a M = 1,75 (DS = 0,57), mentre tra chi esprime alto accordo (2-3; n = 168) aumenta a M = 1,92 (DS = 0,63). IA_risk, invece, resta sostanzialmente sovrapponibile tra i due gruppi (M = 1,93 vs 1,91). Questo pattern suggerisce che una rappresentazione della creatività come processo incrementabile si associa soprattutto a una maggiore disponibilità a riconoscere potenzialità dell'IA, più che a una riduzione automatica delle preoccupazioni: la prudenza, quando presente, sembra quindi convivere con un atteggiamento proattivo.

Sono state calcolate le correlazioni di Spearman (ρ) tra i 18 item relativi alla creatività e all'IA, l'uso dichiarato dell'IA in ambito didattico (0 = no, 1 = sì) e gli indici IA_pro e IA_risk. La scelta del coefficiente di Spearman tiene conto della natura ordinale delle risposte agli item. Nel calcolo, ai valori uguali è stato assegnato il rango medio. La correzione di Benjamini–Hochberg per confronti multipli è stata applicata ai valori di p bilaterali di tutte le 210 correlazioni tra coppie di variabili. La Tabella 2 presenta una selezione dei risultati. A punteggi più alti di IA_pro tendono a corrispondere punteggi più bassi di IA_risk (ρ = -0,406) e un maggiore accordo con l'affermazione secondo cui l'impatto dell'IA sulla creatività dipende da come viene integrata nella didattica (ρ = 0,485).

Variabile 1	Variabile 2	N	ρ	q (FDR)
Uso funzionale se guidati	IA favorisce creatività (se adeguata)	228	0,583	q < 0,001
Riduce sforzo creativo	Produzioni uniformi	228	0,498	q < 0,001
IA come supporto al pensiero	IA favorisce creatività (se adeguata)	228	0,491	q < 0,001
Rischi per autonomia	Riduce sforzo creativo	228	0,490	q < 0,001
IA_pro	Impatto dipende dall'integrazione	228	0,485	q < 0,001
Uso funzionale se guidati	Impatto dipende dall'integrazione	228	0,473	q < 0,001
Utile per lavoro docente	Uso funzionale se guidati	228	0,470	q < 0,001
Uso IA (0=No,1=Sì)	Utile per lavoro docente	228	0,383	q < 0,001
IA_pro	IA_risk	228	-0,406	q < 0,001
IA favorisce creatività (se adeguata)	Riduce sforzo creativo	228	-0,403	q < 0,001
IA_risk	IA favorisce creatività (se adeguata)	228	-0,402	q < 0,001
IA_pro	Riduce sforzo creativo	228	-0,370	q < 0,001

Tab. 2: Correlazioni selezionate (Spearman ρ) tra variabili chiave

5. Conclusioni e prospettive didattiche al tempo dell'IA

Tra i partecipanti all'indagine, chi ritiene che la creatività richieda una libertà poco conciliabile con l'intervento didattico riconosce, in media, meno potenzialità nell'IA e dà maggiore importanza ai rischi del suo impiego. Un timore emerso dal questionario riguarda la possibilità che i lavori degli studenti diventino più simili tra loro, un tema affrontato anche negli studi sull'IA e la scrittura creativa (Doshi & Hauser, 2024). La distinzione tra didattica *con* l'IA e didattica *sull'*IA, proposta da Panciroli e Rivoltella (2025a, 2025b), aiuta a chiarire quale ruolo assegnare allo strumento nella progettazione di un'attività in classe. Ad esempio, nel formulare una consegna di scrittura, l'insegnante può infatti prevedere sia un momento in cui gli studenti si servono dei suggerimenti dell'IA, sia un momento in cui discutono come quei suggerimenti abbiano orientato le loro scelte. Uno studente che fatica a iniziare un racconto può chiedere all'IA di suggerire una situazione da cui partire e scegliere poi come svilupparla. Se più studenti partono da idee simili, può essere utile chiedere a ciascuno di spiegare che cosa ha conservato della proposta iniziale, che cosa ha cambiato e perché ha scelto di dare alla storia quella direzione. Una consegna di questo tipo permette di lavorare su tre aspetti del rapporto tra IA e creatività. Il primo riguarda la formulazione del problema (*problem posing*): prima di rivolgersi all'IA, lo studente deve chiarire che cosa vuole ottenere, di quali vincoli tenere conto e quale domanda potrebbe aiutarlo a procedere. Il *pensiero critico* entra in gioco quando arriva una proposta e occorre decidere quanto sia pertinente al compito, quali aspetti meritino di essere approfonditi e quali implicazioni etiche comporti il suo utilizzo. La *dimensione metacognitiva* emerge quando lo studente ripercorre il proprio lavoro e riconosce, per esempio, che un'idea poi scartata gli ha permesso di precisare ciò che voleva scrivere. Discutere questi passaggi in classe dà spazio anche a scelte che difficilmente emergono dalla sola lettura del prodotto finale e che aiutano a comprendere quale sia stato il contributo personale di chi lo ha realizzato.

Il questionario, costruito a fini esplorativi, ha raccolto le percezioni e le pratiche dichiarate da insegnanti

in servizio, studenti in formazione e partecipanti che ricoprivano entrambi i ruoli. Il campionamento non probabilistico invita alla cautela nell'estendere all'intera popolazione docente quanto emerso da esperienze professionali e formative così diverse. Al momento della rilevazione, chi aveva seguito un corso sull'IA riconosceva, in media, maggiori potenzialità nel suo impiego didattico rispetto a chi non aveva seguito alcuna formazione.

In studi futuri sarebbe utile esaminare, con altri gruppi di partecipanti, quanto gli item dei due indici riescano a cogliere le opportunità e le preoccupazioni che gli insegnanti associano all'IA. Raccogliere le testimonianze degli stessi partecipanti a distanza di tempo permetterebbe inoltre di capire quali usi entrino a far parte della loro pratica didattica, quali vengano abbandonati e per quali ragioni.

Bibliografia

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.

Bocci, F. (2022). Creatività, scuola, disabilità e funzioni esecutive. Considerazioni teoriche, implicazioni socio-culturali e qualche accenno di esperienze sul campo, in Fedeli, D., Pascoletti, S., Zanon, F., *Attività motorie e funzioni esecutive. Metodi e percorsi per la scuola primaria*, Roma: Carocci, pp. 87-114.

Bullard, C. C., Alderson, R. M., Roberts, D. K., Tatsuki, M. O., Sullivan, M. A., & Kofler, M. J. (2024). Social functioning in children with ADHD: an examination of inhibition, self-control, and working memory as potential mediators. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 30(7), pp. 987-1009.

Carifio, J., & Perla, R. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*. 3(3), pp. 106-116.

Csikszentmihalyi, M., (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

De Bono, E. (2000). *Il pensiero laterale. Come produrre idee sempre nuove*. Milano: Rizzoli.

De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Milano: Rizzoli.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*. 64, pp. 135-168.

Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290.

Fedeli, D. (2012). *Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività*, Roma: Carocci.

Fedeli, D. (2022). Le funzioni esecutive nello sviluppo tipico e atipico, in Fedeli, D., Pascoletti, S., Zanon, F., *Attività motorie e funzioni esecutive. Metodi e percorsi per la scuola primaria*, Roma: Carocci, pp. 15-38.

Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L., & Fletcher, K. (2005). Executive functioning in hyperactive children as young adults: attention, inhibition, response perseveration, and the impact of comorbidity. *Developmental neuropsychology*, 27(1), pp. 107-133.

Francx, W., Oldehinkel, M., Oosterlaan, J., Heslenfeld, D., Hartman, C. A., Hoekstra, P. J., Franke, B., Beckmann, C. F., Buitelaar, J. K., & Mennes, M. (2015). The executive control network and symptomatic improvement in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cortex. A journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 73, pp. 62-72.

Gerver, C. R., Griffin, J. W., Dennis, N. A., & Beaty, R. E. (2023). Memory and creativity: A meta-analytic examination of the relationship between memory systems and creative cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 30(6), pp. 2116-2154.

Gong, Z., Miao, K., Liu, X., Luo, M., Yu, Y., & Chen, Z. (2023). A Positive Association between Working Memory Capacity and Human Creativity: A Meta-Analytic Evidence. *Journal of Intelligence*, 11(1).

Gordon, E. G., Lee, P. S., Maisog, J. M., Foss-Feig, J., Billington, M. E., Van Meter, J., & Vaidya, C. J. (2009). Functional and structural connectivity in the default-mode and executive control networks in late childhood, *NeuroImage*, 47(1), S110.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2025). The multicomponent model of working memory fifty years on. *Quarterly journal of experimental psychology* (2006), 78(2), pp. 222-239.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), pp. 174-180.

Kelly, R., Dissanayake, C., Ihsen, E., & Hammond, S. W. (2011). The Relationship between Symbolic Play and

Executive Function in Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, pp. 21-27.
Legrenzi, P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: Il Mulino.
Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), pp. 49-100.
Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(4), pp. 361-383.
Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 15(5), pp. 625-632.
Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2025a). *Didattica delle new literacies*. Milano: Mondadori.
Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2025b). *IA in classe. Didattica con e sull'intelligenza artificiale*. Milano: Sanoma.
Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
Sullivan, G. M., & Artino, A. R. Jr. (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, 5(4), pp. 541-542.
Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool Executive Function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), pp. 354-360.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Segregazione scolastica e professionalità docente: uno studio di caso qualitativo nel contesto della scuola primaria

School Segregation and Teacher Professionalism in Primary Education. A Qualitative Case Study

Benedetta Del Forno
Università degli Studi di Milano Bicocca

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Del Forno, B. (2026). Segregazione scolastica e professionalità docente: uno studio di caso qualitativo nel contesto della scuola primaria. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 43-55. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p43

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 27, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p43

Abstract
School segregation is a complex phenomenon shaped by social, territorial, and institutional factors, whose implications for educational equity also depend on how schools address the heterogeneity of their student populations. This study explores how parents and teachers interpret the sociocultural composition of a primary school in Piacenza, Italy, and the role they attribute to teacher professionalism and educational practices in managing complexity and preventing potential forms of exclusion. The research adopts a qualitative approach and a case study design, based primarily on the reflexive thematic analysis of semi-structured interviews with nine parents and nine teachers, supplemented by field observations. The findings show that neither parents nor, with very few exceptions, teachers describe the school as segregated, although they acknowledge its sociocultural heterogeneity and the related educational challenges. However, differences emerge in their understandings of teacher professionalism: parents tend to associate the quality of the school experience with individual teachers' characteristics, whereas teachers emphasize the importance of collegial collaboration, continuing professional development, and professional reflexivity. The interviews also highlight how teaching practices can either help prevent or contribute to forms of exclusion within the classroom. The study therefore suggests that teacher professionalism and school organization should be considered potential mediating factors in addressing heterogeneity and promoting inclusive educational environments.

Keywords: school segregation; teacher professionalism; sociocultural heterogeneity; inclusion; qualitative research.

Riassunto
La segregazione scolastica è un fenomeno complesso, influenzato da fattori sociali, territoriali e istituzionali, le cui implicazioni per l'equità educativa dipendono anche dalle modalità con cui le scuole affrontano l'eterogeneità della popolazione scolastica. Il presente studio esplora come genitori e insegnanti interpretino la composizione socio-culturale di un istituto di scuola primaria del comune di Piacenza e quale ruolo attribuiscano alla professionalità docente e alle pratiche educative nella gestione della complessità e nella prevenzione di possibili dinamiche di esclusione. La ricerca adotta un approccio qualitativo e uno studio di caso, basato principalmente sull'analisi tematica riflessiva di interviste semi-strutturate rivolte a nove genitori e nove insegnanti, integrate da osservazioni sul campo. I risultati mostrano che né i genitori né, nella quasi totalità dei casi, le insegnanti descrivono la scuola come una realtà segregata, pur riconoscendone l'eterogeneità socio-culturale e le complessità educative connesse. Emergono, tuttavia, differenze nelle rappresentazioni della professionalità docente: i genitori tendono a ricondurre la qualità dell'esperienza scolastica alle caratteristiche dei singoli insegnanti, mentre le docenti sottolineano il valore della collegialità, della formazione in servizio e della riflessività professionale. Le interviste evidenziano inoltre come le pratiche didattiche possano contribuire a prevenire o, al contrario, alimentare forme di esclusione all'interno della classe. Lo studio suggerisce pertanto di considerare la professionalità docente e l'organizzazione scolastica come possibili dimensioni di mediazione nella gestione dell'eterogeneità e nella promozione di contesti educativi inclusivi.

Parole chiave: segregazione scolastica; professionalità docente; eterogeneità socio-culturale; inclusione; ricerca qualitativa.

1. Introduzione

La segregazione scolastica costituisce una questione rilevante per i sistemi educativi contemporanei in relazione alle sue implicazioni per l'equità, l'inclusione e la distribuzione delle opportunità formative (Bonal & Bellei, 2018; OECD, 2018; Alegre & Ferrer, 2010; Cardone et al., 2015). Sebbene il diritto all'istruzione si fondi sul principio delle pari opportunità, la distribuzione degli studenti tra le scuole risente dell'interazione tra fattori sociali, economici, territoriali, residenziali e migratori (Gao, 2025). La concentrazione differenziale dovuta a caratteristiche socio-economiche o migratorie, infatti, può contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze, incidendo sulle opportunità di apprendimento, sulla qualità delle relazioni e sulla costruzione di contesti educativi realmente inclusivi.

La letteratura ha approfondito i fattori che contribuiscono alla produzione della segregazione scolastica e le sue possibili conseguenze sugli apprendimenti (Espino, 2019), sulle traiettorie accademiche (Barone, 2019) e sulle opportunità di mobilità sociale. Accanto a questi contributi rimane tuttavia importante esplorare i processi attraverso cui le scuole interpretano e affrontano le condizioni di eterogeneità sociale e culturale, nonché i possibili effetti delle disuguaglianze sulle esperienze educative degli alunni. In particolare, risulta rilevante comprendere, attraverso approcci qualitativi, il modo in cui genitori e insegnanti attribuiscono significato alla composizione della popolazione scolastica e quale ruolo riconoscono alle pratiche educative e alla professionalità docente nella costruzione di contesti inclusivi.

D'altronde la ricerca sulla segregazione scolastica ha analizzato i fattori sociali, territoriali e istituzionali che contribuiscono alla sua (ri)produzione, (Cordini & Ranci, 2025; Antonini et al., 2025; Caciagli, 2025), mentre l'analisi qualitativa dei processi attraverso cui gli attori scolastici interpretano e affrontano le condizioni di eterogeneità sociale e culturale resta poco dibattuta. È in questa direzione che la prospettiva pedagogica consente di approfondire il ruolo che le pratiche educative, l'organizzazione scolastica e la professionalità docente ricoprono nella gestione della complessità e nella costruzione di contesti inclusivi.

A partire da queste premesse, dunque, il presente studio si propone di comprendere come, all'interno di un contesto scolastico caratterizzato da elevata eterogeneità sociale, docenti e famiglie interpretano i processi di segregazione e quale ruolo attribuiscono alle pratiche educative e alla professionalità docente nel contrastare dinamiche di esclusione.

2. Segregazione scolastica: tra disuguaglianze educative e mediazione pedagogica

Il crescente interesse nei confronti della segregazione scolastica ha dato origine, negli ultimi anni, a un *corpus* di studi ampio e articolato, sviluppato secondo prospettive teoriche e approcci metodologici differenti (Brunello & De Paola, 2017). Se da un lato la letteratura ha approfondito le determinanti principali del fenomeno, dall'altro ha prestato attenzione agli effetti della segregazione sugli apprendimenti (Borgen, 2024), sul benessere degli studenti e sulla riproduzione delle disuguaglianze educative (Antonini et al., 2025), nonché all'efficacia delle politiche e delle strategie – laddove adottate – per contrastarla.

La produzione scientifica è così varia da rendere complessa una lettura organica dello stato dell'arte e delle principali piste di ricerca. Per questo motivo, il lavoro che si presenta in queste pagine è stato preceduto dalla realizzazione di una *scoping review*, con l'obiettivo di sistematizzare le conoscenze disponibili, ricostruire le principali prospettive interpretative sviluppate dalla ricerca e individuare gli aspetti rilevanti per il presente studio.

La review è stata condotta attraverso una ricerca bibliografica nelle banche dati *Scopus* e *Web of Science*. La strategia di ricerca ha combinato i termini *school segregation* e *educational segregation* con le parole chiave *evaluation*, *impact*, *consequences*, *effects* ed *efficacy*, considerando le pubblicazioni comprese tra il 2014 e il 2025. Sono state incluse diverse tipologie di contributi, tra cui articoli scientifici, revisioni della letteratura, capitoli di libri e rapporti. Dopo l'eliminazione dei duplicati, la selezione è stata condotta attraverso la lettura dei titoli e degli abstract. Parallelamente, sono stati esclusi i contributi relativi a forme di segregazione diverse da quella scolastica e quelli non pertinenti al contesto europeo, assunto come ambito di riferimento della revisione. La lettura dei contributi selezionati è stata orientata da quattro quesiti principali: come è definita la segregazione scolastica; quali fattori contribuiscono alla sua produzione; quali conseguenze può determinare sulle opportunità educative; quali strategie possono prevenirla, contrastarla o mediarne gli ef-

fetti. In relazione a questi interrogativi, la letteratura è stata organizzata in tre direttrici tematiche, che hanno costituito la base teorica per individuare le questioni approfondite nello studio di caso qualitativo. Esse sono:

– i meccanismi che producono la segregazione scolastica in quanto esito di processi sociali, territoriali, residenziali, istituzionali e familiari;
– le conseguenze di questi processi sulle opportunità educative, sugli apprendimenti e sui processi di riproduzione delle disuguaglianze;
– le strategie di prevenzione e contrasto, con particolare riferimento al ruolo delle politiche educative, dell'organizzazione scolastica e delle pratiche professionali dei docenti.

Non bisogna considerare questi tre filoni come ambiti separati poiché costituiscono momenti diversi di un medesimo processo: alcuni fattori contribuiscono alla produzione della segregazione, la quale incide sulle opportunità educative attraverso specifici meccanismi su cui le scuole possono intervenire attraverso pratiche organizzative, relazionali e didattiche ben precise.

Il primo filone di studi considera la segregazione scolastica come esito dell'interazione tra processi sociali e istituzionali che operano a scale diverse (Gao, 2025). La distribuzione degli studenti tra scuole e classi, infatti, non dipende soltanto dalla composizione della popolazione residente ma anche dalle caratteristiche dell'offerta formativa, dalle regole di accesso agli istituti (Charmillot & Felouzis, 2020) e dalle dinamiche attraverso cui le famiglie orientano le proprie scelte scolastiche (Boterman, 2022).

La letteratura sociologica, a questo proposito, ha mostrato che le famiglie non scelgono la scuola in condizioni di uguale accesso alle informazioni, alle risorse e alla mobilità territoriale: le differenze di capitale culturale, sociale e economico incidono sulla capacità di orientarsi nell'offerta scolastica e contribuiscono a produrre concentrazioni differenziali di studenti per *background* socioeconomico, migratorio o culturale (Brandén & Bygren, 2022).

In questa prospettiva si collocano gli studi sulla segregazione residenziale (Cavicchia & Cucca, 2020; Kleemola et al., 2026), sullo *status* socioeconomico delle famiglie (Giancola & Salmieri, 2024), sui processi di *school choice* (Zancajo & Bonal, 2022; Rowe, 2025), sulle asimmetrie informative (Ball, 1993; Van Zanten, 2009) e sulle caratteristiche dei contesti territoriali.

Il secondo filone, invece, analizza la segregazione scolastica in quanto fattore capace di incidere sulle opportunità educative e sulle traiettorie degli studenti, considerandola un possibile meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze (Hadjar et al., 2026). La concentrazione di alunni caratterizzati da maggiori vulnerabilità sociali, economiche o linguistiche può infatti incidere sugli apprendimenti (Murillo & Belavi, 2021), sulle aspettative educative, sulla qualità delle relazioni, sul clima scolastico, sull'accesso a risorse e opportunità formative (Romito, 2014), nonché sulla costruzione di percorsi di successo scolastico (Kleemola et al., 2026).

In questa prospettiva è possibile distinguere tra gli effetti diretti della composizione scolastica e quelli mediati dalle condizioni organizzativo-professionali della scuola. In altri termini, la segregazione può incidere sugli esiti educativi sia perché modifica la composizione dei pari sia perché si associa a una diversa distribuzione delle risorse educative, della stabilità docente e delle opportunità didattiche (Abbiati et al., 2021).

Più circoscritto risulta, infine, il filone incentrato sulle strategie di prevenzione e contrasto della segregazione. La letteratura disponibile si è concentrata sulle politiche educative e territoriali, quali la regolazione dei bacini d'utenza, i criteri di accesso alle scuole, gli interventi di redistribuzione degli studenti, le politiche di finanziamento compensativo e le misure volte a governare la scelta scolastica (Bellibas et al., 2025). Resta da approfondire l'analisi dei processi scolastici interni attraverso cui i contesti educativi possono attenuare o trasformare gli effetti della segregazione. In particolare, risultano circoscritti gli studi qualitativi che indagano il ruolo delle pratiche didattiche, della cultura organizzativa, della collaborazione scuola-famiglia, della formazione continua e della professionalità docente come possibili dispositivi di mediazione pedagogica.

Nel complesso, dunque, la letteratura esaminata restituisce una concezione multidimensionale della segregazione scolastica, intesa come fenomeno che si sviluppa attraverso l'interazione di fattori territoriali, socioeconomici, istituzionali, familiari e culturali. Al tempo stesso mostra come essa possa incidere sulle

opportunità educative attraverso una pluralità di meccanismi, che coinvolgono la composizione dei pari, il clima scolastico, le aspettative educative, la distribuzione delle risorse e la stabilità del personale docente. Proprio questa complessità rende necessario evitare letture deterministiche: la presenza di una popolazione scolastica eterogenea o socialmente vulnerabile non produce automaticamente esiti segregativi, così come la segregazione non si traduce meccanicamente in esclusione o insuccesso. Tra condizioni strutturali e esiti educativi si collocano infatti processi di mediazione organizzativa, professionale e didattica ancora relativamente poco esplorati.

Da qui, pertanto, emerge l'esigenza di approfondire il rapporto tra caratteristiche del contesto scolastico, rappresentazioni dei diversi soggetti, professionalità docente e pratiche educative inclusive, assumendo tali dimensioni non come semplici "buone pratiche" ma come possibili meccanismi di mediazione degli effetti della segregazione.

3. Disegno di ricerca

A partire dalle evidenze emerse dalla *scoping review*, il presente articolo propone uno studio di caso qualitativo condotto nel comune di Piacenza, un territorio significativo per l'analisi dei processi di segregazione scolastica in relazione alla distribuzione della popolazione con *background* migratorio e alle dinamiche di differenziazione tra scuole (Antonini et al., 2025). L'obiettivo dello studio non è effettuare una misura diretta del livello di segregazione del territorio o della scuola, né ricostruire in senso causale le sue determinanti, quanto comprendere come tali condizioni siano interpretate e affrontate sia dagli attori scolastici sia dai familiari coinvolti. Il focus della ricerca, dunque, è comprendere come un contesto scolastico potenzialmente esposto a dinamiche di concentrazione sociale e migratoria possa attivare dispositivi pedagogici di mediazione.

In questa prospettiva si assume il IV Circolo Didattico come osservatorio privilegiato per analizzare le modalità attraverso cui una scuola affronta l'eterogeneità della propria popolazione e costruisce condizioni educative, organizzative e professionali orientate all'inclusione. La scelta del caso è stata motivata, da un lato, dalle caratteristiche del contesto territoriale, contraddistinto da una significativa presenza di famiglie con *background* migratorio e da condizioni socioeconomiche mediamente fragili; dall'altro, dalla presenza di un progetto educativo fortemente orientato ai temi del contrasto alla segregazione. Il Circolo è infatti scuola capofila della rete *Scuole che costruiscono* e aderisce al progetto di rete *Orchestra CinqueQuarti*, esperienze che consentono di approfondire sia i processi che possono favorire la segregazione scolastica sia il ruolo delle pratiche didattiche e progettuali nel promuovere partecipazione, inclusione e attrattività della scuola.

L'adozione dello studio di caso permette di esaminare il fenomeno nel suo contesto da un punto di vista empirico, mettendo in relazione le caratteristiche del territorio, le dinamiche di composizione della popolazione scolastica e le pratiche educative sviluppate dalla comunità educante. Il caso non costituisce una realtà rappresentativa in senso statistico bensì un contesto privilegiato per approfondire i processi e i significati attribuiti alla segregazione scolastica e all'eterogeneità socioculturale, nonché le strategie messe in atto per promuovere l'inclusione.

Il paragrafo seguente descrive le procedure metodologiche adottate per la raccolta e l'analisi dei dati, illustrando i criteri di selezione dei partecipanti, gli strumenti di ricerca e il percorso di analisi qualitativa sviluppato per rispondere agli obiettivi dello studio.

4. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Coerentemente con la prospettiva qualitativa adottata, i dati sono stati considerati come costruzioni di significato che prendono forma nell'interazione tra ricercatore e partecipanti. L'indagine ha quindi privilegiato strumenti capaci di favorire la narrazione delle esperienze e delle interpretazioni dei soggetti coinvolti.

Poiché la segregazione scolastica costituisce un fenomeno multilivello, la ricerca ha previsto il coinvolgimento di attori che ricoprono ruoli differenti nel contesto scolastico, senza assumere la segregazione come una condizione direttamente misurata o uniformemente riconosciuta dai partecipanti.

Il campionamento è stato di tipo intenzionale e ha previsto il coinvolgimento di informatori selezionati in ragione del ruolo ricoperto e dell'esperienza maturata nel contesto oggetto di studio (Weiss, 1994). La selezione ha privilegiato l'eterogeneità delle esperienze e delle posizioni, con l'obiettivo di raccogliere prospettive diversificate sul fenomeno.

Sono stati coinvolti quattro gruppi di partecipanti: la Dirigente Scolastica, i docenti (n=9), i genitori (n=9) e un gruppo di bambini (n=20). Il coinvolgimento di questi soggetti ha consentito di considerare dimensioni complementari dell'esperienza scolastica: quella organizzativa e istituzionale, le pratiche didattiche, le logiche della scelta scolastica e l'esperienza vissuta dagli alunni. Il confronto tra queste prospettive ha permesso di realizzare una triangolazione delle fonti, rafforzando la solidità dell'analisi.

Nel presente contributo l'analisi si concentra sulle interviste rivolte a genitori e insegnanti, poiché permettono di confrontare due prospettive complementari sulla medesima realtà. Le interviste ai genitori hanno approfondito le motivazioni della scelta scolastica, le aspettative nei confronti dell'istituto, la percezione della composizione della popolazione scolastica e la valutazione dell'esperienza educativa dei figli. Le interviste agli insegnanti hanno esplorato l'interpretazione del contesto socioculturale, i bisogni educativi rilevati e le pratiche didattiche e professionali attraverso cui viene affrontata l'eterogeneità. Le interviste alla dirigente scolastica e le attività condotte con i bambini hanno contribuito a contestualizzare e integrare l'interpretazione dei materiali, senza costituire il focus principale dell'analisi presentata in questo articolo.

La raccolta dei dati è stata condotta attraverso interviste semi-strutturate, registrate in formato audio e successivamente trascritte manualmente. La durata non è stata prestabilita ma è variata in funzione delle risposte e delle esperienze narrate dai partecipanti, consentendo di approfondire gli aspetti ritenuti significativi nel corso della conversazione. Le tracce sono state elaborate a partire dalle questioni emerse dalla scoping review e articolate in aree tematiche comuni, affiancate da domande specifiche per ciascun gruppo. Le parti in comune hanno riguardato la percezione del contesto territoriale e della popolazione scolastica, le dinamiche delle iscrizioni e della scelta della scuola, le rappresentazioni dell'istituto e dei suoi fattori di attrattività, i bisogni educativi, le pratiche di inclusione e le possibili dinamiche di segregazione e di segregazione interna. Le domande rivolte ai genitori hanno approfondito in particolare le motivazioni della scelta, le aspettative e i vissuti relativi all'esperienza scolastica dei figli; quelle rivolte agli insegnanti si sono concentrate sulle pratiche didattiche, sulla gestione della classe e sulle modalità con cui viene affrontata la complessità del contesto. Questa impostazione ha consentito di mantenere una base tematica comune per il confronto tra le prospettive, preservando al contempo la flessibilità necessaria per approfondire esperienze e significati emersi durante le interviste.

Alle interviste è stata affiancata un'attività di osservazione partecipante svolta presso il IV Circolo Didattico, documentata attraverso un diario di bordo. L'articolazione tra i dati etnografici, derivanti dall'osservazione sul campo, e il materiale narrativo ha permesso di radicare i significati emersi nella concretezza delle prassi e delle dinamiche relazionali quotidiane dell'istituto. Tale opzione metodologica, fondata sulla triangolazione delle fonti informative, ha favorito un confronto sistematico e riflessivo tra i diversi punti di vista, preservando la specificità e la ricchezza euristica di ciascuna prospettiva.

I materiali sono stati analizzati mediante la *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2019), ritenuta coerente con la natura esplorativa dello studio e con l'obiettivo di comprendere i significati attribuiti dai partecipanti alle proprie esperienze. In questa prospettiva, l'analisi non è intesa come una semplice individuazione di categorie predefinite ma come un processo interpretativo nel quale il ricercatore assume un ruolo attivo nella costruzione dei significati, attraverso il dialogo tra dati empirici, quadro teorico e riflessività.

Il percorso analitico si è sviluppato attraverso una progressiva familiarizzazione con le trascrizioni, una fase iniziale di codifica e l'individuazione di ricorrenze e configurazioni di significato, successivamente elaborate in temi interpretativi. La costruzione dei temi è stata guidata dagli obiettivi della ricerca e dalla capacità delle configurazioni individuate di illuminare il modo in cui genitori e insegnanti interpretano l'eterogeneità socioculturale, la qualità dell'esperienza scolastica e il ruolo delle pratiche educative. L'analisi ha prestato particolare attenzione sia alle convergenze sia alle differenze tra le due prospettive, attraverso continui ritorni ai materiali empirici e il confronto con il quadro teorico. I temi sono stati quindi elaborati come configurazioni interpretative costruite nel dialogo tra i dati e il lavoro riflessivo del ricercatore, piuttosto che come categorie già date o determinate esclusivamente dalla frequenza dei contenuti.

5. Risultati

L'analisi tematica ha consentito di individuare alcuni nuclei interpretativi attraverso cui genitori e insegnanti attribuiscono significato all'eterogeneità socio-culturale del IV Circolo Didattico e alle pratiche educative sviluppate al suo interno.

I risultati sono presentati distinguendo le due prospettive, così da mettere in evidenza sia le convergenze sia le differenze tra il punto di vista delle famiglie e quello dei docenti. In particolare, il paragrafo 5.1 presenta i temi emersi dalle interviste ai genitori, mentre il paragrafo 5.2 approfondisce quelli relativi agli insegnanti. La distinzione non ha soltanto una funzione espositiva ma consente di mostrare come i medesimi elementi, quali eterogeneità, professionalità docente e pratiche inclusive, sono interpretati in modo diverso a seconda della posizione occupata dagli attori nel contesto scolastico.

L'analisi si concentra su tre nuclei principali:

– l'eterogeneità socio-culturale come riflesso della società contemporanea;
– la professionalità docente;
– il riconoscimento di una progettualità educativa condivisa e orientata all'inclusione.

5.1 Temi emersi dalle interviste ai genitori

Il primo tema riguarda il modo in cui i genitori descrivono il contesto del IV Circolo Didattico e la composizione della popolazione scolastica. Pur riconoscendo l'eterogeneità delle classi e la significativa presenza di alunni con *background* migratorio, infatti, nessuno degli intervistati interpreta questa situazione nei termini di una scuola segregata. La varietà culturale e linguistica è piuttosto ricondotta ai cambiamenti che interessano l'intero territorio cittadino e interpretata come una caratteristica ormai consolidata della società contemporanea.

> Beh, la varietà diciamo che c'è e si vede. Penso che sia così in tutta la città, non è solo in questa scuola. Io sono una collaboratrice scolastica e quindi un po' di scuole, non tantissime, ma ne ho girate. Quindi non è solo una questione della zona ormai diventata.. che magari inizialmente lo era, ma ora non è più così. Ormai è ovunque, anche se uno si sposta.

In questa prospettiva, la presenza di bambini con *background* culturali differenti non è necessariamente associata a una condizione di particolare criticità quanto piuttosto descritta come parte della quotidianità scolastica.

> Allora c'era una componente straniera, ma straniera di nome, di fatto no, perché poi sono bambini che per la maggior parte hanno frequentato almeno la materna, quindi nati in Italia direttamente, quindi non erano mai bambini che non conoscessero la lingua.
> Quindi noi non abbiamo mai avuto problemi, ecco, ma fin dal mio primo figlio, cioè quindi rapporti molto belli con le famiglie dei compagni, con qualcuno di più, qualcuno di meno, però il fattore non l'abbiamo mai percepito come un problema.

A partire da una valutazione complessivamente positiva del contesto, i partecipanti attribuiscono alla multiculturalità significati differenti, anche in relazione alle proprie esperienze personali. In particolare, i genitori con *background* migratorio tendono a valorizzare l'eterogeneità della scuola alla luce del confronto con la propria storia scolastica, mettendo in evidenza il cambiamento intervenuto rispetto al periodo del loro arrivo in Italia.

> Allora, beh, è una una classe molto mista, almeno penso tutta la scuola, ma anche la classe di P. è molto mista. A me personalmente piace molto questa cosa qua perchè io ho origini, io sono albanese, quindi il fatto che mio figlio cresca comunque in un ambiente multiculturale a me piace perché almeno non so, io mi ricordo quando sono venuta in Italia che ero diciamo una delle poche di tutta la scuola, no? Delle poche bambine straniere e mi sentivo tipo quella strana, no? Quella estranea. Invece adesso vedo

> che per i bambini, insomma, è una cosa normalissima, almeno per i miei bambini, avere appunto gli amichetti, i compagni che vengono da varie parti dal Marocco piuttosto che dall'Albania, dalla Romania, cioè nel senso per loro è una cosa assolutamente normale. È un valore. Sì, sì, assolutamente. E mi piace il fatto che sia la normalità, ecco, per loro.

Nelle loro narrazioni ricorre l'idea di un ambiente scolastico nel quale i figli vivono positivamente le relazioni con i compagni e sperimentano un clima di accoglienza e di appartenenza che gli stessi genitori non avevano conosciuto in prima persona.

> Sì, io la straconsiglio perchè è una scuola mista e poi alla fine mi è piaciuta proprio per quello. È una scuola che non ha pregiudizi. Ecco, poi noi essendo anche stranieri, vedo che non si fa differenza né di colore né di etnia né di religione, che ogni bambino viene poi trattato per com'è, non per quello che magari il suo passato, colore, pelle, eccetera dice.

Anche i genitori italiani esprimono una valutazione favorevole della composizione multiculturale delle classi, sebbene da una prospettiva differente. Più che richiamare esperienze personali, infatti, interpretano l'eterogeneità della popolazione scolastica come il riflesso di una società caratterizzata da una crescente pluralità culturale e, quindi, come un'opportunità di crescita e di confronto per tutti gli alunni.

> Da un certo punto di vista questo elemento mi sembra un elemento positivo perché.. cioè lo vedo in prospettiva, nel senso che la nostra società è già in questo momento e lo sarà sempre di più, secondo me, è formata da persone di provenienze diverse e imparare a vivere con persone di provenienze diverse ci sembra solo una cosa utile nel mondo di oggi e del futuro.. quindi mi sembra.. non è un problema, anzi per certi aspetti, appunto, ci sembra anche un elemento arricchente.

Accanto alla descrizione del contesto scolastico, emerge il secondo tema, che riguarda il ruolo attribuito alla professionalità docente. Nelle narrazioni dei genitori, infatti, la qualità dell'esperienza scolastica dei figli appare strettamente connessa alle modalità con cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo e gestiscono la complessità della classe. Un primo elemento ricorrente riguarda, ad esempio, la convinzione che il percorso scolastico dipenda, in larga parte, dalla possibilità di incontrare insegnanti preparati sul piano relazionale e/o professionale, insieme alla consapevolezza che tale incontro sia fortuito:

> per la mia esperienza penso che il tutto lo facciano insomma le maestre, che il bambino vada d'accordo, comunque si trovi bene con la maestra più che il complesso scolastico di per sé, ecco. Mi premeva un po' più quello, però poi ho detto quella è un'incognita, ovunque vai non non sai con chi capiterai e quindi.. eh mi sono un po' affidata, diciamo, dei pareri degli altri e l'ho un po' tentata. Ecco.

A questo proposito, infatti, in alcune interviste emerge il riferimento a strategie o conteggi adottati dalle famiglie nella fase di iscrizione, allo scopo di ottenere l'assegnazione a determinate docenti poiché considerate maggiormente competenti:

> cioè io l'ho sempre consigliata anche se poi appunto uno dice ci sono team fantastici, quindi magari uno guardava anche.. proprio faceva i conti: "il tuo entra fra due anni allora sì che gli capita bene".

Parallelamente – e qui emerge il terzo tema –, i partecipanti riconoscono che il IV Circolo Didattico promuove una progettualità educativa condivisa e orientata all'inclusione, capace di conferire continuità all'offerta formativa. Tuttavia, questa cornice comune è descritta come dipendente dall'interpretazione dei singoli docenti. Nelle narrazioni raccolte, infatti, ricorre l'idea che metodologie, strumenti e progetti condivisi possano assumere configurazioni differenti in relazione allo stile professionale dell'insegnante e alle modalità con cui ciascuno gestisce il gruppo classe.

> Sì, sì, ma nel senso non sì vai perché poi vabbè che all'interno di un circolo, all'interno di una scuola ci si danno delle, insomma, si cerca di lavorare e in modo omogeneo, ci si dà un una, insomma, si cerca di seguire un un metodo omogeneo. Però poi in realtà ci sono delle differenze nella gestione della

> classe che dipendono dalle insegnanti e qui io sono stata fortunata perché mi sono trovata e mi trovo molto bene, l'esperienza di queste altre famiglie che conosciamo è diversa.

Questa percezione emerge anche in riferimento alla metodologia *Scuole che costruiscono*. Pur riconoscendone il valore e le finalità educative, alcuni genitori descrivono una fase iniziale di parziale disorientamento rispetto ai dispositivi metodologici proposti. In altri casi, attraverso i racconti dei bambini, sono riportate esperienze che sembrano evidenziare un'applicazione non sempre uniforme delle pratiche previste, alimentando la percezione che la loro concreta realizzazione dipenda in misura significativa dal modo in cui i singoli docenti le interpretano e le traducono nella quotidianità della classe:

> quindi ha delle cose sulla carta molto belle come teoria, ma poi nella pratica poco realizzate e anche poco producenti, insomma questo lavorare a isole che poi abbiamo incontrato, cioè io l'ho vissuta nel tempo questa cosa perché con due figli non c'era.. e a seconda che l'insegnante ci credesse molto e l'applicasse bene poteva avere una valenza se invece c'era un insegnante che lo subiva veniva utilizzato in modo un po' scadente.

Nel complesso, le interviste restituiscono una rappresentazione nella quale la composizione multiculturale della scuola non costituisce, in sé, un elemento problematico. L'attenzione dei genitori si concentra piuttosto sulle figure degli insegnanti, alle quali è attribuito un ruolo determinante nella qualità dell'esperienza scolastica dei figli. Nelle loro narrazioni, infatti, la capacità della scuola di rispondere alla complessità del contesto appare strettamente associata alle caratteristiche dei singoli docenti, meno all'organizzazione complessiva dell'istituto.

5.2 Temi emersi dalle interviste ai docenti

Diversamente da quanto potrebbe suggerire la composizione della popolazione scolastica, le docenti intervistate non descrivono il IV Circolo Didattico come una realtà segregata. Pur riconoscendo la presenza di un'utenza caratterizzata da una significativa eterogeneità – in linea con quanto emerso dal primo tema relativo alle interviste ai genitori – e da diffuse situazioni di fragilità socio-economica, prevale una lettura del contesto che evita di ricondurre queste caratteristiche alla categoria della segregazione scolastica.

> Allora, a me non viene in mente, nel senso perché forse ci lavoro e quindi.. cioè non mi viene in mente. Sicuramente a volte ci sono classi più complesse di altre. Ecco, questo sì, soprattutto in questi ultimi tempi. Ehm a volte alcuni.. mi ricordo che c'erano alcune famiglie con difficoltà che dicevano, negli anni, che sceglievano la Caduti perché comunque sapevano che era un ambiente accogliente. Quindi più che segregazione mi viene in mente la scelta da parte di famiglie con bambini con fragilità perché comunque eh avevano fiducia che in questa scuola si sarebbero trovati bene.

Solo in un caso il confronto con un'altra realtà scolastica, conosciuta direttamente dalla docente, porta a richiamare il tema della segregazione in relazione alla diversa composizione dell'utenza.

> Ho attraversato questo parco vicino a una scuola, perché in quella scuola già c'ero stata, abbiamo avuto una riunione.. e vedevo tutti questi bambini bianchi eh giocare, no? E penso: è lo stesso, è la stessa città, stessa dinamica, scuola vicino al parco.. da noi vedi tutte.. anche lo stare dei genitori, no? Era diverso. E il genitore che magari guarda il bambino piuttosto che è lì vicino e il genitore che chiacchiera con le mamme e il bambino non sa più neanche se ce l'ha. Eh, cioè facevo questa riflessione, quindi sì, all'interno della città.

Più frequentemente, le insegnanti associano il rischio di segregazione alle condizioni educative e organizzative entro cui si sviluppa l'azione didattica. In particolare, sottolineano come la complessità del contesto richieda risorse professionali, organizzative e relazionali adeguate. Alcune docenti, ad esempio, descrivono il senso di fatica derivante dal lavorare in classi caratterizzate da bisogni estremamente differenziati e riportano la percezione di trovarsi, in alcuni momenti, prive del necessario supporto per rispon-

dere efficacemente alle esigenze educative degli alunni: "la mia lo vedo un po' segregata perché mi sembra una scuola in cui le risorse sono comunque limitate". Oppure:

> allora, io non la vedo.. io non lo vedo questo fenomeno, cioè non lo percepisco, non l'ho mai percepito. È un rischio, però cioè vedo il rischio, vedo il rischio perché non abbiamo spesso abbastanza risorse. Adesso, guardando la mia classe, per esempio, e soprattutto nelle prime classi, ma poi se le cose non vengono, secondo me, accolte e come dire impugnate subito il rischio è che poi questa cosa la porti avanti.

Le interviste evidenziano inoltre una chiara distinzione tra la presenza di un contesto complesso e il rischio che tale complessità produca dinamiche segregative all'interno della scuola. Secondo le partecipanti, infatti, quest'ultimo rischio dipende soprattutto dalle pratiche educative adottate. Una didattica trasmissiva, una valutazione prevalentemente selettiva, la costruzione di dinamiche competitive tra gli alunni o l'utilizzo di modalità organizzative che tendono a separare alcuni bambini dal gruppo classe sono tutti elementi che possono favorire forme di segregazione interna, incidendo sulle opportunità di partecipazione e sulla qualità delle relazioni educative.

> Ehm, può crearla, vabbè, lì dipende anche dallo stile di insegnamento,cioè se ti misuri solo con chi ha capito è finita. Cioè nel senso che io tendo invece a fare il contrario, cioè io sono soddisfatta quando ha capito anche lui, cioè il bambino più in difficoltà. Però se un insegnante si misura solo con le performance didattiche, lì puoi creare segregazione perché un bambino che poi non è più.. non si sente più visto si comincia a tirare sempre più indietro, sempre più indietro e tu alla fine vai a interagire solo con quelli che ti seguono, con quelli che hanno capito, non so se mi sono spiegata.. la segregazione è quella. Se tu non tratti ogni bambino per il suo bisogno è il segregato.

In questa prospettiva, la metodologia *Scuole che costruiscono* costituisce una risorsa fondamentale per leggere il contesto in chiave educativa e trasformativa. Le docenti ne sottolineano il contributo nel ripensare le pratiche didattiche, nel promuovere modalità di lavoro maggiormente inclusive e nel sostenere una concezione dell'insegnamento orientata a raggiungere tutti gli alunni, evitando che le differenze presenti nella classe si traducano in percorsi di esclusione o marginalizzazione. Nelle loro narrazioni, infatti, la metodologia non è un insieme di tecniche da applicare bensì un riferimento culturale e professionale capace di orientare l'interpretazione dei bisogni educativi e le scelte didattiche quotidiane.

> Tu non puoi non accorgerti della ricchezza che il modo di lavorare offre ai bambini, ma anche a te come docente, perché hai milioni di spunti da cui partire per coinvolgerli, per fare percorsi seriamente orientati, di senso, ma anche orientati ai loro stili di apprendimento. Riesci.. potresti riuscire potenzialmente a raggiungere tutti. Le isole sono un modo per stare insieme ma anche un modo con il quale fare didattica. Cioè, credo molto difficile che un'insegnante che è passata dal quarto circolo e c'è stata un po' possa poi insegnare diversamente da così.. succede perché ci sono anche scuole che entrano a far parte della rete, poi decidono di uscirne, ma spesso è perché per me eh questo è un parere molto molto personale, è perché non hanno capito il senso, nel senso che la maggior parte delle persone che conosco che sono uscite dalla rete mi hanno detto "io non sopporto l'imposizione", però non è questo, cioè non è che io non posso mai far lavorare bambini a coppia o far lavorare bambini individualmente, ma so che la mia scelta è quella di chiedere ai bambini di collaborare, è di chiedere ai bambini di pensare al bene comune, il loro bene comune è il materiale. Ok? Io so che per loro adesso è quello, ma sappiamo che nel tempo il bene comune poi è un bene comune in generale, no? Quindi secondo me chi è uscito è più uscito perché pensava che fosse un'ideologia imposta, mentre invece non ha colto, non si è lasciato un po' invadere da questa cosa qui ed era molto preoccupato del programma, dello stare indietro, eccetera. Quindi, secondo me, sì, definisce il nostro modo di fare scuola in questo, cioè ti offre l'opportunità di vedere cose dei bambini che non vedresti.

Accanto alla metodologia emerge con forza il ruolo della formazione. Tutte le docenti intervistate attribuiscono particolare valore ai percorsi formativi promossi dal Circolo, in quanto occasioni di confronto, riflessione e crescita professionale. La formazione rappresenta sia un'opportunità di aggiornamento individuale sia, soprattutto, un processo collegiale attraverso il quale costruire linguaggi comuni, interrogare

criticamente le pratiche educative e mantenere costante l'attenzione verso i possibili meccanismi di esclusione che possono svilupparsi nella vita della classe.

> Quindi secondo me vigilare su questo, sul proprio atteggiamento, sul proprio comportamento è importante e ascoltare e osservare i bambini perché in qualche modo, secondo me, i bambini ti dicono se si sentono accolti o se si sentono esclusi, ma magari non te lo dicono con le parole, però te lo possono dire magari con comportamenti, alcuni di chiusura o di aggressività o di rifiuto della scuola, cioè hanno modo di esprimertelo. Allora, l'importante secondo me è chiedersi perché questo bambino si sta comportando così e mettersi in discussione, ecco, mettersi allo specchio sempre, no? Quindi ragionare su quello che é successo, tornare a casa e ragionare su quello che è successo.

Nel complesso, le interviste restituiscono una rappresentazione della professionalità docente profondamente intrecciata alla dimensione collegiale e riflessiva del lavoro educativo. Più che una qualità riconducibile alle caratteristiche del singolo insegnante, infatti, essa è una costruzione progressiva, alimentata dalla formazione, dalla condivisione delle pratiche e da un continuo lavoro di interpretazione del contesto e dei bisogni degli alunni.

6. Discussione dei risultati

I risultati dello studio consentono di discutere tre elementi principali: lo scarto tra la categoria analitica di segregazione scolastica e le categorie attraverso cui genitori e insegnanti interpretano l'esperienza quotidiana dell'eterogeneità socio-culturale a scuola; il ruolo della professionalità docente e delle pratiche educative come possibili dispositivi di mediazione; il rischio che forme di esclusione o segregazione interna si producano non solo per effetto della composizione della popolazione scolastica ma anche attraverso le modalità con cui tale composizione è affrontata sul piano didattico.

Sebbene il IV Circolo Didattico sia inserito in un territorio che la letteratura considera significativo per l'analisi della segregazione scolastica, né i genitori né, nella quasi totalità dei casi, le insegnanti descrivono la propria scuola come una realtà segregata. Entrambi i gruppi riconoscono la presenza di una popolazione scolastica eterogenea e caratterizzata da una forte presenza di alunni con *background* migratorio ma tendono a interpretare questa condizione come una caratteristica ormai ordinaria del contesto sociale piacentino piuttosto che come un elemento eccezionale o problematico. I genitori la riconducono ai cambiamenti demografici della città; le docenti, invece, preferiscono parlare di complessità educativa, fragilità sociale o di bisogni differenziati.

Questo primo risultato non sembra contraddire le evidenze prodotte dalla ricerca quantitativa, quanto piuttosto evidenziare una distanza tra le categorie analitiche utilizzate dalla ricerca e quelle attraverso cui gli attori scolastici interpretano la propria esperienza quotidiana. La segregazione, infatti, resta un concetto consolidato sul piano scientifico ma scarsamente tematizzato nelle pratiche discorsive della scuola. Ciò non implica negare le disuguaglianze; al contrario, queste sono riconosciute e affrontate attraverso categorie interpretative differenti, maggiormente orientate alla lettura pedagogica del contesto. In questo senso, il presente studio suggerisce che la comprensione dei processi segregativi possa essere arricchita integrando alle tradizionali analisi quantitative o territoriali anche l'esplorazione delle rappresentazioni sociali costruite dagli attori scolastici.

Il secondo nucleo riguarda il diverso modo in cui genitori e insegnanti rappresentano la professionalità docente come condizioni di mediazione dell'eterogeneità scolastica. Le interviste, infatti, mostrano una netta differenza tra le rappresentazioni dei genitori e quelle delle insegnanti rispetto al ruolo della professionalità docente. Nelle narrazioni dei genitori permane una visione decisamente personalizzata della qualità educativa, ricondotta per lo più alle caratteristiche del singolo insegnante. La figura della "brava maestra" continua a rappresentare il principale elemento attraverso cui spiegare il benessere dei bambini, la qualità delle relazioni e l'efficacia dell'esperienza scolastica. Anche quando è riconosciuto il valore della progettualità del Circolo, questa tende a essere interpretata come efficace se trova concreta realizzazione nell'operato del singolo docente.

Le insegnanti restituiscono invece una rappresentazione profondamente diversa della professionalità.

Dalle loro narrazioni, infatti, emerge una concezione dell'insegnamento come pratica riflessiva e collegiale, costruita attraverso il confronto continuo, la progettazione condivisa e la formazione in servizio. La capacità di rispondere alla complessità del contesto è attribuita sia alle competenze individuali del docente sia, soprattutto, alla possibilità di partecipare a una comunità professionale capace di interrogare criticamente le proprie pratiche e di costruire linguaggi comuni per affrontare bisogni educativi sempre più complessi.

Questo elemento appare decisivo se posto in dialogo con la letteratura sulla professionalità docente, che negli ultimi decenni ha progressivamente superato una concezione individualistica dell'insegnamento per valorizzarne la dimensione collaborativa e organizzativa (Schön, 1983; Perrenoud, 2002; Hargreaves & Fullan, 2012). La professionalità docente, infatti, non si identifica più in un patrimonio statico di competenze ma si configura come un processo continuo di sviluppo professionale alimentato dalla riflessività, dalla formazione e dalla partecipazione a comunità di pratiche (Mortari, 2009; Wenger, 2006). I risultati del presente studio sembrano confermare questa prospettiva, mostrando come la formazione in servizio sia descritta dalle insegnanti non tanto come occasione di aggiornamento tecnico quanto come spazio permanente di riflessione sulle pratiche educative e sui possibili meccanismi di esclusione che possono svilupparsi nella quotidianità della classe.

È proprio in questo passaggio che la ricerca sembra offrire un ulteriore contributo alla comprensione della segregazione scolastica. Le docenti intervistate non identificano infatti il rischio di segregazione nella composizione della popolazione scolastica bensì nelle pratiche educative attraverso cui tale composizione è quotidianamente interpretata. Una didattica trasmissiva, una valutazione prevalentemente selettiva, la costruzione di dinamiche competitive o l'allontanamento sistematico di alcuni alunni dal gruppo classe (Demo 2017; Amico, 2025) sono descritti come pratiche che possono produrre forme di esclusione anche all'interno della stessa scuola. In questa prospettiva, la segregazione va oltre l'essere una proprietà del contesto territoriale e si costituisce come un processo che può essere alimentato - o contrastato - attraverso le scelte professionali degli insegnanti.

Alla luce di questa lettura, la metodologia di *Scuole che costruiscono* assume un significato che va oltre l'adozione di specifici dispositivi didattici. Nelle narrazioni delle insegnanti essa rappresenta soprattutto - pur non senza resistenze o tensioni, soprattutto in passato - una cornice culturale condivisa che orienta la progettazione educativa e sostiene un costante lavoro di riflessione sulle pratiche. La formazione collegiale, il confronto tra pari e la costruzione di linguaggi comuni diventano così strumenti attraverso cui vigilare continuamente sul rischio che le differenze presenti nella classe si traducano in forme di esclusione o marginalizzazione.

Conclusioni

Questa prospettiva appare coerente con il concetto di equità educativa proposto dall'OECD, secondo cui un sistema educativo equo è capace di garantire che il raggiungimento del potenziale di ciascuno studente non dipenda dalle sue caratteristiche personali o sociali ma dalla possibilità di accedere a opportunità educative adeguate ai propri bisogni (OECD, 2018). In questa prospettiva, l'equità non coincide con un'uguale distribuzione delle risorse bensì con la capacità del sistema di differenziare gli interventi secondo un principio di equità verticale, offrendo maggiori opportunità ai soggetti che presentano maggiori bisogni. Analogamente, la definizione di inclusione proposta dalla World Bank interpreta l'inclusione come un processo volto ad ampliare le opportunità, la partecipazione e la dignità delle persone che si trovano in condizioni di svantaggio (Das et al., 2013). Il contributo dello studio consiste nel suggerire che, nei contesti caratterizzati da elevata eterogeneità sociale e culturale, la qualità della risposta educativa non dipende esclusivamente dalla composizione dell'utenza né dalle caratteristiche individuali dei docenti. Essa appare piuttosto strettamente connessa alla capacità dell'organizzazione scolastica di costruire una professionalità riflessiva, collegiale e orientata all'inclusione, nella quale la formazione in servizio diventa una leva strategica per interrogare continuamente le pratiche educative e prevenire quei processi di esclusione che, anche in assenza di una segregazione formalmente riconosciuta, possono svilupparsi nella quotidianità della vita scolastica.

Pur nei limiti di uno studio di caso qualitativo, tali risultati indicano la rilevanza di ulteriori ricerche sui processi organizzativi, didattici e professionali attraverso cui le scuole possono mediare gli effetti delle disuguaglianze nei contesti educativi.

Bibliografia

Abbiati, G., Argentin, G., & Gerosa, T. (2021). Il valzer degli insegnanti penalizza i più deboli. *lavoce.info*. https://lavoce.info/archives/89555/il-valzer-degli-insegnanti-pe-nalizza-i-piu-deboli/.

Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal, 36*(3), 433–461. https://doi.org/10.1080/01411920902989193.

Amico, E. (2025). L'equità scolastica: un'analisi a tre livelli. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 14*(1). https://doi.org/10.7413/2281-9568128.

Antonini, G., Argentin, G., & Santagati, M. (2025). L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 147–172. https://doi.org/10.12828/116763.

Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education, 14*(1), 3–19.

Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.

Belliba , M. ., Aydın, B., Bowers, A., Perry, L., & Pietsch, M. (2025). Instructional leadership moderating the impact of (in)congruency between peer and individual student SES on achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 1–21. https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2539806.

Bonal, X., & Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London: Bloomsbury Academic.

Borgen, S. T. (2024). It's not all about the peers: Reintroducing school context to the school segregation literature. *Acta Sociologica, 67*(2), 145–163. https://doi.org/10.1177/00016993231154128.

Boterman, W. R. (2022). School choice and school segregation in the context of gentrifying Amsterdam. Housing Studies, 37(5), 720–741. https://doi.org/10.1080/02673037.2020.1829563.

Brandén, M., & Bygren, M. (2022). The opportunity structure of segregation: School choice and school segregation in Sweden. Acta Sociologica, 65(4), 420–438. https://doi.org/10.1177/00016993211068318.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806.

Brunello, G., & De Paola, M. (2017). *School segregation of immigrants and its effects on educational outcomes in Europe* (EENEE Analytical Report No. 30). European Commission.

Caciagli, C. (2025). Una scelta locale. Il concetto di "struttura delle opportunità spaziali" nell'analisi dei processi decisionali della classe media. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 101–120. https://doi.org/10.12828/116761.

Cardone, M., Falzetti, P., & Severoni, A. (2015). *Equità o segregazione scolastica? L'effetto della composizione delle classi sull'apprendimento degli studenti* (Working Paper n. 25). INVALSI. https://www.invalsi.it/-download2/wp/wp25_Cardone_Falzetti_Severoni.pdf.

Cavicchia, R., & Cucca, R. (2020). Densification and school segregation: The case of Oslo. *Urban Planning, 5*(3), 217–229. https://doi.org/10.17645/up.v5i3.3215.

Cordini, M., & Ranci, C. (2025). Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia. *Scuola Democratica, Special Issue 1*, 3–17. https://doi.org/10.12828/116731.

Charmillot, S., & Felouzis, G. (2020). Modes of grouping students, segregation and educational inequalities: A longitudinal analysis of a cohort of students in Switzerland. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(4), 31–56. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.002.

Das, M. B., Fisiy, C. F., & Kyte, R. (2013). Inclusion matters: The foundation for shared prosperity. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0010-8.

Demo, H., & Dal Zovo, S. (2017). I fenomeni di push e pull out: Il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 5*(1). https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2317/2078.

Gao, Y. (2025). Evolving patterns of ethnic segregation in English schools: A decomposition analysis. *Population, Space and Place, 31*(5), e70060. https://doi.org/10.1002/psp.70060.

Giancola, O., & Salmieri, L. (a cura di). (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche: Teorie, processi e contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Gómez Espino, J. M. (2019). School zoning, spatial proximity and socio-economic segregation: The cases of Seville and Malaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 168*, 35–54. https://doi.org/10.5477/-cis/reis.168.35.

Hadjar, A., de Moll, F., Alieva, A., & Seiler, S. (2026). The prevalence and impact of school segregation on education outcomes in Europe and beyond. International Journal of Comparative Sociology, 67(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/00207152251358854.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Kleemola, K., Hyytinen, H., Tuononen, T., & Toom, A. (2026). A systematic review of empirical literature on the segregation of educational institutions and its consequences in Finland. *International Journal of Comparative Sociology*, *67*(1), 13-27.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Murillo, F. J., & Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*, 85–100. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.559.

OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, (2), 441–460.

Rowe, E. (2025). Education markets and school segregation: Causes, consequences and impacts. In A. Zancajo, C. Fontdevila, H. Jabbar, & A. Verger (a cura di), *Research handbook on education privatization and marketization* (pp. 250–264). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035311385.00026.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39*(1), 85–98. https://doi.org/10.1080/-03057920802447867.

Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Zancajo, A., & Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation: A mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52*(8), 1241–1258. https://doi.org/10.1080/-03057925.2020.1858272.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Apprendere lungo l'arco della vita nei contesti educativi plurali: equità dell'apprendimento e disaccoppiamento tra esperienza ed esito nel museo immersivo. Una rianalisi secondaria del progetto MuSEd VR

Learning across the life course in plural educational contexts: equity of learning and the experience–outcome decoupling in the immersive museum. A secondary analysis of the MuSEd VR project

Claudio Palazzi
Roma Tre University, Rome (Italy
Daniele Dragoni
Roma Tre University, Rome (Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Palazzi, C., & Dragoni, D. (2026). Apprendere lungo l'arco della vita nei contesti educativi plurali: equità dell'apprendimento e disaccoppiamento tra esperienza ed esito nel museo immersivo. Una rianalisi secondaria del progetto MuSEd VR. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 56-67.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p56

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 26, 2026
Accepted: Ocotber 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p56

Abstract
This study assumes the plurality of educational contexts as a structural dimension of formative processes and investigates the museum — in its physical and immersive-digital forms — as a non-formal cultural context for learning across the life course. Adopting a secondary-analysis design on the original data of a quasi-experimental comparative study of the MuSEd VR project (N = 2,524: immersive group N = 1,443; traditional museum N = 1,081), the analysis shifts the focus from experiential dimensions to objective learning, measured by a multiple-choice test calibrated on Bloom's taxonomy. Three questions guide the inquiry: whether the immersive cultural-digital context supports knowledge acquisition superior to the traditional one; whether such learning is equitably distributed across the life course and by gender and education; and what relationship holds between subjective experiential dimensions and the learning outcome. The immersive environment yields markedly higher learning (M = 70.2% vs 26.2%; d = 2.29) and, crucially, equitably distributed by age band (non-significant ANOVA; $\eta^2 = 0.006$) and gender (d = −0.001), with a modest but significant residual gradient by prior education ($\eta^2 = 0.013$). Experiential dimensions are uncorrelated with learning ($|r| < 0.03$), suggesting that the outcome is a structural property of the designed environment rather than a function of the individual subjective response. Findings are discussed through the Immersive Mediated Learning model and their implications for educational training in plural contexts.

Keywords: plural educational contexts; non-formal education; lifelong learning; virtual reality; educational equity

Riassunto
Il presente studio assume la pluralità dei contesti educativi come dimensione strutturale dei processi formativi e indaga il museo, nella sua duplice modalità fisica e immersiva digitale, quale contesto culturale di educazione non formale lungo l'arco della vita. Adottando un disegno di rianalisi secondaria sui dati originali di uno studio quasi-sperimentale comparativo del progetto MuSEd VR (N = 2.524: gruppo immersivo N = 1.443; museo tradizionale N = 1.081), l'analisi sposta il fuoco dalle dimensioni esperienziali all'apprendimento oggettivo, misurato da un test a scelta multipla calibrato sulla tassonomia di Bloom. Tre interrogativi orientano la ricerca: se il contesto culturale-digitale immersivo sostenga un'acquisizione di conoscenze più elevata di quella del contesto tradizionale; se tale apprendimento sia distribuito equamente lungo l'arco della vita e attraverso genere e istruzione; quale relazione intercorra tra le dimensioni soggettive dell'esperienza e l'esito di apprendimento. L'ambiente immersivo restituisce un apprendimento nettamente più elevato (M = 70,2% vs 26,2%; d = 2,29) e, soprattutto, equamente distribuito per fascia d'età (ANOVA non significativa; $\eta^2 = 0{,}006$) e genere (d = −0,001), con un gradiente residuo modesto ma significativo per istruzione pregressa ($\eta^2 = 0{,}013$). Le dimensioni esperienziali risultano non correlate con l'apprendimento ($|r| < 0{,}03$), suggerendo che l'esito sia proprietà strutturale dell'ambiente progettato anziché funzione della risposta soggettiva individuale. I risultati sono discussi attraverso il modello dell'Apprendimento Immersivo Mediato e le loro implicazioni per la formazione educativa nei contesti plurali.

Parole chiave: contesti educativi plurali; educazione non formale; apprendimento permanente; realtà virtuale; equità educativa

1. Introduzione

La ricerca educativa e didattica ha storicamente riservato un'attenzione privilegiata ai contesti scolastici, contribuendo in modo decisivo alla comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento in ambito formale; nelle società contemporanee, tuttavia, i processi educativi attraversano una pluralità di contesti, culturali, comunitari, digitali, nei quali si sviluppano dinamiche formative rilevanti lungo l'intero arco della vita. Assumere la pluralità dei contesti educativi come dimensione strutturale dei processi formativi significa ampliare lo sguardo della ricerca senza contrapporre la scuola all'extrascuola, riconoscendo la corresponsabilità educativa dei diversi ambienti sociali. In tale prospettiva il museo costituisce un osservatorio privilegiato, poiché opera prevalentemente secondo modalità di apprendimento libero, autodiretto e motivato intrinsecamente, rispondendo agli interessi e alle curiosità individuali dei visitatori senza vincoli curricolari predefiniti o aspettative valutative esplicite, e configurandosi pertanto come contesto paradigmatico dell'educazione non formale e informale (Falk & Dierking, 2016).

A questa configurazione tradizionale si affianca oggi una sua trasposizione digitale, dischiusa dalla convergenza tra realtà virtuale immersiva e intelligenza artificiale generativa, che trasforma le modalità stesse di fruizione del patrimonio culturale e interroga il rapporto tra tecnologie, relazione educativa e responsabilità pedagogica (Agrusti, 2023). L'ingresso pervasivo di tali tecnologie nei contesti educativi e culturali procede rapidamente, spesso in assenza di un'adeguata riflessione sulle implicazioni per l'apprendimento e per l'equità dell'accesso, chiamando le professioni educative a una responsabilità professionale nella selezione e nell'impiego di strumenti che incidono sui discenti, e sollecitando soggettività professionali capaci di evitare tanto l'entusiasmo acritico quanto il rifiuto pregiudiziale delle innovazioni (Isma'il & Ibrahim, 2025; Nirchi, Mangione, De Vincenzo, & Pettenati, 2025). Il museo immersivo si presenta così come un contesto educativo ibrido, nel quale la dimensione culturale non formale del museo si innesta sulle dinamiche di apprendimento proprie degli ambienti digitali.

Il punto di intersezione tra questi due ordini di considerazioni, ancora largamente inesplorato, costituisce l'oggetto del presente contributo. Mentre una parte cospicua della ricerca sulle tecnologie immersive ne ha documentato l'impatto sulle dimensioni esperienziali della fruizione: l'interesse, il coinvolgimento, la soddisfazione percepita, assai meno indagata risulta la questione dell'apprendimento effettivo come esito misurabile, e ancor meno la questione, decisiva per una concezione equa dell'educazione lungo l'arco della vita, di come tale apprendimento si distribuisca tra i diversi pubblici che attraversano un contesto culturale non formale. Se le istituzioni culturali tradizionali perpetuano molteplici forme di esclusione legate al background educativo, alla distanza geografica e alle condizioni individuali, occorre interrogarsi se un contesto culturale-digitale immersivo riesca a generare apprendimento in modo equo per fasce d'età, generi e livelli d'istruzione eterogenei, oppure se riproduca le disuguaglianze che caratterizzano l'accesso al patrimonio (Poce, Re, & Strano, 2020).

Il presente lavoro adotta una strategia di rianalisi secondaria dei dati del progetto MuSEd VR, un museo virtuale immersivo che ricrea digitalmente gli spazi del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università Roma Tre (Cantatore, 2022), integrando avatar conversazionali basati su intelligenza artificiale generativa che incarnano figure storiche della pedagogia italiana. Mentre la ricerca primaria (Palazzi, 2026) documentava esiti più favorevoli dell'esperienza immersiva sulle dimensioni esperienziali valutate, il presente contributo ne riformula la chiave interpretativa, leggendo il museo, fisico e immersivo, come contesto educativo plurale e ponendo al centro l'apprendimento oggettivo anziché la valutazione soggettiva dell'esperienza. La domanda di ricerca si articola in tre interrogativi: se il contesto culturale-digitale immersivo configuri un'acquisizione di conoscenze più elevata di quella del contesto tradizionale; se l'apprendimento sia distribuito equamente lungo l'arco della vita e attraverso le principali stratificazioni demografiche, oppure se riproduca disuguaglianze; e quale relazione intercorra tra le dimensioni soggettive dell'esperienza e l'esito di apprendimento, ossia se quest'ultimo dipenda dalla risposta esperienziale individuale o costituisca una proprietà strutturale dell'ambiente progettato.

2. Quadro di riferimento teorico

2.1 Il museo come contesto educativo plurale tra educazione non formale e apprendimento permanente

La distinzione fondamentale tra educazione informale, che si realizza primariamente nei contesti museali, ed educazione formale, propria dei sistemi scolastici e universitari, risiede nella natura strutturata, curricolare, valutativa e intenzionalmente progressiva di quest'ultima; mentre l'educazione museale opera prevalentemente secondo modalità di apprendimento libero e autodiretto, l'educazione formale si caratterizza per obiettivi specificati istituzionalmente, sequenze curricolari e sistemi di valutazione che certificano competenze definite. Riconoscere questa specificità equivale a collocare il museo entro la pluralità dei contesti che concorrono, in modo corresponsabile, ai processi formativi della persona lungo l'intero arco dell'esistenza. La ricerca sulla didattica museale, del resto, ha attraversato negli ultimi decenni una profonda trasformazione paradigmatica, passando da un modello centrato sull'oggetto a un modello centrato sul visitatore (Yudhawasthi, Damayani, & Suryana, 2019) e, più recentemente, a un modello centrato sull'esperienza (Falk & Dierking, 2016), entro il quale il visitatore diviene co-protagonista di un percorso di costruzione di significato.

Il modello contestuale dell'apprendimento museale elaborato da Falk e Dierking (2016) identifica tre dimensioni fondamentali la cui interazione determina l'esito formativo della visita: il contesto personale, costituito dagli interessi, dalle conoscenze pregresse e dalle motivazioni del visitatore; il contesto socioculturale, dato dalle interazioni con altre persone durante la fruizione; e il contesto fisico, definito dalle caratteristiche dell'ambiente e dalle affordance percettive dello spazio. Questa concezione contestuale dell'apprendimento museale risulta particolarmente feconda per il problema qui affrontato, poiché evidenzia come l'esito formativo è frutto della relazione tra il discente e l'ambiente, e dunque suscettibile di variare in funzione delle caratteristiche personali del fruitore, prima fra tutte l'età e il capitale culturale pregresso. Parallelamente, la riflessione storico-pedagogica sull'educazione degli adulti e sulla lotta all'analfabetismo (Serpe, 2020) ricorda che l'accesso alla cultura come leva di emancipazione costituisce un'istanza di lunga durata della tradizione educativa, entro la quale collocare oggi la questione dell'apprendimento permanente nei contesti culturali tecnologicamente mediati.

In tale orizzonte, l'apprendimento permanente è il risultato più prezioso di un'educazione autenticamente liberatoria, quella disposizione alla curiosità intellettuale che un contesto culturale può alimentare a qualunque età. Ne deriva che valutare un contesto educativo plurale lungo l'arco della vita richiede di interrogarne la capacità di sostenere l'apprendimento in modo equo attraverso le coorti anagrafiche, evitando di riprodurre quel divario digitale generazionale che a lungo si è ritenuto inevitabile (Prensky, 2001) e che la qualità della progettazione pedagogica può invece neutralizzare.

2.2 Il modello dell'Apprendimento Immersivo Mediato come framework per le dinamiche di apprendimento negli ambienti digitali

Il modello dell'Apprendimento Immersivo Mediato (AIM), elaborato nell'ambito della ricerca primaria (Palazzi, 2026) per rispondere alle sfide poste dalla digitalizzazione avanzata dei contesti educativi e culturali, integra sistemicamente tre dimensioni la cui interazione sinergica determina la qualità dell'esperienza educativa. L'immersione tecnologica si riferisce al grado di coinvolgimento sensoriale e cognitivo generato dall'ambiente virtuale e, radicandosi nella teoria della presenza (Lombard & Ditton, 1997), favorisce l'engagement e riduce le distrazioni ambientali, creando le condizioni per un'elaborazione profonda. La mediazione pedagogica, cuore del modello, concettualizza gli agenti di intelligenza artificiale come mediatori esperti che guidano l'apprendimento in modo dialogico e personalizzato attraverso uno scaffolding digitale adattivo (Chen, Law, & Huang, 2023), ispirandosi ai principi vygotskijani della zona di sviluppo prossimale (Fani & Ghaemi, 2011). L'esperienza culturale, infine, postula che la tecnologia debba mantenersi al servizio dei contenuti e dei valori pedagogici, raggiungendo la propria massima efficacia quando diviene sufficientemente trasparente da consentire un incontro diretto con il contenuto.

L'aspetto teoricamente più rilevante del modello, ai fini del presente studio, risiede nella teorizzazione dell'interdipendenza dinamica delle tre dimensioni: l'immersione crea le precondizioni del coinvolgimento,

la mediazione pedagogica struttura l'esperienza, l'esperienza culturale ne fornisce la sostanza e il senso. Tale architettura suggerisce un'ipotesi precisa sulle dinamiche di apprendimento negli ambienti digitali ibridi: se l'esito formativo dipende dall'integrazione sistemica delle tre dimensioni, e non da una sola di esse, allora l'apprendimento dovrebbe configurarsi come proprietà dell'ambiente progettato nel suo complesso, relativamente indipendente dalla variabilità della risposta soggettiva del singolo fruitore. La questione si connette alla teoria del carico cognitivo, che distingue tra un sovraccarico che ostacola l'elaborazione e un impegno cognitivo intenso ma produttivo, associato a un'elaborazione attiva delle informazioni (Sweller, 2020); ne discende l'interrogativo se la maggiore difficoltà attentiva percepita in un ambiente multisensoriale eroda l'apprendimento oppure vi coesista, configurando un impegno produttivo anziché un disagio compromissorio.

Le meta-analisi sull'efficacia della realtà virtuale educativa hanno documentato effetti complessivamente positivi sugli esiti di apprendimento, pur con una notevole eterogeneità legata al disegno e alla qualità della mediazione (Merchant, Goetz, Cifuentes, Keeney-Kennicutt, & Davis, 2014; Radianti, Majchrzak, Fromm, & Wohlgenannt, 2020). Il modello AIM offre una chiave per interpretare tale eterogeneità, ascrivendo l'efficacia alla qualità dell'integrazione pedagogica che essa rende possibile, e fornisce pertanto il framework entro cui leggere le dinamiche di apprendimento nel contesto culturale-digitale qui indagato.

2.3 Democratizzazione culturale, equità dell'apprendimento e responsabilità educativa

Una delle questioni più rilevanti che emergono dal rapporto tra formazione, tecnologie immersive e contesti culturali riguarda il potenziale democratizzante di questi strumenti nell'accesso all'educazione e alla cultura. Le istituzioni culturali tradizionali perpetuano molteplici forme di esclusione legate al background educativo, alla distanza geografica, alle condizioni di disabilità e alle difficoltà psicologiche, mentre l'esperienza immersiva mediata, fruibile ovunque sia disponibile un visore e dotata di una mediazione disponibile senza limitazioni di orario, capacità o lingua, può superare molte di tali barriere adattando il livello di approfondimento alle conoscenze pregresse di ciascun fruitore. In un sistema culturale storicamente segnato da disuguaglianze di accesso, la tecnologia immersiva emerge così come potenziale equalizzatore, capace di offrire un'esperienza di qualità comparabile a pubblici eterogenei. La medesima potenzialità deve nondimeno essere valutata criticamente, poiché le stesse tecnologie, se non accompagnate da una formazione adeguata, possono generare nuove forme di esclusione digitale (UNESCO, 2022). A ciò si aggiungono barriere materiali concrete: il costo dei dispositivi, un visore e un elaboratore sufficientemente potente, può limitarne la diffusione equa, mentre la possibile insorgenza di disturbi da disadattamento sensoriale, noti come cybersickness (nausea, disorientamento e affaticamento visivo), può ridurne l'accessibilità per una parte dei fruitori e richiede misure preventive di progettazione e fruizione (Laessoe, Abrahamsen, Zepernick, Raunsbaek, & Stensen, 2023).

La questione dell'equità assume un rilievo specifico quando l'oggetto di valutazione si sposta dall'esperienza soggettiva all'apprendimento oggettivo. La distribuzione equa dell'apprendimento tra gruppi demografici diviene infatti un criterio di valutazione delle tecnologie educative non meno importante della loro efficacia media: un contesto culturale-digitale che producesse apprendimento elevato soltanto nei fruitori più giovani o più scolarizzati riprodurrebbe, sotto nuove forme, le disuguaglianze che dichiara di voler superare. In questa cornice si colloca il costrutto di benessere educativo, inteso come equilibrio dinamico tra le risorse di cui il discente dispone e le sfide che l'esperienza gli propone (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012): poiché il benessere soggettivo correla positivamente con il rendimento (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhmann, 2018) e la sua promozione genera esiti favorevoli anche sul piano cognitivo (Lindorff, 2020), un contesto educativo equo dovrebbe distribuire uniformemente le condizioni del coinvolgimento positivo, a partire dall'assenza di divari di genere. La promozione dell'inclusione, del benessere e del pensiero critico entro i contesti museali (Poce, Re, & Strano, 2020) richiede pertanto di verificare empiricamente se l'apprendimento, e non solo la soddisfazione, sia equamente accessibile lungo l'arco della vita.

Il rischio della visione tecnocentrica risiede nella sottovalutazione del ruolo mediatore dell'educatore, la cui competenza professionale e la cui vigilanza epistemologica rimangono il fattore determinante nell'efficacia di qualsiasi intervento educativo tecnologicamente mediato. La professionalità che ne deriva tra-

scende la mera alfabetizzazione digitale, configurandosi come sintesi complessa di saperi pedagogici, contenutistici e tecnologici. Il modello del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), sviluppato a partire dal Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986), postula che l'efficacia dell'integrazione tecnologica dipenda dalla capacità di operare nell'intersezione tra conoscenza disciplinare, metodologie pedagogiche e affordance delle tecnologie educative (Mishra & Koehler, 2006; Su, 2023). All'interno di tale competenza composita, la capacità di progettare contesti che garantiscano un apprendimento equamente distribuito costituisce una componente irrinunciabile della responsabilità educativa, particolarmente cogente nella formazione iniziale degli insegnanti all'educazione al patrimonio (Poce, Agrusti, & Re, 2018).

3. Metodologia

3.1 Disegno della ricerca e modalità di contributo

Il presente studio adotta un disegno di rianalisi secondaria, applicando nuove domande di ricerca, centrate sull'apprendimento come esito e sulla sua distribuzione lungo l'arco della vita, ai dati reali già raccolti nell'ambito del progetto MuSEd VR. La ricerca primaria (Palazzi, 2026) si configurava come studio quasi-sperimentale comparativo con mixed-method, fondato sul confronto tra un'esperienza di realtà virtuale immersiva con avatar conversazionali basati su intelligenza artificiale generativa e una visita tradizionale al museo fisico con guida umana. Nel presente contributo l'apparato dei dati e degli strumenti viene riletto attraverso una chiave interpretativa originale, che assume il museo, nelle due modalità, come contesto educativo plurale e introduce analisi inedite dell'apprendimento oggettivo, della sua equità distributiva e della sua relazione con le dimensioni esperienziali. Coerentemente con la natura della rianalisi, tutti i valori riportati provengono dall'elaborazione diretta dei dataset originali e nessun risultato è stato simulato o stimato. Occorre esplicitare il rapporto tra le due condizioni. Il contesto immersivo e quello tradizionale costituiscono due percorsi distinti di fruizione del medesimo patrimonio museale, ciascuno dotato di contenuti e mediatori propri (gli avatar nel primo, la guida umana nel secondo) e valutato mediante un test calibrato sui contenuti effettivamente proposti. Il confronto tra i gruppi consente pertanto di descrivere in quale misura ciascun pubblico abbia acquisito i contenuti del proprio percorso, delineando due regimi di apprendimento; la stima di un'efficacia relativa delle due modalità a parità di contenuto richiederebbe invece test equivalenti e assegnazione casuale, condizioni assenti nel disegno primario. Per questa ragione il nucleo inferenziale del contributo è affidato alle analisi intra-gruppo, che esaminano l'equità e la struttura dell'apprendimento entro la medesima condizione.

3.2 Campione

Il campione complessivo comprende 2.524 partecipanti, suddivisi in un gruppo sperimentale di 1.443 soggetti che hanno fruito dell'esperienza immersiva e in un gruppo di controllo di 1.081 soggetti che hanno effettuato la visita tradizionale. Entrambe le condizioni hanno avuto una durata standardizzata di quindici minuti, allo scopo di controllare l'effetto del tempo sull'elaborazione cognitiva. I gruppi sono stati formati per flusso naturale di accesso, e presentano distribuzioni demografiche significativamente asimmetriche per genere ($\chi^2(2) = 505{,}35$; $p < 0{,}001$) e per livello di istruzione ($\chi^2(4) = 1435{,}03$; $p < 0{,}001$), con una quota femminile del 46,3% nel gruppo immersivo contro l'8,0% nel gruppo fisico. Tali asimmetrie, discusse tra le limitazioni, motivano l'adozione di analisi intra-gruppo per la verifica dell'equità dell'apprendimento, che consentono di valutarne la distribuzione tra sottogruppi all'interno della medesima condizione, neutralizzando il confondimento tra composizione dei gruppi e modalità di fruizione. La distribuzione anagrafica del gruppo immersivo copre l'intero arco adulto della vita, dalla fascia 18-25 anni ($n = 207$) a quella over 65 ($n = 145$), passando per le coorti 26-35 ($n = 272$), 36-50 ($n = 409$) e 51-65 ($n = 409$), consentendo una verifica robusta dell'equità lungo l'arco della vita. Si tratta di un campione di convenienza, composto da partecipanti auto-selezionati in base alla propria disponibilità e alla modalità di reclutamento. Il gruppo immersivo è stato raccolto prevalentemente in occasione di presentazioni pubbliche del MuSEd VR (eventi, convegni, giornate di orientamento universitario, open day scolastici, labo-

ratori universitari e visite al museo fisico), mentre il gruppo tradizionale è costituito dai partecipanti alle visite guidate presso la sede del MuSEd di Roma. I criteri di inclusione prevedevano età minima di 18 anni, comprensione della lingua italiana, assenza di gravi deficit visivi o uditivi non corretti e consenso informato; per il gruppo immersivo era inoltre richiesta l'assenza di condizioni aggravabili dall'uso del visore (epilessia fotosensibile, gravi disturbi dell'equilibrio), con esclusioni per motivi medici inferiori all'1% dei potenziali partecipanti. In entrambe le condizioni la procedura prevedeva un briefing iniziale (di cinque minuti nel gruppo immersivo), la fruizione e la compilazione immediata di un questionario anonimo su Google Moduli; la raccolta è stata interrotta al raggiungimento di un equilibrio soddisfacente nella numerosità dei due gruppi e nessun questionario ha soddisfatto i criteri di esclusione post-raccolta (oltre il 30% di risposte mancanti o contenuti offensivi).

3.3 Strumenti e operazionalizzazione dell'apprendimento

La rilevazione è avvenuta mediante due questionari strutturati, somministrati post-visita, articolati in tre sezioni dedicate rispettivamente ai dati anagrafici, alla valutazione dell'esperienza tramite scale Likert a dieci punti e a un test di apprendimento. Ai fini della presente rianalisi, la variabile-esito principale è costituita dal punteggio al test di apprendimento, composto da nove domande a scelta multipla calibrate secondo la tassonomia di Bloom, coprenti diversi livelli cognitivi dalla conoscenza fattuale alla comprensione concettuale e relative ai contenuti specifici della fruizione. Il punteggio individuale è stato calcolato come numero di risposte corrette, convertito in percentuale; la coerenza interna è stata stimata mediante il coefficiente KR-20, appropriato per item dicotomici. Le sei dimensioni esperienziali rilevate su scala Likert a dieci punti: interesse percepito, chiarezza delle spiegazioni, difficoltà attentiva, efficacia della presentazione, coinvolgimento emotivo e utilità percepita della modalità immersiva, sono state impiegate come variabili predittive nell'analisi della relazione tra esperienza ed esito; per la difficoltà attentiva la direzione della scala è invertita, poiché punteggi più elevati indicano maggiore difficoltà. La frequenza d'uso pregressa del medium immersivo è stata considerata come indicatore di familiarità digitale. Il test di ciascuna condizione comprende nove item a quattro alternative con una sola risposta corretta, formulati con il contributo di esperti di pedagogia sperimentale, storia dell'educazione e progettazione della valutazione. Un panel di docenti universitari di pedagogia, esperti di didattica museale e specialisti di tecnologie educative ne ha validato il contenuto, portando alla riformulazione degli item ambigui e alla revisione dei distrattori per ridurre la probabilità di risposta corretta casuale; un pilotaggio su un campione ristretto ha consentito la messa a punto finale. I due test sono stati costruiti sui contenuti specifici di ciascun percorso: quello immersivo verte sulle figure e sugli oggetti presentati dagli avatar (Duilio Cambellotti e la scuola contadina dell'Agro romano, Giuseppe Lombardo Radice e la scuola popolare, il teatrino scolastico, il banco rurale di Marcucci, la letteratura per l'infanzia introdotta dall'avatar di Pinocchio); quello tradizionale verte sulla storia del museo e sui materiali illustrati dalla guida (la fondazione del primo Museo d'Istruzione e di Educazione, i materiali montessoriani, i banchi e le decorazioni delle scuole dell'Agro Romano, le differenze tra banco urbano e rurale di Marcucci). Pur condividendo alcuni nuclei tematici, i due strumenti differiscono per item e contenuti e vanno pertanto considerati non equivalenti.

3.4 Strategia di analisi

L'analisi è stata condotta in Python, mediante le librerie pandas e SciPy, sui dataset originali completi. La chiave di correzione del test è stata ricostruita identificando, per ciascun item, l'alternativa modale: tale procedura riproduce esattamente le percentuali di risposta corretta per item e il valore KR-20 documentati dalla ricerca primaria, garantendone la coerenza. Il confronto tra contesti è stato effettuato con il test t per campioni indipendenti con correzione di Welch, adottata a fronte della violazione dell'assunto di omoschedasticità verificata mediante il test di Levene, con conferma non parametrica tramite test U di Mann-Whitney, e la dimensione dell'effetto è stata quantificata con il d di Cohen. L'equità distributiva dell'apprendimento è stata esaminata intra-gruppo nel gruppo immersivo, confrontando il punteggio per fascia d'età mediante analisi della varianza con η^2 e correlazione di Pearson sull'età continua, per genere

mediante test t con d di Cohen, e per livello di istruzione mediante analisi della varianza con η^2. La relazione tra le dimensioni esperienziali e l'apprendimento è stata infine indagata mediante il coefficiente r di Pearson. Il livello di significatività adottato è $\alpha = 0,05$.

4. Risultati

4.1 L'apprendimento nei due contesti educativi

L'analisi comparativa dell'apprendimento evidenzia una differenza di rilevante entità a favore del contesto immersivo. Il gruppo che ha fruito dell'esperienza immersiva ha raggiunto una percentuale media di risposte corrette pari al 70,2% (M = 6,31 risposte corrette su 9; DS = 21,86 punti percentuali), contro il 26,2% del gruppo del museo tradizionale (M = 2,36 su 9; DS = 14,88), con $t(2500,5) = 60,00$; $p < 0,001$ e una dimensione dell'effetto molto grande ($d = 2,29$), confermata dal test non parametrico (U di Mann-Whitney = 1.498.159; $p < 0,001$). La coerenza interna del test risulta moderata e adeguata per strumenti esplorativi nel gruppo immersivo (KR-20 = 0,577) e prossima a zero nel gruppo fisico (KR-20 = 0,033).

È opportuno precisare che il test di apprendimento dei due gruppi valuta contenuti specificamente diversi, riferiti rispettivamente alle figure e ai temi presentati dagli avatar nel caso immersivo e ai contenuti della visita guidata nel caso del museo fisico, sicché i due strumenti non sono direttamente comparabili in termini di difficoltà assoluta. La prossimità del punteggio del gruppo fisico al valore atteso per risposta casuale su quattro alternative, confermata dal KR-20 prossimo a zero, suggerisce che le domande del test fossero calibrate su contenuti non adeguatamente trasmessi dalla visita tradizionale, piuttosto che su una difficoltà intrinseca degli item. Tale limitazione, che impone cautela nell'interpretare il divario come misura pura di efficacia comparativa, non inficia tuttavia le analisi intra-gruppo che costituiscono il nucleo originale del presente contributo, nelle quali la struttura interna dell'apprendimento immersivo viene esaminata indipendentemente dal confronto tra contesti. La diversa coerenza interna rilevata nei due gruppi va letta alla luce di questa differenza. Il coefficiente KR-20 dipende dalla covarianza tra gli item: quando le risposte si avvicinano al livello casuale, come nel gruppo tradizionale, gli item variano in modo pressoché indipendente e il coefficiente tende a zero; il valore osservato segnala quindi soprattutto la scarsa trasmissione dei contenuti oggetto del test e invita a considerare con prudenza il punteggio del gruppo tradizionale come misura dell'apprendimento. Il confronto tra contesti autorizza dunque a constatare che i partecipanti al percorso immersivo hanno acquisito i contenuti del proprio percorso in misura molto più ampia di quanto i visitatori del museo tradizionale abbiano acquisito i contenuti del loro; il valore di d descrive l'ampiezza di tale divario e resta privo di portata causale sull'efficacia relativa delle due modalità a parità di contenuto.

4.2 L'equità dell'apprendimento lungo l'arco della vita

L'esame della distribuzione dell'apprendimento tra le fasce d'età del gruppo immersivo, riportato nella Tabella 1, restituisce il risultato più rilevante ai fini di una concezione equa del contesto educativo plurale lungo l'arco della vita. L'analisi della varianza non raggiunge la significatività statistica ($F(4, 1437) = 2,13$; $p = 0,074$) e la quota di varianza spiegata risulta trascurabile ($\eta^2 = 0,006$): il punteggio di apprendimento si mantiene stabilmente elevato e sostanzialmente invariato attraverso le coorti anagrafiche, oscillando entro un intervallo ristretto dal 66,3% della fascia over 65 al 71,5% della fascia 36-50, senza alcun andamento monotòno decrescente con l'età. La correlazione tra età continua e apprendimento è nulla ($r = 0,000$; $p = 0,989$; $N = 1.442$), escludendo qualunque declino sistematico della prestazione al crescere dell'età. Il contesto immersivo non riproduce, pertanto, il divario digitale generazionale spesso ritenuto inevitabile, ma sostiene un'acquisizione di conoscenze comparabile per i nativi digitali e per i fruitori più anziani.

Fascia d'età	n	M (%)	DS
18-25	207	68,22	22,18
26-35	272	70,30	21,74
36-50	409	71,53	21,87
51-65	409	71,07	21,89
over 65	145	66,28	21,17
Totale	1.443	70,16	21,86

Tab. 1: Equità distributiva dell'apprendimento nel gruppo immersivo: punteggio medio al test (percentuale di risposte corrette) per fascia d'età, con analisi della varianza
Nota. M = media della percentuale di risposte corrette su nove item; DS = deviazione standard.
ANOVA: $F(4, 1437) = 2,13$; $p = 0,074$; $\eta^2 = 0,006$. Correlazione età-apprendimento (età continua): $r = 0,000$; $p = 0,989$

Il quadro è confermato, e anzi rafforzato, dal confronto con il contesto tradizionale, nel quale l'apprendimento per fascia d'età risulta parimenti privo di differenze significative ($F = 0,87$; $p = 0,479$; $\eta^2 = 0,003$) ma stabilizzato attorno a valori prossimi alla risposta casuale, dal 24,1% degli over 65 al 27,2% della fascia 26-35. L'uniformità anagrafica si presenta dunque in entrambi i contesti, ma a livelli radicalmente diversi: elevata e stabile nel contesto immersivo, prossima al caso e stabile in quello tradizionale, a riprova del fatto che la modalità di mediazione, e non la collocazione anagrafica del discente, costituisce la variabile determinante dell'apprendimento.

4.3 L'equità per genere e il gradiente residuo dell'istruzione

Un quadro analogo di equità emerge dal confronto per genere all'interno del gruppo immersivo, dove l'apprendimento risulta sostanzialmente identico tra uomini (M = 70,17%; DS = 21,63) e donne (M = 70,19%; DS = 22,17), con una differenza statisticamente non significativa e di entità nulla ($t(1397,9) = -0,02$; $p = 0,986$; $d = -0,001$). L'apprendimento nel contesto immersivo si distribuisce pertanto in modo uniforme attraverso il genere, senza alcun vantaggio sistematico dell'uno o dell'altro gruppo.

Più articolato risulta l'esito relativo al livello di istruzione, che introduce una qualificazione importante al quadro complessivo dell'equità. L'analisi della varianza per istruzione, riportata nella Tabella 2, raggiunge la significatività statistica ($F = 6,52$; $p < 0,001$), pur con una quota di varianza spiegata modesta ($\eta^2 = 0,013$): si osserva un gradiente crescente dal 67,8% dei diplomati al 71,4% dei laureati triennali e al 73,0% dei laureati magistrali, con la fascia meno scolarizzata della licenza media collocata su un valore inferiore (60,5%), benché la sua scarsa numerosità (n = 9) imponga estrema cautela interpretativa. Tale gradiente segnala che, a differenza dell'età e del genere, rispetto ai quali il contesto immersivo si comporta come un equalizzatore pieno, il capitale culturale veicolato dalla scolarizzazione pregressa conserva un'influenza residua, sia pure di entità trascurabile secondo i criteri convenzionali, sull'apprendimento fattuale. La distinzione è teoricamente significativa: l'ambiente immersivo neutralizza le barriere anagrafiche e di genere, ma non annulla del tutto il vantaggio che una più estesa familiarità con i codici colti del sapere conferisce nell'acquisizione di contenuti storico-culturali.

Livello di istruzione	n	M (%)	DS
Licenza media	9	60,49	24,91
Diploma superiore	708	67,81	20,77
Laurea triennale	208	71,37	21,99
Laurea magistrale	517	73,01	22,81
Post-laurea	1	100,00	—

Tab. 2: Apprendimento nel gruppo immersivo per livello di istruzione, con analisi della varianza.
Nota. M = media della percentuale di risposte corrette. ANOVA: $F = 6,52$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,013$.
Per il genere, nel medesimo gruppo: M maschi = 70,17%, M femmine = 70,19%; $t(1397,9) = -0,02$; $p = 0,986$; $d = -0,001$. La cautela è d'obbligo per le categorie a bassa numerosità (licenza media, n = 9; post-laurea, n = 1).

4.4 Il disaccoppiamento tra esperienza soggettiva ed esito di apprendimento

L'ultima analisi affronta la relazione tra le dimensioni soggettive dell'esperienza e l'apprendimento oggettivo nel gruppo immersivo, restituendo un risultato di notevole interesse teorico. Pur a fronte di valutazioni esperienziali elevate: l'interesse percepito (M = 8,08; DS = 1,38), la chiarezza delle spiegazioni (M = 7,99; DS = 1,41), l'efficacia della presentazione (M = 6,97; DS = 2,67), il coinvolgimento emotivo (M = 7,45; DS = 2,40) e l'utilità percepita (M = 8,53; DS = 1,11), nessuna di tali dimensioni si associa in misura apprezzabile al punteggio di apprendimento. Le correlazioni risultano tutte trascurabili e statisticamente non significative: r = 0,027 con l'interesse (p = 0,297), r = 0,007 con la chiarezza (p = 0,790), r = –0,018 con l'efficacia (p = 0,486), r = –0,005 con il coinvolgimento emotivo (p = 0,859) e r = 0,007 con l'utilità percepita (p = 0,782). Parimenti nulla risulta la correlazione tra la difficoltà attentiva percepita e l'apprendimento (r = –0,0003; p = 0,996), così come quella tra la frequenza d'uso pregressa del medium immersivo e l'apprendimento (r = –0,025; p = 0,337).

Questo disaccoppiamento sistematico tra la risposta esperienziale individuale e l'esito formativo possiede un preciso significato teorico. L'apprendimento elevato e diffuso documentato nel contesto immersivo non dipende da quanto interessante, chiaro o coinvolgente il singolo fruitore abbia trovato l'esperienza, né è eroso dalla difficoltà attentiva percepita, né è favorito da una pregressa dimestichezza con la tecnologia: esso si configura, piuttosto, come proprietà strutturale dell'ambiente progettato secondo i principi del modello AIM, che garantisce un apprendimento di base a prescindere dalla variabilità della risposta soggettiva. L'indipendenza tra difficoltà attentiva ed esito, in particolare, corrobora la lettura della difficoltà come indicatore di un impegno cognitivo intenso e produttivo (Sweller, 2020) anziché di un disagio compromissorio, poiché un livello elevato di sforzo percepito coesiste con un apprendimento elevato senza eroderlo.

5. Discussione

I risultati documentano che il museo, assunto come contesto educativo plurale nella sua duplice modalità fisica e immersiva, configura due regimi di apprendimento qualitativamente distinti. Nel contesto culturale-digitale immersivo, progettato secondo i principi del modello dell'Apprendimento Immersivo Mediato, l'acquisizione di conoscenze raggiunge livelli elevati, risultando nettamente più elevata di quella del contesto tradizionale, in coerenza con gli effetti positivi documentati dalle meta-analisi sulla realtà virtuale educativa (Merchant et al., 2014; Radianti et al., 2020), pur con la cautela imposta dalla non comparabilità dei contenuti dei due test. Tale acquisizione, lungi dal costituire un mero corollario dell'engagement, si è rivelata indipendente dalle dimensioni esperienziali, suggerendo che le dinamiche di apprendimento negli ambienti digitali ibridi dipendano dalla qualità sistemica della mediazione progettata, come il modello AIM postula nella sua teorizzazione dell'interdipendenza dinamica delle tre dimensioni.

L'esito relativo all'equità lungo l'arco della vita possiede implicazioni dirette per la concezione del contesto educativo plurale come istanza di apprendimento permanente. L'uniformità dell'apprendimento attraverso le coorti anagrafiche, dalla fascia 18-25 a quella over 65, demolisce l'assunto secondo cui i contesti culturali-digitali sarebbero formativi soltanto per le generazioni più giovani, e indica che la variabile determinante è la qualità della progettazione pedagogica del contesto. Tale evidenza assume particolare rilevanza in un orizzonte di apprendimento permanente, poiché qualifica il contesto immersivo come ambiente realmente capace di sostenere l'incontro con il sapere a qualunque età, neutralizzando un divario generazionale a lungo ritenuto strutturale (Prensky, 2001). La nullità della correlazione tra familiarità digitale pregressa e apprendimento rafforza questa lettura, mostrando che l'esito è reso accessibile dalla mediazione dell'ambiente. Sul versante del benessere educativo, inteso come equilibrio tra le risorse del discente e le sfide dell'esperienza (Dodge et al., 2012), l'assenza di divari di genere assume un rilievo particolare: il contesto immersivo distribuisce in modo uniforme tra uomini e donne le condizioni del coinvolgimento positivo che sostengono il benessere entro i contesti culturali (Poce, Re, & Strano, 2020).

Il gradiente residuo dell'istruzione, per quanto modesto, introduce una qualificazione che impedisce ogni lettura ingenuamente egualitaria e che riveste un preciso significato per la responsabilità educativa. Mentre l'età e il genere risultano pienamente neutralizzati, il capitale culturale veicolato dalla scolarizzazione pregressa conserva un'influenza, sia pure di entità trascurabile, sull'apprendimento fattuale: il contesto im-

mersivo equalizza l'accesso ma non azzera il vantaggio di chi padroneggia più estesamente i codici colti del sapere. Tale risultato, coerente con la consapevolezza che le tecnologie possano generare nuove forme di esclusione se non accompagnate da una mediazione adeguata (UNESCO, 2022), indica che la garanzia di un'equità piena è compito della progettazione pedagogica e della vigilanza professionale dell'educatore, chiamato a presidiare quelle soglie residue di disuguaglianza che l'ambiente da solo non rimuove (Poce, Re, & Strano, 2020).

Il disaccoppiamento tra esperienza soggettiva ed esito di apprendimento, infine, sollecita una riflessione metodologica e pedagogica di portata generale. Esso ammonisce contro l'assunzione, diffusa nella valutazione delle tecnologie educative, che misure di soddisfazione e di engagement possano fungere da indicatori surrogati dell'apprendimento: nel presente contesto, un fruitore entusiasta e uno tiepido apprendono in egual misura, e la difficoltà attentiva percepita non penalizza l'esito. Ne deriva, per la formazione delle professioni educative, l'esigenza di sviluppare una competenza valutativa che distingua rigorosamente la qualità dell'esperienza dall'efficacia dell'apprendimento, evitando di inferire la seconda dalla prima, e di riconoscere che la difficoltà cognitiva, entro le soglie della memoria di lavoro, può accompagnare un apprendimento produttivo anziché ostacolarlo. La responsabilità educativa si configura, pertanto, come capacità di progettare contesti la cui efficacia formativa sia robusta rispetto alla variabilità delle risposte individuali e di valutarli con strumenti adeguati alla loro complessità.

6. Limitazioni

Il presente contributo eredita le limitazioni del disegno primario e ne aggiunge di proprie. La natura trasversale dello studio e l'assenza di misure longitudinali non consentono di valutare la stabilità dell'apprendimento nel tempo né la sua ritenzione, né di escludere un effetto novità (novelty effect): il primo contatto con uno strumento percettivamente inedito e di forte impatto emotivo potrebbe aver amplificato l'attenzione e le valutazioni esperienziali dei partecipanti del contesto immersivo, indipendentemente dalla qualità pedagogica intrinseca dell'esperienza. Va peraltro osservato che il disaccoppiamento tra esperienza ed esito documentato attenua tale rischio sul versante dell'apprendimento, poiché il punteggio al test non dipende dalle valutazioni esperienziali e non risulterebbe quindi inflazionato dall'entusiasmo del primo impatto. L'auto-selezione dei partecipanti, l'assenza di randomizzazione e le asimmetrie demografiche dei gruppi, in particolare per genere e istruzione, suggeriscono cautela nell'attribuire le differenze tra contesti esclusivamente alla modalità di fruizione, sebbene l'adozione di analisi intra-gruppo per la verifica dell'equità attenui sostanzialmente tale rischio. La raccolta del gruppo immersivo in contesti di presentazione pubblica della tecnologia, nei quali l'esperienza è percepita come una novità, potrebbe inoltre aver accentuato l'entusiasmo contestuale e la desiderabilità sociale nelle valutazioni esperienziali. La non comparabilità dei contenuti dei due test, già richiamata, impone di leggere il divario tra contesti come indicativo di un diverso regime di apprendimento più che come misura pura di efficacia comparativa, mentre la moderata coerenza interna del test e la scarsa numerosità di alcune categorie d'istruzione richiedono prudenza nella generalizzazione, segnatamente per il gradiente residuo osservato. Costituiscono direzioni prioritarie per la ricerca futura l'adozione di test equivalenti tra i contesti, l'impiego di misure dirette del carico cognitivo e la verifica longitudinale della ritenzione dell'apprendimento e della stabilità dell'equità nel tempo.

7. Conclusioni

Il presente studio ha riletto le evidenze empiriche su larga scala del progetto MuSEd VR assumendo il museo come contesto educativo plurale e ponendo al centro l'apprendimento oggettivo lungo l'arco della vita, in coerenza con l'esigenza di una ricerca educativa attenta alla pluralità dei contesti che concorrono ai processi formativi. Il contributo originale risiede nella triplice acquisizione che il contesto culturale-digitale immersivo sostiene un apprendimento elevato e qualitativamente distinto da quello del contesto tradizionale, che tale apprendimento si distribuisce in modo equo lungo l'arco della vita e attraverso il genere, pur conservando un gradiente residuo, modesto ma significativo, legato all'istruzione pregressa, e che l'esito di apprendimento risulta sistematicamente disaccoppiato dalle dimensioni soggettive dell'espe-

rienza, configurandosi come proprietà strutturale dell'ambiente progettato anziché come funzione della risposta individuale.

Le implicazioni per la formazione delle professioni educative sono dirette. La capacità di progettare contesti educativi tecnologicamente mediati che sostengano un apprendimento equamente distribuito lungo l'arco della vita, di valutarne criticamente l'efficacia distinguendola dalla soddisfazione esperienziale, e di presidiare le soglie residue di disuguaglianza che l'ambiente da solo non rimuove, costituisce una dimensione irrinunciabile della responsabilità professionale nell'era dell'intelligenza artificiale. Il museo immersivo, inteso come contesto plurale di educazione non formale, offre un modello di apprendimento permanente che la progettazione consapevole può rendere accessibile a fruitori eterogenei, onorando il patrimonio del passato con gli strumenti del presente. Le direzioni future includono studi longitudinali sulla ritenzione e sulla stabilità dell'equità, la validazione di strumenti di misura equivalenti tra contesti e la sperimentazione di percorsi formativi che integrino l'esperienza diretta delle tecnologie con la riflessione critica sulle loro implicazioni per l'equità dell'apprendimento.

Bibliografia

Agrusti, F. (2023). L'AI literacy per una educazione attenta agli algoritmi. Educazione e Intelligenza artificiale, 19–32.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. Journal of Research in Personality, 74, 83–94.

Cantatore, L. (2022). Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre. Educació i història, (39).

Chen, C.-H., Law, V., & Huang, K. (2023). Adaptive scaffolding and engagement in digital game-based learning. Educational Technology Research and Development, 71(4), 1785–1798.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222–235.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). The museum experience revisited. Routledge.

Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29, 1549–1554.

Isma'il, A., & Ibrahim, H. B. (2025). Teachers' professional identity in the era of artificial intelligence: A phenomenological study. International Journal of Professional Development, Learners and Learning, 7(2), e2517.

Laessoe, U., Abrahamsen, S., Zepernick, S., Raunsbaek, A., & Stensen, C. (2023). Motion sickness and cybersickness – Sensory mismatch. Physiology & Behavior, 258, 114015.

Lindorff, A. (2020). The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence. Oxford University Press – Oxford Impact.

Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the Heart of It All: The Concept of Presence. Journal of Computer-Mediated Communication, 3(2).

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. Computers & Education, 70, 29–40.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Nirchi, S., Mangione, G. R. J., De Vincenzo, C., & Pettenati, M. C. (2025). Indagine esplorativa sulla percezione dei docenti neoassunti circa l'impiego dell'intelligenza artificiale nella didattica: Punti di forza, ostacoli e prospettive. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), (30), 151–180.

Palazzi, C. (2026). Tecnologie immersive e responsabilità educativa nella formazione docente: evidenze empiriche dal progetto MuSEd VR. QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies, 18(2).

Poce, A., Agrusti, F., & Re, M. (2018). Heritage Education and Initial Teacher Training: An International Experience. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 14, 127–143.

Poce, A., Re, M. R., & Strano, F. (2020). Inclusive memory: How to promote social inclusion, well-being and critical thinking skills within a museum context. In Object-Based Learning and Well-Being (pp. 43–59). Routledge.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6), 1–6.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual

reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. Computers & Education, 147, 103778.
Serpe, B. (2020). Adult education and the struggle against illiteracy in the Italian Mezzogiorno in the first half of the 20th century. Educació i història, (36).
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
Su, J. (2023). Preservice teachers' technological pedagogical content knowledge development: A bibliometric review. Frontiers in Education, 7, 1033895.
Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. Educational Technology Research and Development, 68(1), 1–16.
UNESCO. (2022). International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education, 7-8 December 2021; synthesis report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381226
Yudhawasthi, C. M., Damayani, N. A., & Suryana, A. (2019). Museum communication: A conceptual study. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (19), 2949.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

La formazione online nei percorsi abilitanti universitari: verso una professionalità docente inclusiva

Online Teacher Education in University-Based Qualification Programmes: Towards Inclusive Teacher Professionalism

Francesca Buccini
University of Naples Federico II, Naples (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Buccini, F. (2026). La formazione online nei percorsi abilitanti universitari: verso una professionalità docente inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 68-80. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p68

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: November 05, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p68

Abstract
The reform of initial teacher education introduced under Italy's National Recovery and Resilience Plan (PNRR) assigns universities a strategic role in developing professional competencies that support the creation of inclusive educational environments. Within this framework, initial teacher education plays a central role in fostering the inclusive, reflective and planning competencies needed to address diverse educational needs through teaching and learning. This study involved 184 prospective teachers enrolled in the 30- and 60-ECTS teacher qualification programmes at the University of Naples Federico II. Data were collected using a semi-structured questionnaire comprising Likert-scale items and open-ended questions, administered at the beginning and end of an online training course. The post-test findings indicate greater attention to the teaching and learning conditions that support all students' participation and learning. They also suggest a stronger understanding of inclusion as encompassing the whole class and valuing individual differences. The findings support the value of initial teacher education as a space for critical reflection and professional development, highlighting the potential of digital and hybrid learning environments to foster transformative learning and an inclusive pedagogical culture.

Keywords: reflexivity; teacher education; online teaching; inclusive teaching

Riassunto
La riforma della formazione iniziale degli insegnanti introdotta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) attribuisce alle Università un ruolo strategico nello sviluppo di competenze professionali funzionali alla costruzione di contesti educativi inclusivi. In questa prospettiva la formazione iniziale assume una funzione centrale nel promuovere competenze inclusive, riflessive e progettuali indispensabili per garantire processi di insegnamento-apprendimento rispondenti alla pluralità dei bisogni educativi. Lo studio di seguito presentato ha coinvolto 184 docenti iscritti ai percorsi abilitanti da 30 e 60 CFU attivati presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario semistrutturato, composto da item su scala Likert e domande aperte, somministrato all'inizio e al termine del percorso formativo erogato in modalità online. I risultati mostrano, nel post-test, una maggiore attenzione alle condizioni didattiche che favoriscono la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni. Si rafforza una concezione dell'inclusione rivolta all'intero gruppo classe e alla valorizzazione delle differenze. Gli esiti dello studio confermano il valore della formazione iniziale quale spazio privilegiato di riflessione critica e sviluppo professionale, evidenziando il potenziale degli ambienti digitali e ibridi nel sostenere processi di apprendimento trasformativo e di costruzione di una cultura pedagogica inclusiva.

Parole chiave: riflessività; formazione; didattica online, didattica inclusiva

1. Introduzione

L'attivazione dei percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti, introdotta nell'ambito della riforma del reclutamento prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e disciplinata dal Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79, ha inaugurato una fase significativa di rinnovamento del sistema di accesso alla professione docente. La riforma, modificando il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59, ha ridefinito il percorso di formazione iniziale e di accesso ai ruoli della scuola secondaria, attribuendo alle università un ruolo centrale nello sviluppo delle competenze professionali dei futuri insegnanti. Tali percorsi rappresentano non soltanto un dispositivo normativo finalizzato all'acquisizione dell'abilitazione all'insegnamento, ma anche un'opportunità strategica per ripensare la professionalità docente alla luce delle trasformazioni sociali, culturali e pedagogiche che caratterizzano la scuola oggi contraddistinta sempre più da una crescente complessità dovuta all'eterogeneità delle classi, al pluralismo culturale, alla pervasività delle tecnologie digitali e alla diversificazione dei bisogni. La formazione iniziale degli insegnanti assume, pertanto, un ruolo strategico nello sviluppo di una professionalità docente capace di sostenere processi di insegnamento-apprendimento inclusivi, riflessivi e di qualità (Cottini, 2017; Florian & Linklater, 2010; Ianes, 2015). In tale prospettiva, i nuovi percorsi abilitanti sono chiamati a promuovere non soltanto l'acquisizione di solide conoscenze disciplinari e metodologiche, ma anche la costruzione di competenze pedagogiche, didattiche, relazionali e progettuali indispensabili per interpretare la complessità dei contesti scolastici e rispondere in maniera efficace alla pluralità dei bisogni formativi in essi emergenti (Pavone, 2010; Bocci, 2021; Florian & Rouse, 2009). In questa prospettiva gli ambienti digitali e ibridi possono costituire contesti privilegiati per la costruzione di comunità professionali di apprendimento, nelle quali la riflessione condivisa, il confronto dialogico e la valorizzazione delle esperienze professionali consentono ai docenti in formazione di rielaborare criticamente le proprie pratiche, promuovendo processi di apprendimento trasformativo e di costruzione della professionalità docente (Lave & Wenger, 1991; Florian & Linklater, 2010). La letteratura internazionale evidenzia come i processi di apprendimento che si sviluppano negli ambienti digitali e ibridi non dipendano esclusivamente dalle caratteristiche tecnologiche delle piattaforme utilizzate, quanto piuttosto dalla qualità pedagogica delle esperienze formative progettate e dalla capacità di promuovere interazioni significative, partecipazione attiva e costruzione collaborativa della conoscenza tra i partecipanti (Gabriel et al., 2022). Tale aspetto assume particolare rilevanza nella formazione degli insegnanti per i quali l'apprendimento si configura come un processo di attribuzione di significato, di riflessione critica sulle pratiche e di progressiva costruzione della propria identità professionale (Knowles, 1993; Kolb, 2014; Schön, 1993). Particolarmente significativa appare la prospettiva embodied dell'apprendimento, che consente di superare una visione riduttiva e disincarnata della formazione online, riconoscendo la centralità della dimensione corporea e relazionale anche negli ambienti digitali. In contesti caratterizzati da crescente iperconnessione, infatti, identità, relazioni e pratiche educative assumono una configurazione sempre più onlife, nella quale dimensioni online e offline risultano profondamente integrate e reciprocamente influenzate (Muñoz-Rodríguez, 2021). La formazione a distanza non determina, pertanto, la scomparsa del corpo dall'esperienza educativa, bensì una sua ridefinizione all'interno di nuovi spazi comunicativi e relazionali. Anche negli ambienti digitali il processo formativo continua a essere profondamente mediato dalla corporeità: la voce, lo sguardo, i gesti, i silenzi, le posture, i ritmi dell'interazione e le modalità di abitare lo spazio virtuale contribuiscono alla costruzione di significati condivisi, al sostegno della partecipazione e alla qualità delle relazioni educative. L'apprendimento dei docenti nei contesti online si configura, così, come un'esperienza incarnata nella quale la presenza educativa non coincide con la mera connessione tecnologica, ma si costruisce attraverso dinamiche dialogiche, relazionali ed emotive che favoriscono il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento. Le piattaforme digitali possono, pertanto, essere interpretate come spazi pedagogici di presenza distribuita, all'interno dei quali i docenti in formazione condividono esperienze, negoziano significati, riflettono criticamente sulle proprie pratiche e co-costruiscono conoscenze attraverso processi multimodali che integrano linguaggi verbali, visuali, narrativi e collaborativi, nei quali presenza, riflessività, dialogo e collaborazione possano tradursi in opportunità di apprendimento significativo. La ricerca di seguito presentata è stata condotta nell'ambito dei percorsi universitari di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento attivati presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, all'interno dell'insegnamento di Pedagogia Speciale. Il percorso formativo, erogato in modalità online attraverso l'utilizzo di una piatta-

forma digitale (Microsoft teams), ha coinvolto complessivamente 184 docenti in formazione appartenenti a differenti classi di concorso (sia scientifiche che umanistiche). L'esperienza didattica è stata progettata con l'obiettivo di promuovere nei corsisti una riflessione critica e una più profonda consapevolezza professionale in merito ai fondamenti teorici, pedagogici e metodologici dell'inclusione scolastica, favorendo lo sviluppo di conoscenze, competenze progettuali e strategie didattiche e organizzative funzionali alla progettazione e alla realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi.

2. Obiettivi della ricerca

La ricerca si propone di:

- analizzare le rappresentazioni iniziali dei docenti in formazione relativamente ai concetti di inclusione scolastica, individualizzazione e personalizzazione;
- esplorare il livello di autoefficacia percepita nella progettazione di attività didattiche inclusive;
- indagare i processi di rielaborazione critica delle convinzioni e delle pratiche professionali promossi dall'esperienza formativa;
- verificare in che misura il percorso abbia favorito la costruzione di una professionalità docente più riflessiva, inclusiva e orientata alla partecipazione di tutti gli studenti.

L'indagine adotta un disegno descrittivo ed esplorativo con rilevazioni pre-test e post-test nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia speciale attivato nei percorsi abilitanti universitari (30 e 60 CFU) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'esperienza si è svolta online. La ricerca ha coinvolto un gruppo di 184 docenti che hanno partecipato alle lezioni nelle giornate del 20, 22 e 27 aprile 2026. La raccolta dei dati ha previsto la somministrazione di un questionario prima e dopo il percorso formativo, senza un gruppo di controllo. Pur riferendosi al medesimo gruppo in formazione, i dati non contengono identificativi individuali che consentano di abbinare le risposte del pre-test a quelle del post-test. Il confronto riguarda quindi le distribuzioni aggregate e non permette di ricostruire il cambiamento dei singoli docenti né di attribuire con certezza le differenze osservate al percorso svolto. I file analizzati non contengono variabili strutturate relative a età, genere, titolo di studio, esperienza professionale o appartenenza al percorso da 30 o 60 CFU. Non è quindi possibile produrre una descrizione socio-anagrafica del campione o confronti tra questi sottogruppi.

La prima fase della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato finalizzato a rilevare le rappresentazioni, le esperienze pregresse e i bisogni formativi dei partecipanti in relazione all'inclusione scolastica. Il questionario si compone di item a risposta chiusa organizzati secondo una scala Likert a cinque livelli, finalizzati a esplorare atteggiamenti, percezioni e livelli di accordo rispetto a specifiche affermazioni riguardanti l'inclusione, la progettazione didattica, gli ambienti di apprendimento e le tecnologie educative. Lo strumento include inoltre alcune domande aperte volte ad approfondire le esperienze formative e professionali dei partecipanti, consentendo di raccogliere dati qualitativi utili alla comprensione dei significati attribuiti alle tecnologie nei processi inclusivi. Successivamente alla compilazione del questionario iniziale (pre-test), i partecipanti hanno preso parte a un percorso formativo online articolato in tre lezioni di cinque ore ciascuna, per un totale di quindici ore. Il percorso ha affrontato i fondamenti della pedagogia speciale, con particolare attenzione all'utilizzo del linguaggio inclusivo, alla metacognizione e alla didattica inclusiva. Questi contenuti sono stati approfonditi in relazione ai principi dell'Universal Design for Learning Guidelines 3.0 (CAST, 2024) e all'impiego critico e consapevole delle tecnologie digitali nei contesti scolastici (Meyer et al., 2014; Rose & Meyer, 2002). L'approfondimento teorico è stato accompagnato dalla presentazione e dalla discussione di esempi di progettazione didattica e dalla condivisione di esperienze educative, anche riferite ad altri ambiti nei quali erano state condotte ricerche negli anni precedenti (Buccini, 2024, 2025; Strollo & Buccini 2025; Marone & Buccini, 2023). Al termine del percorso è stato nuovamente somministrato il questionario (post-test), al fine di rilevare eventuali variazioni nelle percezioni, nelle conoscenze dichiarate e negli atteggiamenti dei docenti in formazione.

3. Metodologia

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario semistrutturato, proposto attraverso Google Moduli all'inizio delle attività didattiche (pre-test) e al termine dell'esperienza formativa (post-test). Il pre-test comprende tredici quesiti, mentre il post-test ne comprende sedici. Le due versioni condividono dieci item su scala di accordo e tre domande aperte; il post-test include tre ulteriori domande aperte sull'esperienza formativa. I quesiti sono riconducibili a quattro aree.

- La prima area comprende sei item, valutati su una scala a cinque livelli, da 1 = «per niente d'accordo» a 5 = «molto d'accordo», con categorie intermedie numeriche prive di etichette verbali. Le affermazioni riguardano il rapporto tra inclusione e integrazione, la capacità dichiarata di distinguere individualizzazione e personalizzazione, la sufficienza dell'adattamento dei materiali, la necessità di attività diverse per gli studenti con BES, l'inclusione dell'intera classe e l'autoefficacia percepita nella progettazione di attività inclusive.
- La seconda area comprende due domande aperte, nelle quali si chiede di definire l'inclusione e di indicare la differenza tra individualizzazione e personalizzazione. Le risposte consentono di approfondire i significati attribuiti dai corsisti ai costrutti considerati.
- La terza area propone quattro formulazioni dell'inclusione, ciascuna valutata separatamente sulla stessa scala di accordo: «Inserire lo studente con difficoltà nella classe», «Adattare solo i contenuti per alcuni studenti», «Garantire partecipazione attiva e apprendimento per tutti» e «Offrire attività separate agli studenti con difficoltà». Gli item rilevano l'adesione a queste concezioni, senza misurare direttamente le competenze didattiche.
- La quarta area comprende una domanda aperta sul significato del "fare inclusione" in classe, presente in entrambe le rilevazioni.

Nel post-test si aggiungono tre domande sull'eventuale cambiamento della propria idea di inclusione dopo la lezione, sugli aspetti di maggiore interesse e sulle possibili implicazioni per la pratica futura. Questa parte raccoglie percezioni e intenzioni dei partecipanti, senza verificare l'effettiva attuazione delle pratiche dichiarate.

I dati sono stati elaborati con il software R, attraverso l'ambiente RStudio. Per ciascun item su scala Likert sono state calcolate le frequenze assolute e percentuali delle risposte nel pre-test e nel post-test. Il confronto descrittivo tra le due rilevazioni è stato rappresentato mediante grafici a barre orizzontali impilate al 100%, riportando la numerosità valida e le percentuali delle cinque categorie di risposta.

Le risposte alle domande aperte sono state sottoposte a un'analisi qualitativa mediante il software NVivo, organizzata considerando separatamente le rilevazioni pre-test e post-test, così da consentire il confronto tra le categorie tematiche riconducibili alle medesime domande. La costruzione del sistema di codifica ha permesso di individuare le principali dimensioni di significato presenti nelle risposte, esaminandone le ricorrenze, le continuità e le differenze tra i due momenti di rilevazione.

L'integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi permette di ottenere una comprensione articolata delle rappresentazioni professionali dei docenti in formazione e dei cambiamenti che intervengono a seguito dell'esperienza formativa.

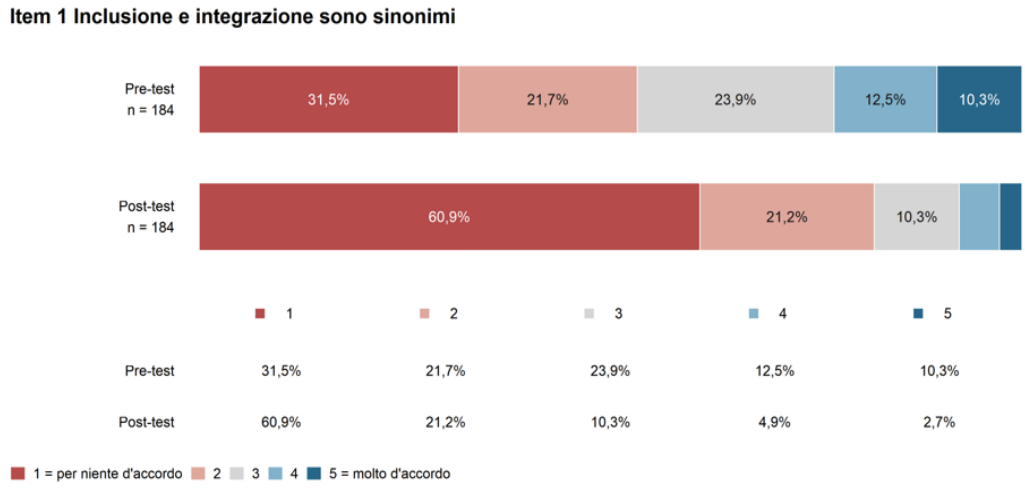
4. Risultati

4.1 Analisi statistica descrittiva

L'analisi comparativa tra pre-test e post-test evidenzia variazioni rispetto ai temi affrontati.

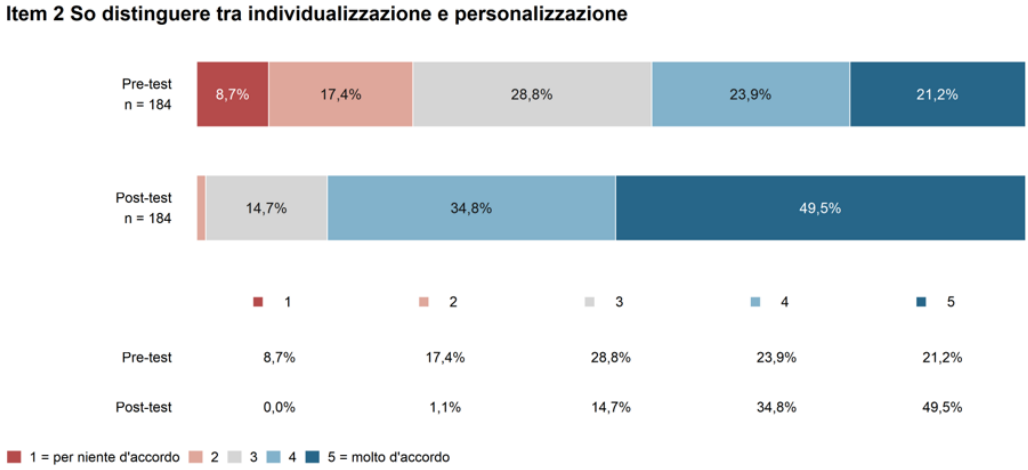
Il confronto mostra una variazione nelle risposte all'affermazione «Inclusione e integrazione sono sinonimi». Le risposte di disaccordo passano dal 53,3% all' 82,1%, mentre quelle di accordo diminuiscono dal 22,8% al 7,6%. Si riducono anche le risposte nella categoria intermedia, dal 23,9% al 10,3%. Nel post-test emerge quindi una distinzione più netta tra i due concetti. Questo andamento potrebbe riflettere

una rielaborazione delle rappresentazioni iniziali dei partecipanti pur senza consentire di attribuire tale variazione al solo intervento formativo.



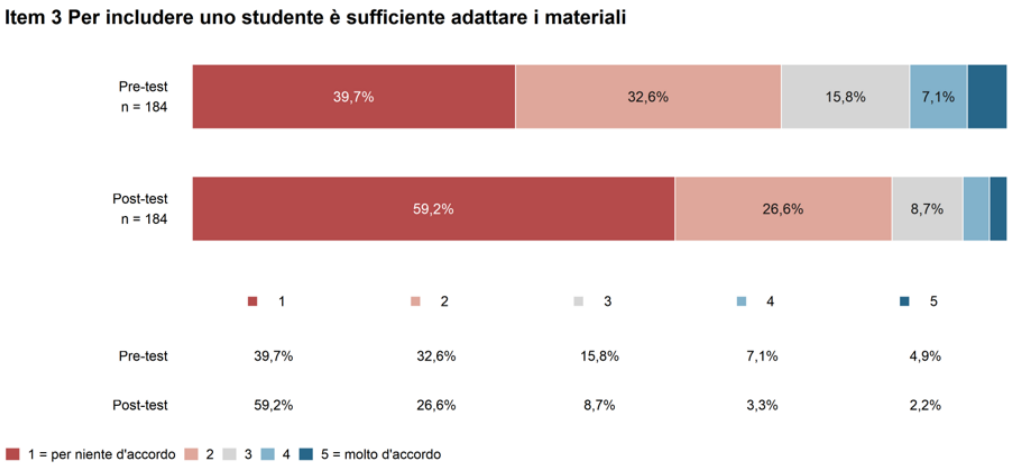
Graf. 1: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Inclusione e integrazione sono sinonimi»: confronto tra pre-test e post-test

Il confronto tra pre-test e post-test mostra una maggiore sicurezza dei partecipanti nel distinguere individualizzazione e personalizzazione. Le risposte di accordo all'affermazione «So distinguere tra individualizzazione e personalizzazione» passano dal 45,1% all'84,2%, mentre quelle di disaccordo diminuiscono dal 26,1% all'1,1%. Si riducono anche le risposte nella categoria intermedia, dal 28,8% al 14,7%. I partecipanti si ritengono, dunque, più sicuri nella distinzione tra i due concetti; tuttavia, il dato non costituisce, da solo, una verifica della loro capacità di distinguerli.



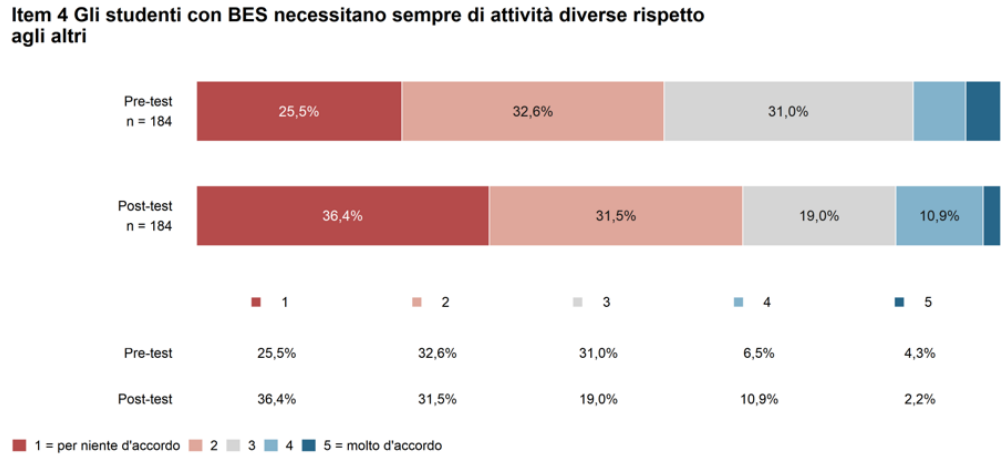
Graf. 2: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «So distinguere tra individualizzazione e personalizzazione»: confronto tra pre-test e post-test

Il grado di accordo con l'affermazione «Per includere uno studente è sufficiente adattare i materiali» diminuisce nel post-test: le risposte favorevoli passano dal 12,0% al 5,4%, mentre il disaccordo cresce dal 72,3% all'85,9%. Si riducono anche le posizioni intermedie, dal 15,8% all'8,7%. Pertanto, i partecipanti sembrano riconoscere maggiormente che l'adattamento dei materiali, da solo, non è sufficiente a favorire la partecipazione e l'apprendimento degli alunni.



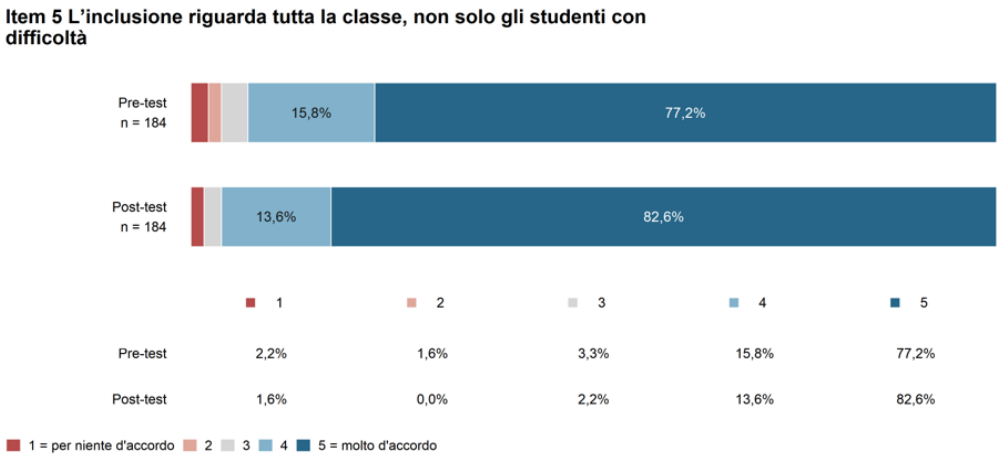
Graf. 3: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Per includere uno studente è sufficiente adattare i materiali»: confronto tra pre-test e post-test

Il disaccordo con l'affermazione «Gli studenti con BES necessitano sempre di attività diverse rispetto agli altri» passa dal 58,2% al 67,9%. Le risposte intermedie scendono dal 31,0% al 19,0%, mentre l'accordo aumenta leggermente, dal 10,9% al 13,0%. Nel post-test trova quindi maggiore consenso l'idea che gli studenti con BES non debbano necessariamente svolgere attività diverse da quelle dei compagni. Il lieve aumento dell'accordo mostra però che questo orientamento non è condiviso da tutti.



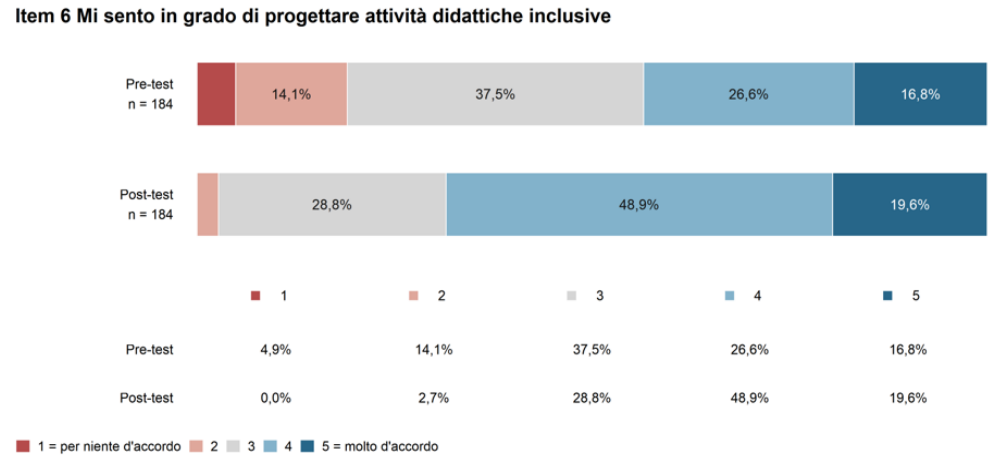
Graf. 4: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Gli studenti con BES necessitano sempre di attività diverse rispetto agli altri»: confronto tra pre-test e post-test

L'affermazione «L'inclusione riguarda tutta la classe, non solo gli studenti con difficoltà» raccoglie un consenso elevato già nel pre-test. Le risposte di accordo passano dal 92,9% al 96,2%, con un aumento della categoria di massimo accordo dal 77,2% all'82,6%. Le risposte di disaccordo diminuiscono dal 3,8% all'1,6%, mentre quelle intermedie passano dal 3,3% al 2,2%. Il confronto indica soprattutto il consolidamento di un orientamento già ampiamente condiviso all'inizio del percorso: l'inclusione viene riconosciuta come un principio che riguarda l'intero gruppo classe.



Graf. 5: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «L'inclusione riguarda tutta la classe, non solo gli studenti con difficoltà»: confronto tra pre-test e post-test

Rispetto all'item «Mi sento in grado di progettare attività didattiche inclusive», l'accordo passa dal 43,5% al 68,5%, mentre il disaccordo scende dal 19,0% al 2,7%. Diminuiscono anche le risposte intermedie, dal 37,5% al 28,8%. I partecipanti esprimono dunque maggiore fiducia nelle proprie capacità progettuali.



Graf. 6: Distribuzione percentuale delle risposte all'affermazione «Mi sento in grado di progettare attività didattiche inclusive»: confronto tra pre-test e post-test

4.2 Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa delle risposte aperte è stata condotta mediante il software NVivo, attraverso la codifica di porzioni di testo significative rispetto alle dimensioni indagate. Per ciascuna domanda sono stati individuati e codificati i segmenti significativi delle risposte, ricondotti a nodi tematici sulla base delle affinità concettuali riscontrate. Le tabelle di seguito presentate, elaborate a partire dagli export di NVivo, contengono i nodi tematici individuati nelle risposte alle tre domande comuni al pre-test e al post-test, il numero complessivo dei riferimenti codificati e alcune porzioni di testo riportate a titolo esemplificativo. In riferimento alla prima domanda (tab. 1) relativa al significato dell'inclusione, il confronto suggerisce una maggiore attenzione, nel post-test, all'adattamento del contesto e della didattica. L'accoglienza e il senso di appartenenza restano presenti, ma nelle risposte acquistano spazio le condizioni che rendono possibile la partecipazione e l'apprendimento di ciascuno. Alcuni docenti descrivono più esplicitamente la necessità di intervenire sull'ambiente scolastico e sulle modalità di insegnamento.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Porzione PRE	Porzione POST
1 Partecipazione e apprendimento di tutti	92	111	Reference 77 - 0,75% Coverage Includere tutti, con i mezzi e le attività adatte, all'interno di un gruppo o di un'attività, affinché chiunque, anche chi inizialmente sembra avere difficoltà, possa integrarsi al meglio ed essere partecipe.	Reference 111 - 0,58% Coverage L'inclusione scolastica è il processo che garantisce a tutti gli studenti, con bisogni, capacità e caratteristiche diverse, la possibilità di partecipare attivamente alla vita della classe e di apprendere in modo significativo.
2 Accoglienza e senso di appartenenza	73	62	Reference 19 - 1,16% Coverage L'inclusione significa accogliere tutti, nessuno escluso, cambiando il modo di stare insieme affinché ognuno si senta al proprio posto. [..]	Reference 58 - 0,72% Coverage L'inclusione è la trasformazione di contesti e ambienti per accogliere la diversità come la normalità, eliminando ogni barriera. Non chiede al singolo di adattarsi, ma progetta spazi, diritti e opportunità flessibili affinché chiunque possa partecipare e appartenere alla comunità.
3 Valorizzazione delle differenze	69	82	Reference 29 - 0,64% Coverage Per inclusione si intende l'insieme delle strategie e azioni che hanno l'obiettivo di valorizzare il singolo soggetto nelle sue diversità e farlo sentire parte di un gruppo.	Reference 51 - 0,59% Coverage l' inclusione è un processo volto ad adattare il sistema educativo dove è necessario anche cambiarlo per rispondere alle diversità di tutti gli alunni, questo valorizza le differenze facendole diventare un' opportunità di crescita
4 Adattamento del contesto e della didattica	37	80	Reference 35 - 0,84% Coverage [..] quindi si procede poi con le eventuali modifiche, aggiunte del contesto per garantire all'individuo o più di sentirsi a proprio agio.	Reference 6 - 0,41% Coverage è il modo attraverso il quale la scuola si adatta ad accogliere e valorizzare le differenze, anziché chiedere allo studente di adattarsi a un modello standard.
5 Equità, diritti e accessibilità	54	67	Reference 17 - 0,96% Coverage [..] garantendo una equa partecipazione alle attività, pari diritti e opportunità a prescindere dalla situazione economica, fisica o sociale. Giorgia D'Emilio	Reference 3 - 0,60% Coverage Un processo volto a rimuovere le barriere (fisiche o cognitive) che impediscono la piena partecipazione degli studenti alla classe. Trasforma l'ambiente affinché diventi accogliente ed accessibile per tutti e valorizza le differenze.

Tab. 1: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sul significato dell'inclusione nel pre-test e nel post-test

Nella seconda domanda, dedicata all'individualizzazione e alla personalizzazione (tab. 2), le risposte del post-test sembrano distinguere con maggiore precisione i due concetti. L'individualizzazione viene associata più frequentemente alla diversificazione dei percorsi per raggiungere obiettivi comuni, mentre la personalizzazione richiama la valorizzazione di interessi, talenti e potenzialità individuali. La minore ricorrenza di interpretazioni sovrapposte è coerente con questa lettura, pur non consentendo di affermare che la distinzione sia stata acquisita in modo uniforme da tutti i docenti.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Estratti PRE	Estratti POST
1 Individualizzazione - obiettivi comuni	128	162	Reference 18 - 0,74% Coverage La didattica individualizzata adatta metodi e tempi di insegnamento per permettere a tutti gli studenti di raggiungere gli stessi obiettivi comuni. La didattica personalizzata, invece, costruisce percorsi su misura, variando anche gli obiettivi in base a interessi e capacità individuali. Reference 19 - 0,76% Coverage Nel primo caso, sempre ragionando in ambito scolastico, si predispongono metodologie didattiche funzionali alle caratteristiche specifiche dell'individuo, all'interno di un percorso comune. Nel secondo, invece, si imposta un intero percorso formativo differenziato,"su misura" dello studente".	Reference 126 - 0,55% Coverage Individualizzazione: raggiungimento delle competenze fondamentali tramite percorsi flessibili. gli obiettivi sono comuni a tutti ma le metodologie e i tempi sono adattati al singolo. personalizzazione: permette a ciascuno di sviluppare i propri talenti con obiettivi diversi e specifici Reference 139 - 0,62% Coverage L'individualizzazione adatta tempi, metodi e strumenti di insegnamento alle esigenze dell'alunno, mantenendo gli stessi obiettivi per tutti. La personalizzazione, invece, costruisce un percorso educativo basato sulle caratteristiche, sugli interessi e sui bisogni specifici di ciascun alunno, valorizzandone le potenzialità.
2 Personalizzazione - percorsi e obiettivi su misura	115	125	Reference 11 - 0,54% Coverage un percorso individuale si preoccupa che il singolo raggiunga degli obiettivi prefissati, uno personalizzato tiene conto delle peculiarità di ognuno e quindi potrebbe prevedere obiettivi diversi da raggiungere Reference 66 - 0,69% Coverage L'individualizzazione prevede un percorso diversificato in base alle esigenze degli alunni ma con un obiettivo finale uguale per tutti. La personalizzazione prevede l'adattamento non solo dei metodi ma anche del traguardo in base alle inclinazioni dei singoli studenti.	Reference 17 - 0,52% Coverage La differenza fondamentale risiede negli obiettivi: l'individualizzazione mira a far raggiungere a tutti gli stessi traguardi tramite percorsi diversi, mentre la personalizzazione punta a valorizzare il potenziale unico di ciascun, portando spesso a traguardi differenti. Reference 32 - 0,41% Coverage Individualizzazione: stessi obiettivi per tutti, ma con metodi e tempi adattati al singolo. Personalizzazione: obiettivi, contenuti e percorsi diversi, costruiti sui bisogni e sulle potenzialità dello studente.
3 Talenti, interessi e potenzialità	71	118	Reference 8 - 0,60% Coverage l'individuazione fa si che tutti gli studenti riescano a raggiungere quelli che posso essere gli obiettivi minimi; la personalizzazione mira a valorizzare il potenziale di ogni singolo studente secondo i propri talenti e inclinazioni Reference 67 - 0,76% Coverage Individualizzazione: il docente usa diverse strategie e soluzioni nell'impostazione delle lezioni, in modo che ogni studente possa sentirsi parte delle attività Personalizzazione: il docente cerca di far venir fuori i talenti e le potenzialità di ogni suo studente, valorizzandone le capacità	Reference 39 - 0,60% Coverage L'individualizzazione serve a garantire che tutti gli studenti raggiungano gli stessi obiettivi comuni della classe. Il docente cambia metodologie, tempi e strumenti per raggiungere obiettivi. La personalizzazione serve a valorizzare il potenziale unico di ogni studente, rispettandone le inclinazioni e i talenti. Reference 102 - 0,68% Coverage L'individualizzazione è il meccanismo scolastico mediante il quale assicurare a tutti il raggiungimento degli obiettivi comuni fissati a livello ministeriale, tenendo quindi conto del profilo peculiare di ciascuno, mentre la personalizzazione fa riferimento alla valorizzazione dell'eccellenza e del talento sulla base delle caratteristiche di ciascun alunno

Tab. 2: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sulla distinzione tra individualizzazione e personalizzazione nel pre-test e nel post-test

Nelle risposte alla terza domanda (tab. 3), dedicata al significato del fare inclusione in classe, il post-test sembra dare maggior rilievo alle competenze progettuali del docente. In particolare, acquistano rilievo l'adattamento delle attività e l'accessibilità di materiali e strumenti in relazione ai bisogni degli alunni, ritenuti indispensabili per creare condizioni favorevoli alla partecipazione e all'apprendimento di ciascuno. Tale orientamento era già riconoscibile nel pre-test e trova nelle risposte successive formulazioni talvolta più precise, accompagnate da esempi di lavoro in classe.

Nodo	Rif. PRE	Rif. POST	Estratti PRE	Estratti POST
1 Partecipazione e successo formativo	99	119	Reference 36 - 0,61% Coverage Garantire la partecipazioni di tutti e tutte alle attività preposte, quindi adattare le attività alla classe a seconda dei suoi componenti in modo che tutti riescano a parteciparvi. Giorgia D'Emilio Reference 85 - 0,67% Coverage Sono Rosaria Silletti e la mia idea di inclusione è che tutta la classe sia coinvolta nella stessa attività, utilizzando strumenti e materiali adatti e svariati che permettano a tutti di parteciparvi in maniera attiva.	Reference 58 - 0,59% Coverage Fare inclusione significa progettare attività che permettano a tutti gli studenti di partecipare attivamente, tenendo conto dei diversi bisogni, stili di apprendimento e ritmi, attraverso strategie didattiche flessibili e collaborative. Reference 60 - 0,59% Coverage Fare inclusione in classe significa creare un ambiente scolastico che valorizza la diversità di ogni studente (disabilità, background culturale o linguistico) garantendo a tutti il diritto all'apprendimento e alla partecipazione attiva.
2 Clima accogliente e appartenenza	79	73	Reference 68 - 0,50% Coverage Per me, "fare inclusione in classe" non è dare a tutti la stessa cosa, ma dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per sentirsi capace e accolto. Reference 75 - 0,64% Coverage significa offrire delle attività che possano permettere a tutti, nessuno escluso, di partecipare. Senza far conto delle loro capacità ma di farli sentire semplicemente accolti e a loro agio.	Reference 36 - 0,70% Coverage Fare inclusione significa trasformare il contesto scolastico affinché sia accessibile a tutti, eliminando le barriere e valorizzando la diversità come risorsa. L'obiettivo non è far adattare l'alunno al sistema, ma rendere la didattica capace di accogliere le esigenze di ciascuno. Reference 58 - 0,56% Coverage Fare inclusione in classe significa creare un ambiente accogliente in cui tutti gli alunni possano partecipare, sentirsi valorizzati e avere le stesse opportunità di apprendimento, nel rispetto delle differenze individuali.
3 Progettazione flessibile e strumenti accessibili	63	78	Reference 34 - 0,73% Coverage Fare inclusione in classe significa progettare didattica, spazi e relazioni in modo che ogni studente possa partecipare, apprendere e sentirsi parte del gruppo, senza che nessuno debba adattarsi da solo o restare ai margini. Francesco Rea Reference 52 - 0,67% Coverage la mia idea di inclusione è che tutta la classe sia coinvolta nella stessa attività, utilizzando strumenti e materiali adatti e svariati che permettano a tutti di parteciparvi in maniera attiva.	Reference 8 - 0,75% Coverage Adattare il contesto ai bisogni di ogni singolo studente,praticando una didattica inclusiva e non più solo trasmissiva,eliminando le barriere e potenziando i facilitatori. Adottare una didattica personalizzata e individualizzata. L' allievo deve essere reso protagonista del proprio apprendimento. Reference 42 - 0,59% Coverage Fare inclusione significa progettare attività che permettano a tutti gli studenti di partecipare attivamente, tenendo conto dei diversi bisogni, stili di apprendimento e ritmi, attraverso strategie didattiche flessibili e collaborative.

Tab. 3: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda sul significato del fare inclusione in classe nel pre-test e nel post-test

Le domande presenti esclusivamente nel post-test consentono inoltre di approfondire le ricadute dell'esperienza così come sono state percepite dai partecipanti. Dalla codifica delle risposte alla domanda «La sua idea di inclusione è cambiata dopo la lezione? In che modo?» (tab. 4), il nodo «Consolidare e ampliare conoscenze» raccoglie il maggior numero di riferimenti (176). Le risposte descrivono la lezione come un'occasione per rafforzare idee già maturate e chiarire concetti ancora incerti, tra cui la distinzione tra inclusione e integrazione. Nel nodo «Dalla teoria alla pratica» (50 riferimenti) sono raccolti i segmenti che collegano i contenuti affrontati alle scelte didattiche e alla progettazione di condizioni favorevoli alla partecipazione degli alunni. Il nodo «Nessun cambiamento percepito» (16 riferimenti) richiede una lettura più cauta: nel segmento riportato, l'assenza di cambiamento viene spiegata con la vicinanza tra le proprie convinzioni e quanto discusso durante la lezione, alla quale viene comunque riconosciuto un valore di approfondimento. I nodi individuati restituiscono dunque modi diversi di interpretare l'esperienza, senza consentire di stabilire quanto siano cambiate le conoscenze dei singoli partecipanti.

1 Consolidare e ampliare conoscenze	176	Reference 3 - 0,51% Coverage La lezione ha rafforzato ancora di più la mia idea di inclusione avendo come principio quello di aiutare tutti gli alunni a migliorare la propria personalità e autostima Reference 35 - 0,70% Coverage Ora dopo la lezione, l'inclusione è per me piu chiaro e netto come concetto dell'integrazione, che prima risultavano per me abbastanza sinonimi. L'inclusione è un "ti faccio sentire parte", mentre l'integrazione è "ti faccio entrare"
2 Dalla teoria alla pratica	50	Reference 22 - 1,05% Coverage Dopo la lezione, la mia idea di inclusione è cambiata passando da un concetto di semplice "accoglienza" della diversità alla progettazione attiva di un'ambente in cui ogni studente partecipi pienamente. Si è trasformata da un dovere burocratico a una pratica didattica concreta incentrata sull'equità e sulla valorizzazione di ciascun potenziale.
3 Nessun cambiamento percepito	16	Reference 9 - 0,55% Coverage Non particolarmente, dal momento che era già in linea con quanto emerso durante la lezione. Tuttavia, è stato molto interessante e sicuramente utile approfondire le diverse tematiche.

Tab. 4: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «La sua idea di inclusione è cambiata dopo la lezione? In che modo?»

Dalla codifica delle risposte alla domanda «Quali aspetti l'hanno interessata di più?» (tab. 5) emerge un interesse per la conoscenza dei bisogni educativi e delle condizioni di disabilità, raccolto nel nodo «BES, disabilità, PEI e PDP» (69 riferimenti). A questo tema si affiancano l'inclusione come valorizzazione delle differenze (53) e le strategie didattiche e i percorsi differenziati (52). La vicinanza tra queste ricorrenze suggerisce un'attenzione sia alle caratteristiche degli alunni sia alle condizioni didattiche che possono favorirne la partecipazione. I riferimenti raccolti nel nodo «Terminologia, storia e normative» (38) esprimono inoltre l'interesse per alcuni argomenti trattati durante il corso e attraverso cui leggere i bisogni educativi.

1 Inclusione, contesto e valore delle differenze	53	Reference 49 - 0,89% Coverage La nozione che mi ha incuriosita di più è come l'inclusione sia legata alla valorizzazione delle differenze individuali attraverso una didattica flessibile e personalizzata. Mi ha colpito l'idea che non esista uno "studente medio", ma che la diversità sia la norma in ogni classe.
2 Terminologia, storia e normative	38	Reference 34 - 0,65% Coverage Gli aspetti che mi hanno interessata di più riguardano la differenziazione delle diverse tipologie di disabilità e le definizioni (anche in termini normativi) dell'area della disabilità, dei DSA e dei BES.
3 Strategie didattiche e percorsi differenziati	52	Reference 13 - 0,89% Coverage Mi hanno interessato in particolare le strategie didattiche inclusive, come la differenziazione delle attività, l'apprendimento cooperativo e l'uso di strumenti compensativi. Ho trovato rilevante anche l'idea di progettare la lezione pensando fin dall'inizio a tutti gli studenti.
4 BES, disabilità, PEI e PDP	69	Reference 10 - 0,67% Coverage Sicuramente quelle che sono le differenze tra le varie disabilità e come poterle affrontare sia didatticamente che da un punto di vista di certificazione, lavoro a volte più complesso di quello che si può pensare

Tab. 5: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «Quali aspetti l'hanno interessata di più?»

Dalla codifica delle risposte alla domanda «In che modo quanto discusso potrebbe influenzare la sua pratica futura?» (tab. 6) assume maggiore rilievo il tema della «Progettazione flessibile e metodologie diversificate» (77 riferimenti). Le possibili ricadute del percorso vengono associate alla capacità di predisporre

attività attente alla varietà dei bisogni presenti in classe. L'osservazione e l'ascolto (54), insieme al clima, alla partecipazione e alla collaborazione (52), richiamano una progettazione che prende forma attraverso la conoscenza degli alunni e la cura delle relazioni. Il nodo «Consapevolezza e sviluppo professionale» (64) raccoglie i richiami alle responsabilità educative del docente, mentre i supporti specifici, la valutazione e i documenti PEI-PDP (23) individuano un ambito più circoscritto delle ricadute prospettate. Nel complesso, questi temi suggeriscono una disponibilità a riconsiderare il proprio lavoro. Restano tuttavia intenzioni dichiarate: la loro traduzione in scelte didattiche richiederebbe un'osservazione delle pratiche successive al percorso.

1 Progettazione flessibile e metodologie diversificate	1	77	Reference 37 - 0,83% Coverage Quanto discusso influenzerà la mia pratica futura portandomi a progettare fin dall'inizio attività didattiche inclusive, pensando alla varietà dei bisogni presenti in classe. Cercherò di utilizzare metodologie flessibili, diversificare strumenti e strategie e favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti
2 Osservazione, ascolto e attenzione ai bisogni	1	54	Reference 18 - 0,64% Coverage Sicuramente rendendomi più attenta nell'osservazione critica dei "punti di debolezza" e "punti di forza" dei miei alunni, nel porre grande attenzione alla pianificazione delle lezioni e nella scelta delle strategie didattiche da mettere in atto.
3 Clima, partecipazione e collaborazione	1	52	Reference 47 - 0,61% Coverage Ho capito che a volte basta modificare una consegna, usare strumenti diversi, proporre attività cooperative, valorizzare le capacità di ciascuno e creare un clima sereno in cui ogni alunno possa sentirsi accolto e parte del gruppo.
4 Supporti specifici, valutazione e PEI-PDP	1	23	Reference 22 - 0,67% Coverage Ilaria Asciore. Quanto discusso ha apportato maggiore consapevolezza di come gestire eventuali casi di studenti con BES in classe. Farò del mio meglio per garantire loro un apprendimento efficace insieme al supporto dell'insegnante di sostegno alla classe.
5 Consapevolezza e sviluppo professionale	1	64	Reference 19 - 0,73% Coverage Sicuramente mi ha fornito una consapevolezza maggiore non solo delle leggi e di cosa comportano, ma anche delle diverse strategie attualizzabili e delle mie responsabilità come insegnante nei confronti degli alunni che possono avere dei bisogni (temporanei o meno) particolari

Tab. 6: Nodi tematici e segmenti di testo esemplificativi delle risposte alla domanda «In che modo quanto discusso potrebbe influenzare la sua pratica futura?»

5. Discussione

I risultati della ricerca mettono in evidenza il potenziale formativo del percorso di Pedagogia Speciale nel sostenere processi di crescita professionale e di riflessione critica rispetto all'oggetto di indagine. Il confronto tra pre-test e post-test fa riflettere su come l'esperienza abbia progressivamente condotto i partecipanti ad una rielaborazione delle proprie concezioni iniziali in materia di inclusione scolastica sviluppando una visione più ampia e articolata del tema. In particolare, emerge un consolidamento delle conoscenze relative ai concetti di inclusione, individualizzazione e personalizzazione, una più profonda comprensione del significato di tali costrutti e delle loro implicazioni nella pratica didattica quotidiana. In questo senso, la riflessione teorica sembra aver contribuito a superare interpretazioni riduttive o semplificate, promuovendo una lettura più consapevole della complessità dei processi educativi. Un ulteriore elemento di interesse riguarda la crescente fiducia manifestata dai partecipanti rispetto alla propria capacità di progettare attività inclusive (Sharma et al., 2012; Franzen et al., 2024; Woodcock et al., 2022. I docenti in formazione appaiono progressivamente orientati a considerare la progettazione non come un insieme di interventi aggiuntivi destinati ad alcuni studenti, ma come un processo intenzionale che tiene conto della pluralità dei bisogni, delle caratteristiche e delle potenzialità presenti nel gruppo classe. La lettura congiunta dei risultati quantitativi e qualitativi evidenzia variazioni nelle opinioni dei partecipanti, ma non permette di stabilire se queste corrispondano a una comprensione più solida dei concetti, a una maggiore familiarità con il lessico affrontato durante il corso o a entrambi gli aspetti. L'integrazione delle due analisi permette dunque di approfondire i risultati, ma non elimina i limiti delle informazioni raccolte. Il questionario e le risposte aperte rilevano entrambi dichiarazioni dei partecipanti; la loro coerenza non costituisce una verifica indipendente delle competenze. Nel post-test, inoltre, le formulazioni potrebbero risentire della vicinanza ai contenuti del corso e della maggiore riconoscibilità delle risposte attese. Si tratta di possibilità da tenere

presenti, senza presumere che spieghino necessariamente le differenze osservate. Il percorso sembra aver favorito occasioni di riflessione e una più esplicita attenzione alle scelte didattiche, ma la portata e la stabilità di questi esiti restano da approfondire.

6. Conclusioni

Nel loro insieme, i risultati confermano il ruolo centrale della formazione iniziale nella costruzione di una professionalità docente sensibile ai temi dell'inclusione. Formare insegnanti inclusivi significa, infatti, creare contesti nei quali sia possibile mettere in discussione rappresentazioni consolidate, sviluppare competenze progettuali e maturare una postura riflessiva capace di leggere la diversità non come un problema da gestire, ma come una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa. Pur nella consapevolezza dei limiti dello studio, legati principalmente alla specificità del contesto indagato e alla natura non longitudinale della ricerca, i risultati suggeriscono l'opportunità di continuare a investire in percorsi formativi che integrino dimensioni teoriche, laboratoriali e collaborative, riconoscendo nella riflessione pedagogica uno strumento essenziale per affrontare la complessità del lavoro educativo e didattico.

Bibliografia

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Un percorso istituente*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), pp. 10–23.

Buccini, F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere*? Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 12(1), pp. 70–78.

Buccini, F. (2025). Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti. *Pedagogia Oggi*, 23(2), pp. 82–91.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 286–294.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), pp. 369–386.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), pp. 594–601.

Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, p. 1437839.

Gabriel, F., Marrone, R., Van Sebille, Y., Kovanovi , V., & de Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: Practices and policies. *Irish Educational Studies, 41*(1), pp. 85–106.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013. Trento: Erickson.

Knowles, M.S. (1970). Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, trad. it. di L. Colombo. Milano: Franco-Angeli 1993.

Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Marone, F., & Buccini, F. (2023). Virtual labs for STEAM education. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics,* 7(2), pp.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Muñoz-Rodríguez, J.M. (Ed.) (2021). *Identity in a hyperconnected society: Risks and educative proposals*. Cham: Springer Nature.
Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
Schön, D.A., (1983). Il professionista riflessivo, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), pp. 12–21.
Strollo, M.R., & Buccini, F. (2025). Apprendere attraverso l'azione: progettare inclusione attraverso il Service-Learning. *Pedagogia e Vita, 3*, pp. 135–145.
Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, p. 103802.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Le comunità di apprendimento professionale: un modello per la formazione in servizio e il miglioramento organizzativo del sistema integrato 0-6

Professional Learning Communities: A model for in-service professional development and organisational improvement in the Early Childhood Education and Care system

Katja Julia Kansteiner
Free University of Bolzano, Bolzano (Italy)
Erica Avondo
Free University of Bolzano, Bolzano (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Kansteiner, K.J., & Avondo, E. (2026). Le comunità di apprendimento professionale: un modello per la formazione in servizio e il miglioramento organizzativo del sistema integrato 0-6. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 81-93. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p81

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 25, 2026
Accepted: October 30, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p81

Abstract
In international academic debate, professional learning communities (PLCs) – intended as small learning groups comprising educators, teachers, pedagogists and/or coordinators – are presented as an important resource for continuing professional development and the enhancement of educational quality. Given that, within the Italian context of the ECEC system, initiatives aimed at strengthening collaboration between professionals are becoming increasingly widespread, this paper presents a case study – conducted within the context of ECEC services in a German school district – which examines four professional learning communities and their collaborative processes. The specific characteristics of the theoretical model of Professional Learning Communities (PLCs) are illustrated, and an overview of the study is provided. Subsequently, focusing on one of the study's research questions and on the PLC facilitation process, the conditions for the successful implementation of the model are described, with a view to its potential transferability to the Italian system. Finally, the paper analyses the role that professional learning communities could play within the integrated ECEC system, both in terms of their capacity to support the in-service professional development of school coordinators and other professionals, and their potential to promote organisational improvement.

Keywords: ECEC system; in-service professional development; Professional Learning Communities; interinstitutional networks.

Riassunto
Nel dibattito specialistico internazionale, le comunità di apprendimento professionali (PLCs) – intese come piccoli gruppi di apprendimento composti da educatori, insegnanti, pedagogisti e/o coordinatori – vengono presentate come un importante dispositivo per la professionalizzazione e lo sviluppo della qualità scolastica. Considerando che nel contesto italiano del sistema integrato 0-6 si stanno diffondendo sempre più iniziative volte a rafforzare la collaborazione fra professionisti, anche a livello interistituzionale, il contributo presenta un caso di studio – condotto nel contesto dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco – che indaga quattro comunità di apprendimento professionale ed i loro processi di collaborazione. Vengono illustrate le caratteristiche specifiche del modello teorico delle Professional Learning Communities (PLCs), si fornisce una panoramica dello studio e, poi, concentrando l'attenzione su una delle sue domande di ricerca e sul processo di facilitazione delle PLCs, si descrivono le condizioni di successo per l'implementazione del modello, in vista di una sua potenziale trasferibilità al sistema italiano. Infine, si analizza il ruolo che le comunità di apprendimento professionale potrebbero assumere nel sistema integrato 0-6, sia per la loro capacità di sostenere la formazione in servizio dei coordinatori scolastici e delle altre figure professionali, sia per il loro potenziale di promuovere il miglioramento organizzativo.

Parole chiave: Sistema integrato 0-6; formazione in servizio; comunità di apprendimento professionale; reti interistituzionali.

Credit author statement

K. Kansteiner: conduzione del progetto di ricerca, descrizione del progetto e del modello teorico di riferimento. E. Avondo: redazione del manoscritto, traduzione dei contributi di K. Kansteiner ed analisi della legittimazione e della potenziale trasferibilità del modello teorico nel contesto italiano.

1. Introduzione

Le Comunità di apprendimento professionale (in inglese *Professional Learning Communities* – PLCs) rappresentano un modello riconosciuto a livello internazionale per la professionalizzazione e il miglioramento della qualità nel contesto scolastico. Il termine PLCs si riferisce a gruppi di apprendimento di carattere continuativo composti da un intero corpo docente (Hord, 1997; Paletta, 2024) oppure da un gruppo ristretto di circa 3-8 persone (Huijboom et al., 2021; Theurl et al., 2024) – insegnanti, educatori o dirigenti scolastici – impegnati collettivamente ad approfondire le sfide attuali della loro pratica professionale, sviluppando competenze e mettendo in atto innovazioni (DuFour et al., 2016; Kansteiner & Welther, 2025; Vescio et al., 2008). Questo specifico modello di apprendimento è stato sperimentato anche nel contesto dei servizi "zerosei" e si sta rivelando un utile strumento nell'ambito della formazione in servizio e del miglioramento dell'organizzazione scolastica (Kansteiner & Welther, 2025).

Sebbene il modello delle PLCs si sia diffuso ampiamente nel resto d'Europa, in Italia si identifica un numero limitato di ricerche che si occupa esplicitamente delle Comunità di apprendimento professionale (Ellerani, 2013; Ellerani & Gentile, 2013; Paletta, 2025, 2024, 2022, 2021). Si può affermare, inoltre, che gli studi condotti sulla tematica si concentrano maggiormente sulla variante collegiale delle PLCs (Paletta, 2024), con principale applicazione nel contesto della scuola secondaria. Di conseguenza, in Italia, è raro individuare ricerche che approfondiscano e studino in modo sistematico le PLCs come modello di formazione in servizio per gli insegnanti – in particolare nella variante e nel formato del piccolo gruppo; a ciò si aggiunge che risulta difficile trovare studi dedicatisi al sistema integrato 0-6 – nonostante esista, anche in questo ambito, la necessità di rafforzare la collaborazione professionale a beneficio dello sviluppo della qualità pedagogica (Amadini, 2025; Aquario et al., 2017; D.M. n. 43/2021; D.M. n. 334/2021; Gentile et al., 2024; Lazzari, 2022; Savio, 2017; Urbani, 2024) e la necessità di contribuire, in modo nuovo, alla formazione continua dei professionisti di questo settore (Boffo & Frison, 2021; Fedeli & Frison, 2018).

Al fine di contribuire allo sviluppo di nuove prospettive di ricerca che rispondano a tali esigenze, il presente articolo descrive brevemente il modello delle Comunità di apprendimento professionale e presenta una sua applicazione sperimentale, nel contesto dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco, con l'obiettivo di evidenziare – sulla base dei risultati empirici ottenuti – le opportunità che derivano dall'adozione delle PLCs come supporto alla collaborazione fra professionisti. Infine, il contributo riflette sulla possibile trasferibilità del modello delle PLCs al sistema integrato 0-6 italiano, a partire dall'idea che – nonostante sul territorio italiano siano adottati differenti modelli di sviluppo professionale – il modello delle PLCs possa offrire potenziali benefici, analogamente a quanto avvenuto nel contesto tedesco in cui, pur a fronte di un diverso sistema di formazione professionale preesistente, si è potuto sperimentare con successo il modello delle PLCs quale nuova modalità di sviluppo professionale.

2. Le caratteristiche di una PLC

Fondata sulle dimensioni della 'professionalità', dell''apprendimento' e della 'comunità', una PLC è finalizzata allo sviluppo di una collaborazione altamente strutturata, orientata al raggiungimento di obiettivi e capace di generare un impatto concreto sulla realtà. Tra le diverse forme di collaborazione praticate nel campo dell'istruzione, che spesso hanno lo scopo di favorire la divisione dei compiti o lo scambio di informazioni (Aquario et al., 2017; Ellerani, 2013; Gräsel et al., 2006), l'obiettivo specifico di una comunità di apprendimento professionale è quello di sviluppare le competenze dei suoi membri al fine di sostenere l'innovazione della pratica pedagogica (DuFour et al., 2016; Kansteiner, 2021). Pur in presenza di lievi variazioni nel delineare gli elementi distintivi delle PLCs, è possibile attribuire ad una PLC le seguenti caratteristiche: l'assunzione di una responsabilità condivisa per l'attuazione di una collaborazione sistematica e finalizzata ad uno scopo; la presenza di uno scambio che sia proficuo per il singolo come anche per il gruppo; la disponibilità di ognuno ad imparare gli uni *dagli* altri e gli uni *con* gli altri; l'impegno, da parte dei membri, alla riflessione e alla realizzazione di una pratica migliorata.

Lo scambio che avviene all'interno di una PLC – inteso come la presenza di processi di consultazione, condivisione di idee e discussione – è di tale qualità da assumere un vero e proprio carattere 'professionale'

comportando, ad esempio, la messa in discussione delle routine lavorative e dei casi della pratica professionale, la loro analisi alla luce di nuove prospettive e lo sviluppo di strategie di azione alternative (Emstad, 2020; Verbiest, 2011). Questo presuppone la presenza di un sentimento di fiducia nei confronti dei propri colleghi, la disponibilità a rendere pubblici anche gli aspetti più critici e meno positivi del proprio agire professionale (Buhren, 2015; Hallam et al., 2015), oltre che implicare un interesse ad apprendere dagli altri o da esperienze esterne – letteratura scientifica, percorsi formativi specifici, esperti esterni (Stoll et al., 2006). Nonostante possano esistere gerarchie funzionali tra i membri di una PLC (educatore, insegnante, coordinatore), le interazioni professionali avvengono in modo dialogico e costruttivo (Hord 1997). L'agire di una PLC, inoltre, è sorretto da valori e obiettivi condivisi – volti a sostenere un orientamento comune all'innovazione (Stegall, 2011; Stoll et al., 2006; Warwas & Schadt, 2020) e coordinati con un progetto di sviluppo condiviso in cui la pianificazione, la documentazione e la valutazione delle azioni vengono programmate in anticipo (Theurl et al., 2024). Infine, una PLC si caratterizza per una regolarità nella riflessione sulla qualità della collaborazione e nella valutazione critica dei propri risultati (Kansteiner, 2025). Tutto questo, da un punto di vista pratico, si concretizza in riunioni periodiche in cui i membri delle singole PLCs collaborano attuando i processi delineati precedentemente, al fine di sviluppare innovazioni nella loro pratica.

3. Una ricerca sulle PLCs nei servizi "zerosei"

Nell'ambito di un progetto di ricerca, finanziato con fondi di terzi, sono state istituite quattro PLCs, i cui processi di collaborazione interna sono stati guidati e supportati – mediante il cosiddetto processo di 'facilitazione' – al fine di renderne possibile il monitoraggio e la successiva valutazione. Il progetto ha coinvolto 30 partecipanti, dimostratisi particolarmente interessati al modello teorico della PLC, che sono stati suddivisi in quattro differenti PLCs. Due di questi gruppi erano composti da direttori di servizi "zerosei", vice-direttori e da personale pedagogico con compiti di co-dirigenza (figure professionali simili al referente scolastico, sebbene nel contesto tedesco tale ruolo si configura come una vera e propria figura di middle leadership con significative responsabilità decisionali e pedagogiche); altri due gruppi presupponevano invece la collaborazione tra le figure di leadership scolastica dei servizi "zerosei" e quelle delle scuole primarie, in vista del progetto di continuità educativa e della transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Kansteiner & Welther, 2025).

L'obiettivo dello studio è stato duplice: da una parte, predisporre un percorso di professionalizzazione che sostenesse la comprensione del modello della PLC, in modo esperienziale e approfondito, e che offrisse stimoli per lo sviluppo della qualità dei Servizi; dall'altra parte, ricercare ed individuare le condizioni di successo nel processo di realizzazione e facilitazione delle PLCs, con la finalità di far confluire le conoscenze acquisite in una guida pratica per la loro implementazione. Il progetto di ricerca ha avuto una durata di un anno, durante il quale le quattro PLCs si sono riunite circa ogni quattro settimane, approfondendo e lavorando su tematiche individuate dai partecipanti stessi (ad esempio, tutela dei minori, collaborazione con i genitori, transizione scuola infanzia-primaria, competenze linguistiche). La direzione del progetto, oltre a fornire supporto nella fase di preparazione e follow-up, ha moderato gli incontri delle PLCs in un'ottica di facilitazione (Kansteiner et al., 2024, 2025) guidando i membri di ogni gruppo:

– nell'approfondimento delle cause e delle motivazioni sottese ai propri modi di agire;
– nel confronto delle proprie idee con il sapere professionale formalizzato e condiviso scientificamente;
– nell'esame delle proprie visioni ed opinioni alla luce dei risultati empirici del proprio agire;
– nell'analisi critica circa le motivazioni sottese alle routine adottate nei servizi educativi.

Il processo di facilitazione aveva lo scopo di dare impulso ad una riflessione sistematica e ad un confronto strutturato e metodologicamente variegato che fosse in grado di stimolare, a sua volta, lo sviluppo di nuove conoscenze e nuove idee, nonché la riflessione sulla collaborazione all'interno delle PLCs (Kansteiner & Welther, 2025).

3.1 Obiettivi e disegno della ricerca

Muovendo dalla più ampia domanda di ricerca "Come si realizza l'implementazione della variante 'interistituzionale' delle PLCs – sia nella configurazione orizzontale che coinvolge esclusivamente servizi "zerosei", sia in quella verticale che coinvolge servizi "zerosei" e scuola primaria – e quale ruolo svolge in questo contesto il supporto della facilitazione?", lo studio ha approfondito:

– in che misura, all'interno di una PLC, le figure di leadership dei servizi "zerosei" possono apprendere in modo collaborativo – sia tra pari sia con i colleghi della scuola primaria – al fine di migliorare la pratica professionale;
– in che misura – a partire da tali presupposti – le figure di leadership promuovono iniziative volte all'implementazione delle PLCs nelle proprie scuole, in un'ottica di formazione continua e miglioramento organizzativo;
– quale ruolo svolge la facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs.

Il presente contributo, pur collocandosi nel quadro più ampio dello studio, focalizza l'attenzione sull'ultima domanda di ricerca, con l'obiettivo di offrire una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs, in vista della potenziale trasferibilità del modello teorico al contesto educativo italiano.

L'indagine è stata condotta mediante uno studio di caso (Yin, 2009), fondato su una triangolazione dei dati (Flick, 2011) realizzata tramite tre distinte modalità di raccolta dati: (1) *un questionario di feedback online*, strutturato in tre sezioni e somministrato in modo continuativo dopo ogni riunione delle PLCs; (2) *protocolli di memoria*, redatti al termine di ciascuna riunione sia dal facilitatore sia da un ricercatore del progetto; (3) *interviste di gruppo*, condotte con ciascuna PLC. Una triangolazione dei dati di questo tipo ha consentito di: accompagnare e sostenere le PLC nel loro contesto naturale, vicino alla pratica (Hussy et al., 2013), e di indagarle da diverse prospettive a fini di ricerca; incrementare la validità dei risultati (Flick, 2011) attraverso la considerazione sia di una visione interna che esterna (Gertler, 2023); raccogliere dati, sia dal punto di vista dei singoli che del gruppo, potendoli poi utilizzare sia per l'analisi del processo sia per quella dei risultati.

Tuttavia, è necessario specificare che le limitate disponibilità di tempo dei partecipanti nonché i requisiti etici della ricerca e di quelli in materia di protezione dei dati (Reg. UE 2016/679 - GDPR) hanno comportato alcune limitazioni: il tasso di restituzione dei questionari di feedback online non è stato soddisfacente; e, al fine di garantire l'anonimato, si sono potuti riportare i risultati solo in maniera aggregata. Nonostante ciò, un punto di forza è stato rappresentato dal campionamento – che ha riflettuto adeguatamente la struttura eterogenea del personale dei servizi "zerosei" (diversità per età, esperienza, formazione, dimensioni delle istituzioni, ambito di attività) – ed un altro dalla sperimentazione stessa del modello teorico delle PLCs – che ha saputo rispondere ad esigenze diversificate, quali lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, l'avvio di processi di miglioramento della qualità delle istituzioni, la creazione e il consolidamento di relazioni e scambi nelle reti territoriali.

3.2 Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati si è articolata attraverso tre differenti metodi di raccolta dati:

1. *Questionario di feedback online*: al termine di ogni riunione della PLC, ai membri è stato inviato un link ad un questionario di feedback online nel quale, in forma anonima, è stato chiesto di valutare:
   a. gli aspetti positivi della sessione – suddivisi in item sviluppati sulla base dei principi teorici delle PLCs;
   b. l'impatto della loro partecipazione alla PLC sul contesto professionale;
   c. la qualità di una delle caratteristiche del modello della PLC (chiedendo di valutarne ogni volta una nuova).

A causa dello scarso numero di risposte, si è rinunciato ad un'analisi statistica inferenziale, limitandosi ad un'analisi descrittiva. Le risposte aperte (b, c) sono state elaborate mediante l'analisi qualitativa del contenuto (Kuckartz, 2016).

2. *Protocolli di memoria*: nell'ottica di un'immersione etnografica (Schulz, 2014) e tenendo conto del coinvolgimento dei ricercatori stessi all'interno delle attività delle PLCs (in veste di facilitatori), al termine di ogni riunione delle PLCs sono stati redatti - sia dai facilitatori sia da un ricercatore del progetto – dei protocolli di memoria. Questi protocolli, scritti basandosi sui ricordi e con l'ausilio dei verbali ufficiali delle sedute, avevano lo scopo sia di raccogliere impressioni sui processi collaborativi e comunicativi sia di conservare momenti salienti degli incontri, al fine di salvaguardare idee e spunti per la facilitazione della riunione successiva.
3. *Interviste di gruppo*: per valutare a posteriori la percezione dell'implementazione delle PLCs, è stata condotta con ciascuna PLC un'intervista di gruppo – basata sul modello dell'intervista episodica (Hussy et al., 2013) – con l'intento di raccogliere ulteriori feedback da parte dei partecipanti. In tale contesto, la conversazione è stata attivata mediante domande stimolo e dalla presentazione delle principali caratteristiche delle PLCs sottoforma di parole chiave. Sono così emerse discussioni guidate dai ricercatori, ma contraddistinte da un approccio naturale e spontaneo ai temi trattati, favorito sia dalla possibilità di esplorare i diversi aspetti in maniera libera, sia dalla relazione consolidatasi nel tempo fra ricercatori e membri delle PLCs. La registrazione audio di ogni intervista è stata poi trascritta secondo il metodo di Kuckartz (2016) e sottoposta all'analisi qualitativa del contenuto.

Si riporta di seguito, prendendo come esempio il caso di una delle PLCs, la Tabella 1 che mostra i valori medi e le deviazioni standard dei feedback relativi a ciascuna riunione di gruppo, che i membri della PLC considerata hanno fornito al termine di ognuna delle loro riunioni, sulla base di una serie di item ricorrenti. L'esempio comprende gli item relativi alla facilitazione, oltre ad alcuni ulteriori item attraverso i quali è possibile rilevare i benefici derivanti dalla partecipazione all'incontro. Il questionario di feedback comprendeva complessivamente 30 item, volti a indagare diverse dimensioni, tra cui la fiducia, la partecipazione e la motivazione.

	Sessione 1 (n=11)		**Sessione 2** (n=6)		**Sessione 3** (n=7)		**Sessione 4** (n=9)		**Sessione 5** (n=7)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Il modo in cui abbiamo collaborato oggi mi motiva per il prossimo incontro.	4,64	0,50	4,83	0,41	3,86	1,07	3,88	1,36	3,86	1,46
Sapere di poter contare sul supporto di una figura di facilitazione mi ha fatto sentire più sollevato/a in vista dell'incontro odierno della PLC.	5,00	0,00	5,00	0,00	4,86	0,38	4,78	0,67	4,43	1,13
Oggi la facilitazione ha contribuito a supportare il senso di comunità.	4,91	0,30	4,83	0,41	4,57	0,79	4,78	0,67	4,29	1,25
Ho ritenuto che la facilitazione durante l'incontro di oggi ha aiutato nell'avanzamento del lavoro.	5,00	0,00	5,00	0,00	4,29	1,11	4,78	0,67	4,29	1,25
Oggi ho acquisito una nuova idea da applicare alla pratica professionale nel mio servizio educativo/nella mia scuola.	3,64	0,67	3,83	0,98	3,43	0,79	3,67	1,32	3,43	1,51
Oggi siamo riusciti a riflettere in modo approfondito sul tema affrontato.	4,09	0,83	3,83	1,17	3,29	1,11	3,56	1,33	3,86	1,21
Oggi ho acquisito nuove conoscenze per la mia attività professionale.	3,91	1,04	3,83	1,33	3,43	0,79	3,44	1,13	3,86	1,21
L'incontro di oggi ha confermato che, per me, vale la pena partecipare a questa PLC.	4,64	0,50	4,83	0,41	4,00	1,15	4,11	1,36	4,14	1,46
Ho l'impressione che i membri della PLC siano soddisfatti di ciò che abbiamo sviluppato oggi.	4,50	0,53	4,67	0,52	3,14	0,90	3,56	1,33	3,43	1,51

Tab. 1: Esempio di analisi dei dati raccolti tramite il questionario di feedback di un gruppo.
Nota. Gli item sono valutati su una scala a 5 punti, da 1 (falso) a 5 (vero)

Per quanto riguarda l'analisi dei dati qualitativi, sono stati creati due sistemi di categorie di analisi (Tabella 2): uno per le domande aperte dei questionari di feedback online e uno per i protocolli di memoria – utilizzato anche per la valutazione delle interviste di gruppo. Entrambi i sistemi di categorie sono stati sviluppati secondo un approccio deduttivo-induttivo.

Questionario di feedback online	**Protocolli di memoria ed interviste di gruppo**
Documentazione; Impatto del lavoro della PLC; Resoconto della riunione; Applicazione pratica; Riflessione; Collaborazione; Scambio di conoscenze.	Inizio dell'implementazione delle PLCs; Tematiche discusse nelle PLCs; Preparazione e follow-up; Reti territoriali; Scambio tra PLCs ed enti gestori; Facilitazione; Sostenibilità; Comunità; Ricerca.

Tab. 2: Sistemi di categorie di analisi

Per condurre lo studio sono stati adottati i criteri di qualità, quali trasparenza, ripetibilità e verificabilità, comprensibilità intersoggettiva e utilità pratica (Steinke, 2010; Mayring, 2023) nonché un continuo confronto critico condotto sia all'interno del team di progetto sia in relazione al dibattito scientifico e ai risultati di altri progetti affini (Kansteiner et al., 2025; Progetto TePinTeach, 2022; Progetto LeaFaP, 2024). Tuttavia, va tenuto presente che il ruolo del facilitatore è stato rivestito da uno dei ricercatori del progetto; questa scelta si è resa però indispensabile al fine di creare le condizioni necessarie per condurre la ricerca – ossia l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs nei servizi "zerosei".

4. Risultati

Complessivamente, si è rilevato che l'implementazione del modello della PLC risulta efficace anche nel più ampio contesto del sistema integrato 0-6, evidenziando risultati incoraggianti. La triangolazione dei dati provenienti dalle tre differenti modalità di raccolta dati ha messo in luce come – nonostante i gruppi fossero attivi da pochi mesi e fossero composti o esclusivamente da responsabili dei servizi "zerosei" o da figure di leadership di servizi "zerosei" e scuole primarie – la configurazione della PLC favorisce la costruzione di una comunità, un approfondimento delle sfide professionali ed una maggiore comprensione reciproca delle differenti istituzioni educative. In particolare, tale comprensione del fenomeno è stata possibile grazie alle evidenze empiriche emerse: a) dall'analisi descrittiva dei dati dei feedback raccolti attraverso i questionari, che ha permesso di rilevare come i partecipanti abbiano sperimentato e vissuto le caratteristiche delle PLCs durante ciascun incontro; b) dalle impressioni sui processi collaborativi e comunicativi degli incontri raccolte tramite i protocolli; e c) dalla valutazione complessiva del processo di costituzione delle PLCs, ad opera delle interviste. La triangolazione di queste tre fonti di dati – capaci di restituire prospettive differenti ma complementari sul fenomeno indagato – ha evidenziato come la condivisione di conoscenze, la discussione e la riflessione, caratteristici delle PLCs e sostenuti dalla facilitazione, insieme all'integrazione di apporti conoscitivi esterni, contribuiscano ad aprire nuove prospettive e a definire nuovi modi di agire. Sebbene, potenzialmente, il trasferimento di queste nuove conoscenze ed obiettivi nella pratica professionale si possa realizzare concretamente e secondo diverse modalità – quali, ad esempio, lo sviluppo di nuove indicazioni nelle riunioni di gruppo, una gestione più riflessiva riguardo a bambini/e, un cambiamento nel rapporto con le famiglie, oppure la revisione del progetto educativo – nell'analisi condotta non è stato possibile evidenziare l'attuazione di un processo di questo tipo, in quanto il progetto di ricerca, per la sua durata, si è concentrato sulla costituzione di una PLC offrendo l'opportunità di analizzare i processi di lavoro *interni* alla PLC stessa. Questo, dunque, ha comportato l'impossibilità di osservare processi di pianificazione del cambiamento a lungo termine – ai quali le PLCs possono contribuire – ma ha comunque consentito di ricavare indicazioni indirette in tal senso dalle testimonianze dei partecipanti.

Si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, due estratti delle interviste di gruppo che permettono

di cogliere – attraverso le esperienze riportate dai partecipanti – come le PLCs abbiano favorito, anche grazie al supporto della facilitazione, lo sviluppo di modalità di lavoro collaborativo più strutturate ed efficaci, nonché un confronto più approfondito e una collaborazione più stretta tra professionisti appartenenti a istituzioni educative differenti.

> «Prima, se penso alle nostre riunioni, avevamo così tanti argomenti e cose per la testa che non riuscivamo a dare una struttura agli incontri. Era tutto un "devo chiarire velocemente questa cosa, devo chiarire velocemente anche quest'altra". Da quando abbiamo iniziato con voi il percorso della PLC, per me è stato davvero arricchente, nel senso che voi preparavate gli incontri e noi riuscivamo sempre ad arrivare a un risultato» (I-PLC3; trad. dal tedesco).

> «E poi forse anche il modo in cui sono organizzati gli incontri… Penso che, quando ci si incontra con persone di istituzioni diverse e in realtà non si conosce molto bene il contesto degli altri, anche le conversazioni finiscano per rimanere un po' superficiali, ecco. Invece, io ho trovato che qui si sia andati più in profondità, anche perché veniamo sempre incoraggiati a creare una nostra struttura, a definire quello di cui vogliamo parlare, e così alla fine si riesce davvero a ottenere qualcosa di più concreto. Quando si esce da un incontro, non è che si dice soltanto: "Sì, sono stata a questa riunione e, sì, abbiamo fatto due chiacchiere, ma senza affrontare davvero niente". Ecco, adesso invece penso che abbiamo effettivamente affrontato tante questioni e che ci sia ancora del lavoro da fare» (I-PLC1; trad. dal tedesco).

4.1 Caratteristiche delle PLCs e condizioni per il loro successo

Nello specifico, i risultati emersi dall'analisi dei questionari, dei protocolli degli incontri e delle interviste hanno consentito di evidenziare come ciascuna delle quattro comunità di apprendimento professionale abbia progressivamente iniziato a sviluppare e consolidare le caratteristiche tipiche e distintive delle PLCs e, al contempo, come i partecipanti siano giunti a riconoscerne le specificità rispetto ad altre forme di collaborazione di gruppo. Le evidenze così emerse sono state successivamente poste in relazione e ricondotte alle singole caratteristiche del modello teorico delle PLCs. Tale integrazione ha permesso di individuare, per ciascuna caratteristica, le specifiche condizioni di successo (Kansteiner & Welther, 2025) che ne hanno favorito lo sviluppo e il consolidamento. La Tabella 3 restituisce una sintesi di queste condizioni, a partire dalle quali è possibile delineare una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs.

Caratteristiche PLC	Condizioni di successo
Comunità	– Prevedere momenti dedicati a scambi informali e garantire affidabilità attraverso accordi condivisi; – Favorire l'avvicinamento fra i membri della PLC attraverso temi di interesse comune e valorizzare la diversità all'interno della PLC come risorsa di competenze da attivare in modo mirato; – Accogliere apertamente i nuovi membri della PLC, coinvolgerli in modo intenzionale e rendere trasparenti le modalità operative.
Accoglienza	– Adottare un atteggiamento aperto e disponibile e condividere aspetti personali; – Accogliere richieste, sfide e bisogni, coinvolgendo tutti i membri; – Promuovere trasparenza a tutti i livelli e sviluppare processi di riflessione metacomunicativa.
Deprivatizzazione	– Condividere con gli altri le peculiarità della propria istituzione di appartenenza, divenire più consapevoli delle sue modalità operative e maturare una visione delle istituzioni altrui e del loro funzionamento; – Definire la PLC come uno spazio protetto, garantendo al contempo trasparenza del suo lavoro verso l'esterno; – Analizzare in modo sistematico le situazioni, esaminare casi concreti ed essere trasparenti anche su ciò che non ha funzionato.
Comunicazione mirata	– Promuovere comprensione condivisa e consenso sui processi comunicativi e coinvolgere anche le persone più riservate; – Favorire lo scambio reciproco ed una comunicazione strutturata e orientata ad obiettivi; – Definire le modalità di comunicazione e condividere informazioni mirate sugli obiettivi della PLC anche con l'ambiente circostante (colleghi, dirigenti, coordinatori).
Riflessione	– Partecipare a momenti di riflessione – per l'analisi, la valutazione delle situazioni esistenti e la definizione di interventi – fondandoli su evidenze scientifiche; – Motivare le proprie idee e i propri punti di vista; – Assumere un atteggiamento riflessivo e sostenere la riflessione attraverso l'impiego di strategie per la formulazione di domande.

New Learning	– Creare un contesto favorevole all'apprendimento; – Far circolare conoscenze – sottoforma di "learning nuggets" – fornite dai membri della PLC o da esperti; – Esplorare il formato della PLC senza pressioni ed essere consapevoli della propria responsabilità per l'apprendimento del gruppo.
Documentazione	– Utilizzare la documentazione per l'analisi dei risultati ed il monitoraggio dei processi/prodotti della PLC; – Gestire ed elaborare i dati in modo condiviso, per facilitarne l'accesso e per rendere efficienti i tempi di lavoro; – Applicare un'efficiente gestione delle conoscenze.
Priorizzazione della PLC	– Attribuire alla PLC un'importanza prioritaria per la professionalizzazione e lo sviluppo della qualità; – Sperimentare la PLC nella pratica per almeno alcune riunioni ed assumersi compiti specifici; – Sperimentare il proprio ruolo all'interno della PLC e il successo collettivo e percepirsi come reciprocamente impegnati e responsabili.
Applicazione pratica	– Formulare in modo concreto incarichi di lavoro realistici e gestibili; – Rendere oggetto di discussione le situazioni attuali e le prospettive future e sviluppare ulteriormente insieme la pianificazione delle attività successive; – Monitorare e verificare, dopo alcune riunioni, la messa in pratica di innovazioni elaborate nella PLC.
Facilitazione	– Condurre e gestire in modo esperto la discussione della PLC, avvalendosi di numerose tecniche per la problematizzazione e l'approfondimento del pensiero; – Mettere in luce l'importanza del contributo di ognuno nella PLC e fare da intermediario in presenza di idee contrastanti, proponendo connessioni sia a livello relazionale sia sul piano dei contenuti; – Sviluppare uno sguardo meta-riflessivo sulla collaborazione e valorizzarla come opportunità di apprendimento in relazione alle caratteristiche della PLC.

Tab. 3: Caratteristiche del modello della PLC e condizioni di successo

Conclusioni

Come anticipato, il presente contributo si concentra sull'ultima domanda di ricerca del più ampio progetto di ricerca illustrato inizialmente, relativa al ruolo della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs. I risultati dello studio sono stati pertanto considerati con specifico riferimento a tale dimensione, con l'obiettivo di ricavare indicazioni utili alla definizione di una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs. In questa prospettiva, l'integrazione dei risultati emersi dall'analisi dei questionari, dei protocolli degli incontri e delle interviste ha consentito di mettere in luce il contributo della facilitazione ai processi di implementazione delle PLCs. Nello specifico, le analisi hanno evidenziato come le quattro comunità di apprendimento professionale abbiano progressivamente sviluppato e consolidato le caratteristiche distintive delle PLCs, anche grazie all'intervento e all'azione della facilitazione, che ha strutturato i processi di scambio di idee, stimolato riflessioni approfondite e messo in relazione i diversi contributi emersi dalle discussioni tra i membri delle PLCs. La rilevanza di questo ruolo di supporto e accompagnamento trova ulteriore conferma nelle condizioni di successo individuate per ciascuna caratteristica del modello delle PLCs (Tabella 3) – che mettono in evidenza la molteplicità dei livelli sui quali si fonda la qualità della collaborazione. La lettura congiunta di queste condizioni suggerisce infatti la potenziale centralità di una figura di facilitazione in grado, da un lato, di promuovere e sostenere, per quanto possibile, la realizzazione delle condizioni individuate e, dall'altro, di accompagnare le comunità nel progressivo sviluppo e consolidamento delle caratteristiche distintive delle PLCs.

Le evidenze emerse dall'analisi trovano ulteriore sostegno nei contributi della letteratura internazionale, che sottolineano ugualmente la rilevanza della facilitazione nei processi di implementazione e sviluppo delle PLCs (Bolam et al, 2005; Wiliam, 2007; Margalef García, 2011; Johannesson, 2022; Korsager, Reitan & Dahl, 2023; Kansteiner et al., 2025). Gli studi qui richiamati si concentrano, tuttavia, principalmente su PLCs di insegnanti in contesti scolastici a partire dalla scuola primaria, supportate da supervisori, dirigenti scolastici o partner esterni (es. università) nel ruolo di facilitatori. Il presente contributo si inserisce dunque in continuità con tali evidenze, ampliandone al contempo la prospettiva di indagine attraverso l'approfondimento del ruolo della facilitazione in PLCs interistituzionali che coinvolgono servizi educativi "zerosei" e scuole primarie.

Infine, anche considerando la natura dinamica e graduale dello sviluppo delle PLCs – e il fatto che il consolidamento delle caratteristiche distintive delle PLCs richiede un certo numero di incontri prima che i membri possano orientarsi, più intensamente, verso l'attuazione di pratiche innovative – emerge l'im-

portanza di una figura di facilitazione capace di accompagnare e sostenere le comunità nelle diverse fasi del loro sviluppo. Tale considerazione sottolinea dunque, ulteriormente, la centralità della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs.

6. Un esempio generativo per il sistema integrato 0-6

Il presente contributo – oltre a porre particolare attenzione al ruolo della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs e ad evidenziare le caratteristiche distintive del modello e le correlate condizioni di successo che ne favoriscono un'efficace applicazione – mira a contribuire all'ampliamento delle prospettive di sviluppo professionale continuo nel contesto italiano. In particolare, attraverso una riflessione sulle possibili implicazioni per un intervento formativo attento ai processi, alle strutture, alle risorse e alle modalità funzionali all'implementazione e alla facilitazione del modello teorico delle PLCs, contribuisce a delineare i potenziali benefici di questa forma di sviluppo professionale. In aggiunta, sebbene lo studio si sia concentrato sull'applicazione del modello delle PLCs a sostegno dello sviluppo professionale delle figure di leadership dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco, è comunque possibile riflettere sui vantaggi generali legati all'implementazione delle PLCs – anche in vista del fatto che essi possono assumere particolare rilievo per il contesto italiano, nel quale il modello teorico delle PLCs è ancora poco esplorato in ambito scientifico, pur essendo riconosciuto e ampiamente discusso a livello internazionale come modello per la professionalizzazione e il miglioramento della qualità nel contesto scolastico. Nello specifico, lo studio può configurarsi come un esempio generativo per il contesto italiano, principalmente per due ragioni: da un lato, consente di ripensare la formazione continua dei coordinatori scolastici dei servizi "zerosei" – considerando la possibilità di declinarla secondo nuovi principi e secondo nuove finalità – e, dall'altro, offre una nuova prospettiva da cui osservare lo sviluppo professionale continuo. Tali aspetti sono oggetto di approfondimento nel paragrafo successivo.

Come emerso dal più ampio progetto di ricerca (Kansteiner & Welther, 2025) – in cui si inserisce questo specifico contributo – l'implementazione delle PLCs evidenzia esiti positivi sia nel contesto della formazione professionale delle figure di leadership dei servizi "zerosei" sia in riferimento alla variante interistituzionale che prevede la loro collaborazione con le figure di leadership delle scuole primarie. Ciò suggerisce di considerare l'applicazione del modello delle PLCs anche nel contesto italiano, soprattutto alla luce del fatto che il ruolo del coordinatore scolastico è riconducibile ad una professionalità complessa che – poggiando su competenze sia di natura pedagogica sia di matrice organizzativo-progettuale atte a supportarlo nel micro-sistema del singolo servizio, nel meso-sistema delle reti comunitarie e nell'eso- e macro-sistema che caratterizza le dimensioni interistituzionali e dell'advocacy politica (Lazzari, 2022; Savio, 2017) – necessita di una formazione professionale orientata a supportare questa complessità. Se si pensa, inoltre, che spesso i coordinatori scolastici non accedono a momenti di formazione fra pari e che, soprattutto le figure di coordinamento delle realtà periferiche, sperimentano una sorta di solitudine professionale (Amadini, 2025), diventa ulteriormente rilevante predisporre percorsi formativi che diano la possibilità di sperimentarsi in un contesto simmetrico, vivendo occasioni di confronto, investigazione, decentramento e problematizzazione (*ibid.*) che sappiano stimolare un'*epistemologia professionale* finalizzata ad «interrogare i saperi taciti, gli schemi di riferimento e i criteri di attribuzione dei significati» (ivi., p. 15). A ciò si aggiunge che gli ambiti di intervento dei coordinatori pedagogici coincidono anche con il compito di: partecipare a «processi di consultazione e advocacy politica, volti a supportare le amministrazioni locali nella formulazione di politiche educative coerenti che sostengano, e alimentino, una cultura pedagogica dell'infanzia capace di rispondere ai bisogni in continua evoluzione di bambini, famiglie e comunità locali» (Lazzari, 2022, p. 64); e di supportare la riflessione collegiale di educatori ed insegnanti – al fine di sostenere il miglioramento delle prassi educative e il loro sviluppo professionale continuo (*ibid.*). Questo, di conseguenza, induce a considerare il potenziale del modello formativo delle PLCs nella misura in cui:

– da una parte, esso sarebbe in grado di accompagnare le figure di coordinamento nel compito di formulare politiche educative in sinergia con altri enti/professionisti, dando vita a tavoli per la riflessione e la collaborazione fra coordinatori – sviluppando proposte capaci di rispondere ai bisogni di molteplici

contesti, valorizzando al contempo la professionalità e le visioni di figure che ricoprono il medesimo ruolo e condividono obiettivi comuni;
– dall'altra parte, la possibilità di sperimentare in prima persona un modello formativo come quello delle PLCs consentirebbe ai coordinatori pedagogici di fare esperienza di una tipologia di formazione professionale che sia trasferibile nelle scuole e che promuova processi di riflessione collegiale e di miglioramento delle pratiche educative – processi che i coordinatori sono chiamati a facilitare fra i professionisti dei servizi educativi di cui sono responsabili.

Il presente contributo, quindi, alla luce di quest'ultima considerazione, assume ulteriore significato in quanto – offrendo delle linee guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs – può costituire il punto di partenza per una riflessione approfondita sulla potenziale trasferibilità delle PLCs non solo nel contesto della formazione dei coordinatori pedagogici italiani, ma più in generale sulla sua applicabilità al contesto più ampio del sistema integrato 0-6. Un ripensamento della formazione continua in questa direzione è legittimato anche dal fatto che, come evidenzia Urbani (2024), è necessario passare da un discorso centrato solamente sulle competenze da sviluppare ad uno che integri maggiormente le dimensioni strutturali e metodologiche, al fine di valorizzare le risorse formative effettivamente disponibili, come ad esempio quelle partecipative o collaborative – in grado di promuovere apprendimento e di creare cambiamento a partire da una responsabilità condivisa. Questo, inoltre, permetterebbe di supportare lo sviluppo di quelle che Savio (2017) definisce *équipe educative responsabili*, gruppi di professionisti caratterizzati dalla capacità di «riflettere sulla pratica in modo partecipato» (p. 133) e mossi da una *identità educativa di gruppo* (Savio, 2011) in grado di potenziare l'intenzionalità professionale.

In conclusione, è possibile affermare che, ponendo attenzione sul modello teorico delle PLCs e sulle opportunità connesse alla sua implementazione, emergono chiaramente delle implicazioni positive associate a questa forma di sviluppo professionale continuo. Nello specifico, si profila con chiarezza come le PLCs diano spazio alla messa in atto di processi di apprendimento sistematico e professionale non coincidenti solamente con un sapere teorico trasmesso e assorbito dai destinatari della formazione professionale, bensì come esse coincidano con spazi per la rielaborazione e la negoziazione del sapere ad opera della collaborazione, con la finalità ultima di favorire non solo lo sviluppo professionale del singolo ma anche il miglioramento organizzativo delle istituzioni scolastiche (Kansteiner & Welther, 2025). In questa prospettiva, il professionista entra a far parte di un percorso formativo continuo che presuppone la sua presenza in veste di soggetto attivo, protagonista della propria formazione professionale, all'interno di un'opera corale che valorizza le esperienze, le specialità e le abilità individuali come risorse per la scuola (Ceriani, 2008). I servizi educativi "zerosei" si vengono così a configurare non solo come luoghi di apprendimento per bambini e bambine, ma anche come *significativi contesti di apprendimento* (Fabbri, 2007, p. 14) per i professionisti stessi che vi lavorano quotidianamente, e che possono fare della propria attività lavorativa l'oggetto di parola e di pensiero per acquisire consapevolezza critica del proprio agire e per co-costruire processi di innovazione e cambiamento (*ibid.*).

Le comunità di apprendimento professionale rappresentano un modello di sviluppo professionale continuo in grado di dare vita ad una collaborazione professionale che sia orientata al raggiungimento di obiettivi concreti e capace di generare un impatto sulla realtà, accompagnando i professionisti nello sviluppo di capacità riflessive che gli permettano di indagare la pratica, di formulare motivazioni a sostegno degli orientamenti pedagogici ritenuti rilevanti, di confrontare le proprie idee con il sapere professionale formalizzato e condiviso scientificamente, arrivando a definire nuovi modi di agire per generare processi di rigenerazione e sviluppo, ancorati ad una consapevolezza trasformativa dei bisogni specifici del contesto.

Bibliografia

Amadini, M. (2025). Il profilo del Coordinatore pedagogico: traiettorie riflessive e trasformative. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 4(1), 11-18.
Aquario, D., Ghedin, E., & Bresciani Pocaterra, M. (2017). La sfida della collaborazione per una cuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@ re*, *3*(17), 162-173.

Boffo, V., & Frison, D. (2021). Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze. *Nuova Secondaria, XXXVIII*(9), 52-73.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (Hrsg.) (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report (637). University of Bristol.

Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und professionelle Lerngemeinschaften. In *Professionalisierung und Schulleitungshandeln: Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (pp. 160-184). Beltz Juventa.

Ceriani, A. (2008). La formazione: agire la conoscenza. In A. Bobbio, & C. Scurati (A cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze* (p. 81-100). Armando Editore.

Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. (D.M. 334/21). Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.

Decreto ministeriale 24 febbraio 2021, n. 43. (D.M. 43/21). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. & Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (3nd ed.). Solution Tree.

Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?. *Formazione & insegnamento*, *11*(1), 227-246.

Ellerani, P., & Gentile, M. (2013). The role of teachers as facilitators to develop empowering leadership and school communities supported by the method of cooperative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 12-17.

Emstad, A.B. & Birkeland, K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur.* Oslo: Universitetsvorlaget.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.

Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Forma@re, 18*(3), 153-169.

Ferri, L., & Bonometti, S. (2024). Rafforzare la collaborazione tra i docenti nella scuola secondaria: dai bisogni emergenti nuovi percorsi formativi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *16*(28), 90-105.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung (*3., aktualisierte Auflage*)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gentile, M., Truffelli, E., Bertolini, C., & Rosa, A. (2024). Tra ricerca e azione: un'analisi tematica dello sviluppo professionale dei docenti. *CADMO, XXXI*(2), 41-58.

Gertler, M. (2023). *Qualitatives Forschen. Tipps für wissenschaftliche Arbeiten*. München: BookRix.

Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP bulletin*, *99*(3), 193-216.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden on Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.

Kansteiner, K. (2019). *Professionelle Lerngemeinschaften Perspektiven auf die entwicklungsorientierte Kooperation von Lehrkräften und Schulleitungen*. Schulmanagement-Handbuch, 172, München: Oldenbourg.

Kansteiner, K., Stamann, C. & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kansteiner, K. (2021). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur* innen an Schulen* (S. 92–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kansteiner, K., Barrios, E., Louca, L., Avgitidou, S., Rümmele, K., Emstad, A.B., Constantinou, M., Frick, E., Frirdich, G., Iliopoulou, K., Joos, K., Knutsen, B., Sanchidrián, C., Sapounidis, T., Theurl, P., Torres, M., & Welther, S. (2024). *Leading and Facilitating Professional Learning Communities – Mapping the Theoretical Foundation by an International Literature Research.* Abrufbar unter: https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/LeaFaP_International_Report_Literatur_Review_Facilitation.pdf (04.06.2026).

Kansteiner, K. (2025). Establishing Professional Learning Communities within Leadership for Learning as Strategic Approach to Leadership Expectations for School Improvement. *Dirigenti Scuola*, (44).

Kansteiner, K., Frirdich, G., & Schmid, S. (2025). Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften

für lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung. In S.Schnebel, T. E. Kuzu, A. Kürzinger, S.Immerfall, G. Bernhard & R. Grassinger (Hrsg.), *Heterogenität gestalten Perspektiven auf die Grundschulentwicklung, BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten,* Band 6 (209-227). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818850340

Kansteiner, K., & Welther, S. (2025). *Praxishandbuch Professionelle Lerngemeinschaften in Kita und Kita-Grundschul-Kooperationen.* Beltz Juventa.

Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. Educational Action Research, 30(3), 411–426. https://doi.org/-10.1080/09650792.2020.1854100

Korsager, Reitan, B., & Dahl, M. G. (2023). Competence development in a professional learning community: A study of teachers' conversations about teaching for deep learning. Nordina: Nordic Studies in Science Education, 19(1), 4–19. https://doi.org/10.5617/nordina.8963

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità (Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities). *Pedagogia oggi*, *20*(2), 60-70.

Margalef García, L. (2011). Encouraging Teachers' and Students' Innovation with the Support of Teacher Learning Communities. CEP Journal 1(1), 133-152

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (7., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Paletta, A. (2024). Schools that learn to improve student learning: the effectiveness of schools as PLCs. Professional Development in Education. doi:10.1080/19415257.2024.2368858

Paletta, A. (2025). Schools that learn to improve student learning: the effectiveness of schools as PLCs. *Professional development in education*, *51*(8), 2080-2107.

Paletta, A., Alimehmeti, G., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2021). Does the professional learning community intermediate the effects of principal's leadership on teaching innovation? Management in Education.

Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research, 3*(5).

Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, Bergamo: Edizioni Junior.

Savio, D. (2017). A equipe pedagógica responsável e o papel formativo do coordenador pedagógico. *Educar em Revista*, (1), 133-150.

Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In: A. Tillmann, S. Fleischer, S. & K.-U. Hugger, (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225-236). Wiesbaden: Springer VS.

Senge, P. M. (2006). *La quinta disciplina : l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo* (ed. completamente rivista e ampliata ed.). Sperling & Kupfer

Stegall, D. A. (2011). Professional learning communities and teacher efficacy: A correlation study. Doctoral thesis. United States of America: Appalachian State University. Consultabile all'indirizzo: https://libres.uncg.edu/ir/-asu/f/Stegall,%20David_ 2011_Dissertation.pdf (04.06.2026).

Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, Ernst. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage) (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, *7*(4), 221-258.

TePinTeach (2022). *IO4 Thinking tool: theories of action, single loop and double loop learning (in German*). Abrufbar unter: https://www.tepinteach.eu/wp-content/uploads/2022/07/Theoretischer-Hintergrund-Modul-2.pdf (04.06.2026).

Theurl, P., Frick, E., & Kansteiner, K. (2024). *Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden*, in *Erziehung & Unterricht*, 174. Jg, H 3-4, 282-290.

Unione europea. (2016). Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali e alla libera circolazione di tali dati (General Data Protection Regulation).

Urbani, C. (2024). Teacher agency e approcci epistemici: prospettive di indagine sulla formazione docente. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (32), 091-099.

Verbiest, E. (2011, April). Developing professional learning communities. In *AERA Conference (7-12 April 2011)* (pp. 1-14).

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, *24*(1), 80-91.
Warwas, J., & Schadt, C. (2020). Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften–Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. *Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Buhren und Peter Theurl (Hg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, *1*, 37-48.
Wiliam, D. (2007). Changing Classroom Practice. Educational Leadership, 65(4), 36–42
Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

A Low-Threshold Non-Formal Educational Context as a Bridge to Early Childhood Education and Care: An Exploratory Qualitative Study

Un contesto educativo non formale a bassa soglia come ponte verso i servizi educativi per la prima infanzia: uno studio qualitativo esplorativo

Lisa Sacerdote
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Sacerdote, L. (2026). A Low-Threshold Non-Formal Educational Context as a Bridge to Early Childhood Education and Care: An Exploratory Qualitative Study. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 94-105.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p94

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 29, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p94

Abstract
This exploratory qualitative study investigates how non-formal educational contexts mediate access to Early Childhood Education and Care (ECEC) services for families with a migratory background. The study is situated within research on inequalities in access to ECEC services, considering institutional, administrative, economic, linguistic, cultural and relational barriers.
The theoretical framework integrates Bronfenbrenner's ecological-systemic perspective, Rogoff's sociocultural approach and intercultural family-service alliances. Adopting an idiographic design with a longitudinal perspective, the study draws on participant observations and in-depth interviews with four Arabic-speaking mothers conducted across 2025 and 2026. Within this broader research design, the present paper focuses specifically on how mothers, after the participatory settling-in experience at *L'ABC*, narrate their subsequent trajectories towards formal ECEC services and articulate situated forms of maternal agency. Data were analysed using reflexive thematic analysis.
In line with this focus, the findings show that non-formal spaces enhance cultural accessibility, trust and peer networks through linguistic-cultural mediation, though structural barriers persist. Based on this empirical evidence, the study proposes an empirically grounded model of "low-threshold pedagogical mediation" that illustrates how non-formal educational contexts can complement formal ECEC services by fostering educational continuity, inclusive participation and inter-institutional collaboration.

Keywords: Inclusive ECEC; Maternal agency; Participatory settling-in; Families with a migratory background.

Riassunto
Il presente studio esplorativo di stampo qualitativo indaga in che modo i contesti educativi non formali possano mediare l'accesso delle famiglie con background migratorio ai servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC), contribuendo a contrastare barriere linguistiche, culturali e relazionali. Condotta presso *L'ABC del Quartiere* a Milano, la ricerca esamina come uno spazio educativo a bassa soglia possa sostenere forme situate di agency materna nelle transizioni verso i servizi formali. Il quadro teorico integra la prospettiva ecologico-sistemica di Bronfenbrenner, l'approccio socioculturale di Rogoff e il tema delle alleanze interculturali tra famiglie e servizi. Lo studio adotta un disegno idiografico con una prospettiva longitudinale e si basa su osservazioni partecipanti e interviste in profondità a quattro madri arabofone, condotte nel 2025 e nel 2026. L'analisi si concentra sulle traiettorie di avvicinamento ai servizi ECEC formali dopo l'esperienza di ambientamento partecipato presso *L'ABC*, con particolare attenzione alle forme situate di agency materna che emergono dai racconti delle partecipanti. I dati sono stati analizzati mediante analisi tematica riflessiva. I risultati mostrano che il contesto non formale favorisce l'accessibilità culturale, la costruzione di fiducia e le reti tra pari attraverso la mediazione linguistico-culturale, pur nel permanere di barriere strutturali. Lo studio propone un modello interpretativo di «mediazione pedagogica a bassa soglia», empiricamente fondato, che illustra come i contesti educativi non formali possano affiancare i servizi ECEC formali, sostenendo la continuità educativa, la partecipazione inclusiva e la collaborazione interistituzionale.

Parole chiave: Inclusione nei servizi ECEC; Agency materna; Ambientamento partecipato; Famiglie con background migratorio.

Credit author statement

The author is responsible for the conceptualisation, data collection, analysis, and writing of the manuscript.

1. Introduction

Within international policy and legal frameworks, access to high-quality Early Childhood Education and Care (ECEC) services is now widely recognised as a universal right. It is considered essential for supporting children's well-being, promoting cognitive, emotional, socio-relational and linguistic development and fostering social inclusion (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022; Council of the European Union, 2021; European Commission, 2017; United Nations, 1989, 2015). A broad body of policy documents, recommendations and research studies affirms the collective responsibility to ensure educational conditions that support high-quality developmental trajectories from early childhood onwards, especially for vulnerable and socioeconomically disadvantaged families (Caselli, 2022; European Commission, 2024; Heckman, 2004, 2013; Schmutz, 2024). Access to high-quality ECEC is desirable for all children, but it is particularly relevant for those whose early opportunities are shaped by disadvantage, given its role in interrupting the intergenerational cycle of poverty and reducing initial inequalities (Alleanza per l'Infanzia & EducAzioni, 2020; Council of the European Union, 2022; European Commission, 2024; Infantino, 2021; Save the Children Italia, 2019; Vandenbroeck, 2010). Persistent disparities in access to and use of ECEC services are documented by international research and policy reports (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025), which continue to stress the need to guarantee access for children from socio-culturally and economically disadvantaged backgrounds (Council of the European Union, 2019, 2021, 2022; European Commission, 2013, 2017, 2024). In Europe, families with a migrant background are among those who access ECEC services less frequently, often because socioeconomic and cultural vulnerabilities overlap (OECD, 2025). The document *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014, 2018) emphasises the universal right to services for children aged 0-6 and develops principles and guidelines. Accessibility remains a key aspect of quality ECEC services to ensure greater equity and social inclusion, particularly for multiethnic, multilingual and socioeconomically disadvantaged families. Accessibility extends beyond affordability, encompassing cultural and linguistic inclusion, flexible service hours and territorial proximity (Lazzari, 2016; Mesa, 2023; Save the Children Italia, 2024). In Italy, these policy directions are reflected in laws and national documents since Law 107/2015 and Legislative Decree 65/2017, which define implementation criteria and establish the Integrated System 0-6, recognising children's right to quality education from early childhood, although attendance remains non-mandatory (Legge n. 107/2015; Decreto legislativo n. 65/2017; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, 2018; Decreto ministeriale n. 334/2021; Decreto ministeriale n. 43/2022). Yet inter-institutional governance remains particularly complex and uneven. Access to 0-3 services is still highly fragmented and remains below the 45% target for children under three set by the updated Barcelona targets (Council of the European Union, 2022); for children aged three to the start of compulsory primary education, by contrast, participation rates are substantially higher, although the European target of 96% has not yet been reached and marked territorial inequalities persist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025). This gap particularly affects migrant families: more than one in three live in absolute poverty (35.6%), compared with 6.4% of Italian families, limiting their access to early education services (Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, 2023; ISTAT, 2024). Specifically, in the 2023/2024 educational year, the participation rate of foreign children in nursery services was 14.7%, compared with 33.1% for Italian children, less than half the rate recorded for Italian children in the same age group (ISTAT et al., 2026).

The Eurydice 2025 report shows that only 19 out of 39 education systems have adopted specific policies to support ECEC access for children with a migrant background, and Italy is not among them. Italy has also yet to implement concrete measures such as specialised staff, linguistic mediation or flexible enrolment policies (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025).

2. Theoretical Background

In an increasingly complex and heterogeneous world, cultural, social, political, economic and institutional dimensions are deeply interconnected and must be considered through an interdisciplinary lens when analysing educational contexts (Morin, 2017). The theoretical framework adopted in this study draws on

holistic, ecological and socio-constructivist perspectives, which acknowledge that individuals and their development are socio-culturally situated and embedded within multiple, interrelated systems that influence one another reciprocally and retroactively (Bateson, 1972/1976; Bronfenbrenner, 1979). An ecological approach allows child development and family participation to be understood as processes situated within historically, socially and culturally specific and interdependent systems. Families, educational services, housing contexts, institutions and social policies are produced and transformed through reciprocal interaction (Bronfenbrenner, 1979). From this perspective, access to ECEC services can be read as a non-linear intersection of barriers experienced by families with a migrant background. These barriers do not concern enrolment alone; they also involve institutional languages, administrative criteria, economic resources, representations of childhood, trust in services and the possibility for parents to recognise themselves as legitimate interlocutors.

Educational practices incorporate and reflect understandings of childhood, care and the role of adults that may take on different meanings across family and institutional contexts (Rogoff, 2003/2004). Development occurs through guided participation in shared sociocultural practices, in a learning process that actively involves both children and adults within their specific cultural contexts (Rogoff, 1990, 2003/2004; Wertsch, 1991). While care, development and learning are biologically universal themes, the practices and meanings attached to them are historically and culturally variable (LeVine & New, 2009; Rogoff, 2003/2004). It is therefore essential to interpret behaviours in relation to the systems of meaning and perspectives of the actors involved. When a family enters into a relationship with an ECEC service, the family niche, understood as a specific cultural system of belonging, meets an educational context organised around its own times, norms and implicit pedagogical assumptions. This encounter may generate continuity, discontinuity, negotiation and misunderstanding, making transition a particularly significant pedagogical passage (Super & Harkness, 1986).

In contexts marked by migration, nursery provision is often the first educational and institutional service that families encounter. It therefore becomes a privileged space for observing the conditions that make transition more or less inclusive.

Inclusive transitions draw attention to how ECEC services welcome vulnerable families and/or families with a migrant background. They bring into focus both the institutional and cultural conditions that make access possible and the practices of recognition, involvement and participation within services, in connection with questions of social justice and the unequal distribution of educational opportunities (Bove & Sharmahd, 2020; OECD, 2020; Peleman et al., 2020). The relationship between family and service is a crucial node in the quality of the educational experience (Bove, 2022). If transitions between educational systems and families are central to the construction of educational quality, Epstein's model of *Overlapping Spheres of Influence* allows the relationship between families and ECEC services to be read as a relationship between distinct but potentially interconnected spheres (Epstein, 2011). Such overlap depends on institutional, organisational and relational choices. The ways in which the relationship is proposed and enacted may support inclusion or, conversely, reinforce inequalities, especially for families with a migrant background. Reading family-service relationships through this lens helps make visible the tensions, asymmetries and possibilities embedded in educational relationships, opening up pedagogical reflection not only on the quality of relationships and transitions but also on the conditions that enable or hinder effective and recognised participation by different actors. For this reason, the concepts of accessibility and inclusion that guide the research design are understood as multidimensional constructs and processes. Accessibility refers not only to the possibility of formally entering services, but also to knowing them, understanding their logics, trusting them, choosing them and participating in them. Inclusion is not treated as a natural consequence of access, but as a situated capacity for action that is constructed together with the service.

3. Research Context: San Siro and *L'ABC del Quartiere*

The NIL 57/San Siro area, and particularly the area around Piazza Selinunte, is one of Milan's most densely populated neighbourhoods and has a strong presence of residents with a migrant background (Comune di Milano, 2026) (Tab.1).

Dimension	Indicator	Value	Note
Resident population	Total inhabitants	25,691	NIL 57 – San Siro
0–3 age group	Total children	499	
0–3 age group	Italian children	307	
0–3 age group	Foreign children	192	38.5% of the age group
3–6 age group	Total children	582	
3–6 age group	Italian children	314	
3–6 age group	Foreign children	268	46.0% of the age group

(Source: Comune di Milano, 2026; population data as of 31 December 2025)
Tab. 1: Resident population and presence of foreign citizens in NIL 57 - San Siro

The neighbourhood includes more than 85 nationalities and is characterised by the historical rootedness of specific foreign communities. The Egyptian community is by far the largest, accounting for approximately 37.2% of all foreign residents in the neighbourhood, followed by the Moroccan community, which accounts for approximately 10.4% of the foreign population (Politecnico di Milano - DAStU, 2021). San Siro is described as a multicultural, multi-problematic, peripheral and ghettoised context (Grassi, 2022), marked by housing, social and educational fragility (Cognetti, 2015). The neighbourhood includes one of the largest public housing areas in Milan and is characterised by processes of social and school segregation (Cordini & Ranci, 2025).

At the same time, San Siro has a dense network of associations, schools and third-sector organisations that support children, families and local communities (Zecca et al., 2024). Among these initiatives, *L'ABC del Quartiere*, promoted by the University of Milano-Bicocca, is a non-formal low-threshold multifunctional educational centre and a permanent laboratory for research, training and intervention. It has been developed through Community Service-Learning practices, interprofessional collaboration and participatory design (Zecca, 2024). Activated in the 2020/2021 academic year through the BiUniCrowd programme, the University of Milano-Bicocca's crowdfunding initiative, co-funded by Fondazione di Comunità Milano and part of MUSA1, Spoke 6-3.1.3 – a broader strategy focused on "Combating and Preventing School Dropout in Disadvantaged Urban Neighborhoods" – *L'ABC* is directed scientifically by Professor Zecca and aims to prevent and combat school dropout starting from assumptions of social cohesion and urban sustainability.

The centre welcomes approximately one hundred participants each week, including children and adults, predominantly Egyptian families with a migrant background. It is organised into interconnected areas: the Play Space for children aged 0-6, the Study and Literacy Space for children aged 7-13 and an Italian language course for mothers. Between 2024 and 2026, 28 family units were enrolled, with 26 mothers attending at least once the activities dedicated to them. There were 64 children overall; of these, 38 attended the Study and Literacy Space, while 30 participated in the Play Space. The interdisciplinary team at *L'ABC* includes 37 operational figures, including a linguistic-cultural mediator, professional educators, university faculty, master's and doctoral students, pedagogists, volunteers and upper-secondary school students. *L'ABC* operates in an intermediate position between institutions, socio-educational services, families and the local territory. It can be understood as an experimental educational model that seeks to bridge institutional gaps by fostering co-designed educational alliances with schools, families and local stakeholders. More specifically, the 0-6 Play Space – in the experience of settling-in and beyond – can be read in relation to *Tempo per le Famiglie* services: places «characterised by accessibility, informality and, at the same time, the presence of rules for use; educational services that perform a function of community building» (Musatti & Picchio, 2005, p. 68). This occurs through a "weak educational orientation", which does not prescribe models but offers, through concrete ways of being and doing with children, «a possible example of constructive relationality» (Mantovani et al., 1999, p. 18). The present article offers an initial analytical account of selected findings from follow-up interviews with Arabic-speaking mothers concerning their first relationships with, and access to, formal 0-3 ECEC/nursery services. It asks how, and to what extent, *L'ABC del Quartiere* may support or mediate access to ECEC services and sustain forms of maternal agency among families with a migrant background. The research is positioned within a field of inquiry that holds together

possibilities and ambivalences, mediation practices and structural inequalities, recognising the non-formal educational experience as a possible site for observing and constructing more accessible, participatory and dialogical conditions.

4. Research Design and Methodology

This exploratory qualitative research addresses accessibility and inclusiveness in ECEC services for families with a migrant background through an intrinsic case study of *L'ABC del Quartiere* (Bassey, 1999; Mortari, 2007; Yin, 2009). The case study allows for an in-depth investigation of a phenomenon within its real-life context and is well suited to exploring the interplay of educational, institutional and socioeconomic factors (Merriam, 1998). Its qualitative nature reflects an idiographic orientation, emphasising participants' subjective experiences and context-specific dynamics (Stake, 2008). The qualitative approach adopted is situated within an interpretive framework aimed at «making sense of, or interpreting, phenomena in terms of the meanings people bring to them» (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2011, p. 3). Through an inductive, idiographic design anchored at the micro-level, this study examines broader educational dynamics (Demetrio, 2020).

The study asks two main questions: first, whether and how the non-formal, low-threshold educational service *L'ABC del Quartiere* contributes to accessibility, inclusion and continuity in 0-6 educational pathways. Second, whether and how forms of participation and co-educational practices involving migrant families, educators, institutional actors and third-sector organizations contribute to building inclusive educational alliances and in what ways these alliances may influence access to and continuity in ECEC services.

4.1 Participants

The participants in the study are four Egyptian mothers with a migrant background who had taken part, with their children aged 0-3, in a settling-in experience at *L'ABC* between 2024 and 2026, and who were able to reconstruct the meaning of that experience in relation to actual or problematised access to formal ECEC services (Tab.2).

The group is internally coherent with respect to the topic under investigation: the mothers all have older children, none of whom had attended nursery, and they experienced *L'ABC* as their first non-formal educational space of co-presence with their younger children. The setting was characterised by linguistic-cultural mediation, gradual participation and direct observation of educational practices. At the same time, their subsequent trajectories are not uniform. Some mothers initiated or consolidated access to nursery or to a spring section; others maintained a more ambivalent position regarding early attendance of formal ECEC services. This internal heterogeneity is analytically relevant because it allows the role of *L'ABC* to be explored without assuming a linear relationship between participation in the non-formal context and access to nursery.

Code	Mother's profile	Children and 0–3/ECEC pathway
M1	Born in Egypt in 1990. Married in 2012. Arrived in Italy in 2014.	Four children, including three older children. Youngest child: 23 months at settling-in at *L'ABC*. Enrolled in a spring section during the 2025/2026 educational year, following a period on the nursery waiting list.
M2	Born in Egypt in 1990. Married in 2011. Arrived in Italy in 2013.	Four children, including three older children. Youngest child: 15 months at settling-in at *L'ABC*. Enrolled in nursery during the 2025/2026 educational year.
M3	Born in Egypt in 1996. Married in 2015. Arrived in Italy in 2020.	Three children, including two older children. Youngest child: 15 months at settling-in at *L'ABC*. Enrolled in nursery during the 2025/2026 educational year.
M4	Born in Egypt in 1997. Married in 2016. Arrived in Italy in 2019.	Four children, including three older children. Youngest child: 18 months at settling-in at *L'ABC*. Began attending *L'ABC* in October 2025. Not enrolled in nursery.

Tab. 2: Profile of participating mothers and children

4.2 Data Collection Instruments and Analytical Methodology

Data were collected through a range of qualitative instruments, consistent with the exploratory and idiographic nature of the study. Participant observations and in-depth semi-structured interviews were used. Participant observations were conducted during meetings in the Play Space between 2024 and 2026, with particular attention to the settling-in processes of children aged 0-3 and to mothers' co-presence in the educational space. Observation focused on interactions among children, mothers, educators, pedagogists, students and the linguistic-cultural mediator; modes of entry and separation; participation in routines; verbal and non-verbal communication; and situations in which mediation, negotiation or mutual recognition emerged. In line with qualitative research, observation was understood as a situated practice of knowledge, oriented toward understanding the meanings that actors attribute to their actions and relationships (Denzin & Lincoln, 2018).

In-depth semi-structured interviews were conducted with four mothers whose children had experienced a participatory settling-in process at *L'ABC*. The present analysis draws on interviews conducted in 2026 with four mothers, three of whom had also been interviewed in 2025. Of the four children, two had entered nursery, one had entered a spring section, and the fourth had not enrolled in formal ECEC services. The fourth mother began attending *L'ABC* in October 2025.

The interviews explored the children's educational histories, the modes of enrolment or non-access to formal services, relationships with educators and teachers, linguistic-cultural mediation practices, perceived transformations in children and mothers, and the experience of *L'ABC* in comparison with formal ECEC services. The interview guide included common thematic areas while leaving space for participants' narratives and for the exploration of unexpected aspects, in line with the logic of the qualitative semi-structured interview (Lumbelli, 1998; Mantovani, 2006). Before the interviews, all four mothers were informed about the purpose of the research, the audio recording of the interviews and the use of the collected material for research purposes. Oral informed consent was obtained from each participant. The interviews lasted approximately one hour and were audio-recorded. During the interviews, a linguistic-cultural mediator provided oral translation from Arabic into Italian. The researcher transcribed the mediator's Italian translations of the mothers' accounts. The excerpts presented in this article were subsequently translated from Italian into English. Participants are identified using codes (M1-M4), and potentially identifying personal details have been removed from the participant table and quotations.

Data were analysed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022). The analysis was conducted by the author through an iterative process of coding and theme development, identifying recurring patterns of meaning, differences and ambivalences across mothers' accounts, including the case of non-enrolment in nursery. No formal analytical discussions with other researchers were undertaken.

5. Results

The analysis of the four interviews led to the identification of significant categories that provide an in-depth understanding of mothers' reflections, perceptions and experiences in relation to ECEC services. The main results are presented below in terms of themes, labels and related units of meaning emerging from the thematic analysis of the documentation (Tab.3). Two aspects are then discussed in greater depth: *L'ABC* as a space of transition and accompaniment in access to ECEC services, and the emergence of situated forms of maternal educational agency in the relationship with services. Attention was paid both to recurrent patterns and to ambivalent cases, in which a positive experience in the non-formal context does not necessarily lead to a direct transition to nursery. This methodological choice made it possible to consider maternal agency as a situated, relational and non-uniform process, expressed through decisions about access, forms of trust and negotiation practices, but also through cautious or critical positions regarding early attendance of formal services.

5.1 *L'ABC* as a Bridge Space and a Space of Familiarisation with the 0-3 Educational Experience

Mothers describe the experience in the *L'ABC* as an opportunity for gradual familiarisation with structured educational practices: observing routines, adult-child relationships, modes of welcome, the management of separation and shared rules. The interviews highlight the pedagogical role of co-presence contexts in supporting families' social participation, their first encounters with public services, exchanges with other parents and familiarity with different educational practices (Musatti & Picchio, 2005). *«After starting here in the TF space, I thought about enrolling him (in nursery)»* (M2): the decision to access the service appears as the outcome of a pathway in which the mother observes the child in a non-domestic context and begins to recognise the possibility that he can stay with other adults and other children. *L'ABC* offers a context in which the mother can reinterpret what the child is able to do in relation with others, from a perspective in which development and learning occur through participation in socially and culturally organised practices (Rogoff, 1990, 2003/2004).

This shift in the mother's view of the child also emerges in M3's account: *«It was useful because he also got used to people; before, he was attached, he was attached to me, now he goes to others, still timidly, but he wants to be held by [an educator]»* (M3). The mother describes a gradual move from an almost exclusive relationship toward an initial opening to other significant adults, experienced as an expansion of the child's relational possibilities.

Macro-categories	Synthetic sub-categories	Interview excerpts
1. Formal, bureaucratic and administrative accessibility to ECEC services	Enrolment or non-access to formal services; knowledge of service functioning; waiting lists; linguistic and bureaucratic barriers.	«I enrolled her in nursery; she remained on the waiting list for a year and could not go, and she was accepted into preschool at age three» (M1)
2. Decision-making, cultural and educational accessibility to ECEC services	Possibility of choosing and attributing educational value to nursery; family needs, socialisation, trust, maternal representations of timing and child readiness.	«Before, he was very attached, he was afraid of people, he did not want to leave me. I did not have space, so I thought about enrolling him, so that I could do what I needed to do and he could also start getting used to people and being among other children» (M2)
3. ABC as a bridge and familiarisation space	Preparation for settling-in; observation of educational practices; accompaniment toward nursery; familiarisation with adults, spaces, routines and rules.	«After starting here in the TF space, I thought about enrolling him (in nursery)» (M2)
4. Inclusiveness as trust, graduality and participation in ECEC service	Participation in routines; dialogue with educators; recognition of mothers' educational role; active involvement and co-education.	«At first I was afraid, but I saw that everything was going well» (M3)
5. Maternal educational agency in the relationship with the ECEC service	Negotiation and educational choice. The mother as an active interlocutor, expert on her child.	«I was the one who told the educator that I did not accept her putting the diaper back on. And they said: okay, let's try» (M1)
6. Transfer and continuity of practices between service and home	Continuity between *L'ABC*, nursery and the family context. Routines, rules, autonomy and educational languages recognised and taken up across different contexts.	«What he learns at nursery he also transfers home» (M3)
7. Recognition of the child's acquired competencies	Socialisation, relationships with other adults, autonomy, adaptation to educational contexts, rules, language and play.	«Before she did not listen. Now she thinks and reasons and says, okay, listen to me» (M1)
8. Linguistic-cultural mediation and communicative accessibility	Linguistic-cultural mediation as support for access.	«I am going to [the linguistic-cultural mediator] today so she can explain, and so she can explain to me what I have to do» (M4)
9. Community agency and informal networks	Informal advocacy and circulation of information; mothers as resources and points of orientation for other families.	«Now I am talking to the other mother about going to enrol her child too» (M2)
10. Criticalities, ambivalences and negative cases	Fears about nursery, criteria of readiness, economic and communicative barriers, low perceived quality of services.	«I do not like the idea of nursery. She is not autonomous yet, she does not sleep alone, she cannot eat well; she will go to preschool when she is ready to be autonomous» (M4)

Tab. 3: Thematic mapping

The child learns by participating, and the mother learns by observing the child's participation and by revising her expectations about the child's social competencies. *L'ABC* is also recognised as an experience that precedes entry into preschool: «*The similarity is that here we welcome the children, and all of you educators, younger and older, welcome the children well until they get used to it, like the good teacher who welcomes the children and receives them. This is also an example: the children come in, leave their mothers and go directly to those who are with them. And this gives security, because if you did not have a good and proper method with the children, they would never have had this relationship…Because she began here, I say she began, she did the settling-in here before going to preschool*» (M1). The mother identifies welcome, relational quality and the educators' method as the elements that make the child's sense of security possible. Transition thus appears as a process built through continuity of practices and meanings, and settling-in becomes a «gradual process through which families approach educational institutions» (Bove, 2022, p. 37). In M1's account, this gradual process involves not only the child but also the mother, who progressively becomes familiar with different ways of understanding care, separation, play, rules and the role of educators. The experience of *L'ABC* anticipates, in a less binding and more flexible form, some elements that will later be encountered in the formal service.

The relationship between *L'ABC* and nursery is described as reciprocal: «*It was a reciprocal thing: first he used to come here, but at the beginning he cried too, he was still little and then he went to nursery and understood that at nursery he greeted the teachers, and then he came here afterwards and stayed willingly. It is reciprocal: here helped and there helped him understand that it is something temporary, an exchange, to reason that the two are connected*» (M2). The mother interprets the two environments as mutually reinforcing. *L'ABC* and nursery, "connected" in the maternal account, construct - from an ecological perspective - a mesosystemic continuity that helps the child understand the temporary nature of separation, the mother's return and the stability of the educational relationship.

Continuity between practices is even clearer when M3 observes that the child finds at nursery what he had already experienced at *L'ABC*: «*The discipline he learned here, that there is a time to play, a time to eat… We have to tidy up the toys; what he learned here, he found there in the same way*» (M3). Here, "discipline" refers to the legibility of the context: times, sequences, rituals and rules help the child orient himself. Continuity concerns not only routines, but also the communicative and relational style of adults. M2 states: «*I noticed that here they have a lot of patience and can communicate with the children; they have the same approach. Before he was afraid of her and did not play with her, always close to me, and now he is in [an educator's] arms too*» (M2). The mother observes the way in which the educational adult builds the relationship, not only the activities proposed. In this direction, *L'ABC* makes educational professionalism visible and can modify the representation of the service, recalling what Favaro et al. describe regarding immigrant parents' changing representations of nursery: from a response to a family or organisational need to «a good and positive educational space for all children, attentive to emotional, relational, cognitive and linguistic development. An experience that changes the child, like a small version of the world» (Favaro et al., 2006, p. 93). Similarly, Mussi (2023) shows how, for many migrant mothers, nursery and preschool may initially be linked to organisational needs, before being recognised as places of growth, socialisation, language learning and educational exchange.

"I saw… I felt" are recurrent words in the interviews. They suggest that the educational service takes on a different meaning in mothers' representations when it becomes observable and when mothers can participate in constructing the meaning of the experience.

L'ABC therefore works as a space of cultural and pedagogical mediation, allowing mothers to directly observe and experience educational practices. This experience fosters cultural accessibility by making visible how educators relate to children, respond to crying, organise daily routines and build trust. This passage is crucial if one considers, with Mantovani, that in the first encounter between family and educational institution it is necessary to make explicit the intense emotional component that accompanies the sharing of responsibilities for care and education, as a first step toward an alliance centred on the child and on the needs of the adults involved (Mantovani et al., 2000). In more ambivalent cases, such as M4, the mother may recognise the value of *L'ABC* while also maintaining a cautious position regarding early attendance of a formal service, especially when she believes that the child is not yet autonomous or ready. This point complicates a linear understanding of inclusion: participation does not coincide with immediate adherence to the institutional model, but with the possibility of knowing, interpreting, evaluating and choosing. Fol-

lowing Rogoff, educational behaviours must be understood within the actors' systems of meaning; what may appear as resistance may instead express maternal criteria of protection, autonomy, care and responsibility.

5.2 Maternal Educational Agency in the Relationship with the Service and Community Agency

«I felt that this is a point of reference I have; when I have problems I come here… because you are always by our side, always supporting us and this gives security, to come as a point of reference to ask what to do, how to behave and also to have information about how to move» (M4). In terms of participation, the issue is not only to facilitate communication, but also to create the conditions in which the mother can recognise herself as a legitimate interlocutor. The interviews show mothers who do not simply access or fail to access services. They interpret, negotiate, ask questions, propose strategies, transmit information and build continuity between contexts. This situated agency takes shape within linguistic, bureaucratic, economic and relational constraints, but also within concrete possibilities for recognition and participation.

Inclusion as participation in practices requires the possibility of understanding their codes and being recognised as participants (Lave & Wenger, 1991). One mother recounts: *«And then she asked to leave her free because she was no longer wearing the diaper; she had got her used to it three months before starting the settling-in, so that she would get used to going. And the teacher asked whether perhaps she should put the diaper back on and I said I had worked hard to get her used to it; she wears it only at night when she sleeps all night, but during the day I do training, I call her all the time and take her to the bathroom and she has got used to going to the bathroom willingly, so I must not ruin this rule»* (M1). By asking that an educational pathway already built at home be recognised, the mother negotiates with the service. The same position is expressed more directly: *«I was the one who told the educator that I did not want it, that I would never accept her putting it (the diaper) back on. And they said okay, let's try»* (M1). The data show a family-service relationship grounded in mutual recognition. The mother brings situated knowledge of her daughter; the service agrees to try. Following Epstein, the zone of overlap between family and school expands precisely when the mother is considered a competent subject in the construction of educational practice.

M1 also proposes a concrete communicative strategy to help the child make herself understood: *«I explained that when she needs to, she asks the teacher to go pee, but I also understood that the child is still too small; so she would go and kneel down close to the teacher's leg, take her trousers and I would say, do this, tell the teachers, touch these trousers, tell her you want to go pee, you must not be ashamed. And the teacher understood; she said I was a good mother because I had reasoned with her in this way, really, to make the idea come across somehow»* (M1). Here, maternal agency takes shape through the construction of a mediating tool between the child's need and the communicative code of the service.

M3 also describes her participation during settling-in as an educational intervention recognised by the teachers: *«They left me free because I noticed the child when he did something wrong and I showed him that this should not be done. When he did something with a classmate I said no, you don't do that; when he ate I said you have to taste it, and the teachers noticed this teaching on her part. Instead, other mothers saw children throwing food or doing things that should not be done and did not give instructions to the children. In fact, in the end they said that [the child's] mother had been good, because the child never did all those behaviours»* (M3). The mother participates in regulating the child's behaviour and is recognised as competent by the teachers. The service makes possible a form of participation that is not merely peripheral but active (Wenger, 1998/2006). Educational co-responsibility emerges in M1's words: *«For me, I am satisfied to take my daughter to every environment to learn the rules, to respect them, to have an order for the whole day, better than leaving her at home; and I say that I too must have my approach, my role in explaining to the child that what the educator is saying is right, that she must respect the rule, and between me and the school we reach one goal»* (M1). The expression *"between me and the school we reach one goal"* makes it possible to read the relationship with the service as an educational alliance. The mother recognises the role of the school and, at the same time, claims her own: she explains to the child, supports the rules and accompanies the meaning of the experience. Family and school remain distinct spheres, but they can overlap when they share goals and responsibilities around the child (Epstein, 2011).

Finally, maternal agency also takes on a community dimension. The positive experience generates in-

formal advocacy toward nursery: «*I acted as spokesperson; I told all my friends that they should go to nursery school, that they should not be afraid, because before [name omitted] would take him out in the cold while she was going to the market, she would give him the phone because he was bored or would watch cartoons, whereas now he plays more. And her friend said that her son was still too young, and I said no, enrol him, because my experience was beautiful. Now when the friend sees me she says, I wanted to tell you every day, thank you, because you did me a great favour, because now he does not like playing alone either*» (M3). The mother becomes a "spokesperson" for an educational possibility, translating her own experience into reassurance for other mothers. Similarly, M2 states: «*Now I am talking to the other mother about going to enrol her child too*» (M2).

The mothers' community functions as a space of social learning in which experiences of ECEC services are shared and become a source of reassurance and practical guidance for other families. Maternal agency thus extends beyond individual educational choices, taking on a community dimension through peer support and the circulation of knowledge (Lave & Wenger, 1991).

6. Conclusions

This study examined how a non-formal, low-threshold educational context can support families with a migrant background in approaching formal ECEC services. The findings show that access is not merely an administrative entry point, but a situated and relational process shaped by trust, communication, cultural meanings and the possibility for mothers to be recognised as legitimate educational interlocutors. *L'ABC* thus functions as a pedagogical bridge: it makes routines, separations, adult-child relationships and service expectations visible before families enter formal settings.

The analysis also highlights maternal agency as a relational and situated capacity. Mothers choose, observe, negotiate, ask for information, support their children's transitions and share knowledge with other mothers. This agency may lead to nursery enrolment, but it may also take the form of cautious or critical positioning; such ambivalence should be read as analytically meaningful rather than as resistance. *L'ABC* does not remove structural barriers to ECEC access – waiting lists, costs, online procedures, discontinuous mediation or uneven service quality – but it creates conditions that make services more understandable, trustworthy and practicable. These findings support an interpretative model of low-threshold pedagogical mediation centred on three interconnected processes: making educational practices visible through gradual participation; fostering trust and maternal agency through relational and linguistic-cultural mediation; supporting continuity between families, non-formal contexts and formal ECEC services. The model highlights processes that may facilitate access to ECEC services, without assuming a direct relationship between participation in *L'ABC* and nursery enrolment. Given the small sample of four mothers and the context-specific nature of the case study, the findings should be interpreted in relation to this specific setting, while offering insights that may be relevant to comparable educational contexts. The study therefore points to the pedagogical value of stable proximity spaces, especially in urban contexts marked by socioeconomic, linguistic and institutional vulnerability, as part of wider territorial networks for early childhood.

References

Alleanza per l'Infanzia, & EducAzioni. (2020). *Investire nell'infanzia: Prendersi cura del futuro a partire dal presente. Ragioni e proposte per l'ampliamento e il rafforzamento dei servizi educativi e scolastici per i bambini tra 0 e 6 anni e degli interventi a sostegno della genitorialità*. Alleanza per l'Infanzia.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1972)

Bove, C. (2022). *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0–6*. Carocci.

Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility: Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707940

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Caritas Italiana, & Fondazione Migrantes. (2023). *XXXII Rapporto immigrazione 2023: Liberi di scegliere se migrare o restare*. Tau Editrice.

Caselli, P. (2022). Per una "meritocrazia inclusiva", oltre le disuguaglianze sociali: Il ruolo-chiave dell'educazione prescolare. *Studi sulla Formazione, 25*(1), 121–131. https://doi.org/10.13128/ssf-13582

Cognetti, F. (2015). Dal progetto disegnato al progetto abitato. Abitare al "San Siro". *Territorio, 71*, 112–120.

Comune di Milano. (2026). *Popolazione residente per cittadinanza e quartiere: Serie storica 1999–2025* [Dataset]. Dati.Milano.

Cordini, M., & Ranci, C. (Eds.). (2025). *Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia [Numero speciale]*. Scuola Democratica, Fascicolo speciale 1.

Council of the European Union. (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. Official Journal of the European Union.

Council of the European Union. (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*. Official Journal of the European Union.

Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: The Barcelona targets for 2030 (2022/C 484/01)*. Official Journal of the European Union, C 484, 1–12.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. (2017). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". (2021). Ministero dell'Istruzione.

Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43. Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. (2022). Ministero dell'Istruzione.

Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Raffaello Cortina.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1–19). SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

European Commission. (2013). *Commission Recommendation of 20 February 2013: Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage (2013/112/EU)*. Official Journal of the European Union, L 59, 5–16.

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.

European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2018). *Monitoring the quality of early childhood education and care: Complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/99057

European Commission. (2024). *Commission Recommendation (EU) 2024/1238 of 23 April 2024 on developing and strengthening integrated child protection systems in the best interests of the child*. Official Journal of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025: Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/66224

Favaro, G., Mantovani, S., & Musatti, T. (Eds.). (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. FrancoAngeli.

Grassi, P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. FrancoAngeli.

Heckman, J. J. (2004). Invest in the very young. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1–2). Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. MIT Press.

Infantino, A. (2021). Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia. *Pedagogia Oggi, 19*(1), 72–78.

ISTAT. (2024). *La povertà in Italia: Anno 2023*.

ISTAT, Dipartimento per le politiche della famiglia, & Università Ca' Foscari Venezia. (2026). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia: Anno educativo 2023/2024*. Istituto Nazionale di Statistica.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: Proposta di principi chiave*. ZeroSeiUp.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (2015). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
LeVine, R. A., & New, R. S. (Eds.). (2009). *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Wiley-Blackwell.
Lumbelli, L. (1998). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 115–132). FrancoAngeli.
Mantovani, S. (2006). *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
Mantovani, S., Andreoli, S., Cambi, I., Di Pasquale, G., Maselli, M., & Monini, T. (1999). *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*. Junior.
Mantovani, S., Restuccia Saitta, L., & Bove, C. (Eds.). (2000). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. FrancoAngeli.
Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
Mesa, D. (2023). Il parental involvement in chiave interculturale. Un confronto europeo sul rapporto tra famiglie immigrate e scuola. *Scuola Democratica, 14*(2), 241–260. https://doi.org/10.12828/107959
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
Morin, E. (2017). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche e metodologiche*. Mondadori Università.
Musatti, T., & Picchio, M. C. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città: Trasformazioni sociali e innovazioni nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino.
Mussi, A. (2023). *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Edizioni Junior.
OECD. (2020). *Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en
OECD. (2025). *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en
Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion: Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(1), 21–42. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360
Politecnico di Milano – DAStU. (2021). *Mapping San Siro: Rapporto sulle condizioni abitative e sociali del quartiere San Siro*. Politecnico di Milano, Dipartimento di Architettura e Studi Urbani.
Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2003)
Save the Children Italia. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*.
Save the Children Italia. (2024). *XV Atlante dell'infanzia a rischio in Italia: Un due tre… stella. I primi anni di vita*.
Schmutz, R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence. *Research in Social Stratification and Mobility, 89*, Article 100859. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100859
Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed., pp. 119–149). SAGE.
Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*(4), 545–569. https://doi.org/10.1177/016502548600900409
United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
Vandenbroeck, M. (2010). Participation in early childhood education and care: From equal opportunities to social inclusion. In P. P. M. Leseman & M. Vandenbroeck (Eds.), *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (pp. 81–95). Eurydice.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1998)
Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE.
Zecca, L. (2024). L'identità professionale in formazione tra Community Service-Learning e ricerca azione partecipativa. *Pedagogia Oggi, 22*(1), 40–46. https://doi.org/10.7346/PO-012024-05
Zecca, L., Fredella, C., & Cotza, V. (2024). Constructing a model of integration between schools and non-formal education: An exploratory study in the multicultural suburb of San Siro, Milan. In *ICERI2024 Proceedings* (pp. 7076–7083). IATED Academy.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Ricadute Didattiche e formative della valorizzazione delle conoscenze nell'Università: una ricerca Mixed Methods

Educational Implications of Third Mission in Universities: a Mixed Methods Research

Lucrezia Bano
University of Turin (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Bano, L. (2026). Ricadute Didattiche e formative della valorizzazione delle conoscenze nell'Università: una ricerca Mixed Methods. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 106-114. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p106

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 01, 2026
Accepted: October 20, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p106

Abstract
This paper describes some effects observed in academic teaching and learning processes of university students in relation to Third Mission initiatives which involved faculty members and, in some cases, students. Results are derived from an exploratory sequential mixed design, aimed at understanding the experiences of faculty members regarding the implementation of the three institutional missions of teaching, research and Third Mission. The qualitative exploratory study implied conducting semi-structured interviews with one representative from each Department at the University of Turin, using non-probabilistic sampling for representative elements, while the confirmatory quantitative study implied administering a semi-structured questionnaire to 304 faculty members of twelve Italian and international universities, using non-probabilistic convenience and snowball sampling. The findings presented in this paper highlight synergies between teaching and Third Mission, benefiting both teaching practices and students' learning. In particular, after Third Mission experiences, teachers were able to update the content of their course syllabus, refine their teaching strategies and create opportunities for active learning. Furthermore, through intergenerational dialogue and knowledge exchange, teachers acquired tools and key insights for future educational designs aimed at continuous improvement.

Keywords: higher education; faculty development; third mission; university

Riassunto
Il contributo descrive alcune ricadute riscontrate nella didattica universitaria e nei processi di apprendimento della popolazione studentesca in relazione ad esperienze di valorizzazione delle conoscenze (precedentemente denominata Terza missione) che hanno visto la partecipazione delle figure docenti, nonché in taluni casi di studenti e studentesse. I risultati sono ascritti a una ricerca a metodi misti di tipo esplorativo sequenziale, volta a comprendere le esperienze del personale accademico in merito alla conduzione delle tre missioni istituzionali di didattica, ricerca e valorizzazione delle conoscenze. Lo studio esplorativo di tipo qualitativo ha previsto la somministrazione di interviste semistrutturate ad una figura appartenente a ciascun Dipartimento dell'Università degli Studi di Torino, secondo un campionamento non probabilistico per elementi rappresentativi, mentre lo studio confermativo di tipo quantitativo ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato a 304 membri del personale accademico di dodici università italiane e internazionali, secondo un campionamento non probabilistico di convenienza e a valanga. Gli esiti esposti nel presente contributo mettono in luce sinergie tra la didattica e la valorizzazione delle conoscenze, a beneficio dell'azione docente nonché dell'apprendimento di studenti e studentesse. In particolare, a seguito di esperienze di valorizzazione delle conoscenze, le figure docenti sono state in grado di aggiornare i contenuti della propria programmazione didattica, di evolverne le modalità di erogazione e di predisporre opportunità di apprendimento attivo, oltre ad acquisire, mediante il dialogo e lo scambio di conoscenze intergenerazionale, strumenti e punti di rilievo per future progettazioni formative volte al miglioramento continuo.

Parole chiave: alta formazione; faculty development; terza missione; università

1. Introduzione

Per "valorizzazione delle conoscenze" in ambito universitario si intende «i processi collaborativi con cui si crea valore scientifico, economico e sociale, collegando aree, saperi e settori diversi e trasformando i dati, le competenze tecniche e i risultati della ricerca in prodotti, servizi, soluzioni e politiche che generano benefici alla società» (ANVUR, 2023, p. 3), secondo la definizione fornita nel Bando dell'esercizio di valutazione 2020-2024 dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Tuttavia tale vocazione degli Atenei, riconosciuta in Italia nel 2013 come missione istituzionale al pari di didattica e ricerca con la denominazione di "Terza Missione" (DM 47/2013), è un'esperienza che all'interno dei differenti contesti nazionali si è sviluppata informalmente a partire dalla seconda metà del Ventesimo secolo (Pinheiro et al., 2015; Compagnucci & Spigarelli, 2020) e in modo più istituzionale, secondo nomenclature e definizioni eterogenee, dal principio degli anni Duemila (Boffo & Moscati, 2015; OCSE, 2019). Ciò che accomuna le esperienze di valorizzazione delle conoscenze è l'estensione delle superfici di contatto con il proprio contesto di insediamento, inteso come territorio locale, regionale e oltre, fino a una prospettiva potenzialmente nazionale e internazionale (Boffo & Moscati, 2024), con diversi possibili livelli di coinvolgimento delle parti esterne, che implicano processi di trasmissione, collaborazione e ascolto tra università e portatori di interesse (Reed et al., 2023; OCSE, 2024).

Come emerge dalla definizione sopra riportata, il costrutto di valorizzazione delle conoscenze è intrinsecamente legato a quello di impatto societale (Blasi, 2023) e di assunzione di responsabilità nei confronti della collettività da parte delle istituzioni educative (Vischi, 2018), nonché ad un riconoscimento e accoglienza dell'*expertise* non accademica e della conoscenza tacita degli addetti ai lavori (Benneworth & Osborne, 2014; Lange, 2021) e ad un approccio quanto più possibile trasversale nei confronti delle branche del sapere e svincolato da stringenti contenitori disciplinari, in favore di una multiprospetticità accademica. Al fine di meglio contestualizzare i risultati di ricerca oggetto del contributo, la presente introduzione si prefigge di concentrarsi su alcuni elementi del rapporto tra missioni universitarie.

Il tradizionale modello humboldtiano dell'università rappresenta le missioni come tre pilastri distinti e operanti in parallelo, con la possibilità per le singole istituzioni di esprimere un orientamento intensivo sulla ricerca o sulla didattica (Frondizi et al., 2019). Sebbene a livello strategico si caldeggi un legame produttivo tra l'agenda della didattica e quella della ricerca, il cui esito possa essere una didattica informata laddove opportuno da recenti risultati di ricerca, il rapporto così configurato e mutualmente beneficiale risulta un mito (Barnett, 2005) e, mentre la ricerca genera nuova conoscenza, la didattica rimane perlopiù limitata nel regime dei vecchi saperi e delle modalità erogative tradizionali. D'altronde, alcuni studi (Healey, 2005; Miulescu, 2019) hanno riconosciuto possibili strategie didattiche emergenti dall'interazione con la ricerca per potenziare l'apprendimento in ambito universitario, differenziando tra strategie *research-led* (insegnamento focalizzato sulla comprensione di determinati esiti di ricerca come contenuto del curricolo), *research-oriented* (insegnamento focalizzato su come i processi di ricerca vengono condotti in un determinato ambito scientifico-disciplinare), *research-based* (insegnamento incentrato sulla conduzione di processi di ricerca in prima persona) e *research-tutored* (insegnamento che integra strategie didattiche volte al coinvolgimento di studenti e studentesse nella discussione, come lezioni euristico-socratiche o *flipped classroom*, incentrate su prodotti di ricerca).

Meno affrontato è il rapporto tra la valorizzazione delle conoscenze con le missioni di didattica e ricerca. Secondo il paradigma dell'università civica (Goddard et al., 2016), la valorizzazione delle conoscenze non dovrebbe essere relegata a spazi dedicati, quali uffici di trasferimento tecnologico e comitati tematici, ma dovrebbe invece permeare la didattica e la ricerca ed essere sottesa alle altre attività accademiche in un continuum. Da quanto emerge dagli esercizi di assicurazione della qualità quali il Research Excellence Framework o dai programmi internazionali di finanziamento della ricerca, il rapporto tra valorizzazione delle conoscenze e ricerca risulta simbiotico: nella sezione *Engagement and Impact* dei casi studio richiesti dal REF2029, la valorizzazione delle conoscenze è da sottendersi a specifici progetti di ricerca e ne rappresenta un'estensione. Anche le definizioni dei termini *communication*, *dissemination* ed *exploitation*, entrati nel lessico della ricerca finanziata, rafforzano una concezione di valorizzazione delle conoscenze come saldata a linee di ricerca ben identificate, anziché mediante un rapporto derivativo fondato su una più generale expertise di ricercatori e ricercatrici.

Per quanto riguarda il rapporto con la didattica, alcune esperienze mettono in evidenza come la valo-

rizzazione delle conoscenze possa rappresentare un canale per il miglioramento dell'offerta formativa dell'insegnamento universitario, in prospettiva di maggior accostamento a contesti reali sociali e professionali, e quindi di miglioramento della qualificazione di studenti e studentesse (Bonetti, 2026). La partecipazione studentesca a iniziative di valorizzazione delle conoscenze può configurarsi come coinvolgimento in ambito organizzativo ed erogativo delle attività e mobilitare competenze metacognitive e interpersonali, oltre a portare beneficio alle attività stesse, tramite la copertura di ruoli cruciali, e ai relativi esiti (Jensen & Buckley, 2011). La valorizzazione delle conoscenze allestisce inoltre per studenti e studentesse spazi di avvicinamento ai processi di ricerca e alle competenze sottese all'acquisizione del metodo scientifico, quali quelle definite dal ResearchComp, ma in contesti reali in cui le sfide incontrate sono autentiche (Mitchell et al., 2017): in questo modo, gli spazi e i tempi della valorizzazione delle conoscenze possono costituirsi come dimensione di convergenza per tutte le missioni accademiche.

2. Disegno della ricerca

La ricerca si è interrogata su quali sinergie esistano all'interno del contesto universitario tra didattica, ricerca e valorizzazione delle conoscenze e se alcune missioni prevalgano sulle altre. Per risolvere tale problema conoscitivo, obiettivo della ricerca è stato comprendere le esperienze dei e delle docenti, con un particolare affondo sulle potenziali sinergie tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze. Si è ipotizzato che lo svolgimento delle missioni sia soggetto a sbilanciamenti a svantaggio della valorizzazione delle conoscenze e a favore delle altre missioni istituzionali e che le sinergie tra missioni siano poco frequenti.

Le esperienze delle figure docenti sono state indagate adottando un disegno misto di ricerca di tipo esplorativo sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019), che implica un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a rilevare eventuali sinergie tra le missioni e un successivo studio confermativo di tipo quantitativo volto a rilevare le frequenze delle sinergie individuate.

Lo studio esplorativo indaga il punto di vista e le buone ragioni del personale accademico riguardo alla possibilità di integrare e far coesistere le missioni nella propria vita professionale, mediante interviste semistrutturate come tecnica e strumento di raccolta dei dati. La popolazione è costituita dal personale accademico dell'Università degli Studi di Torino e la tecnica di campionamento è non probabilistica per elementi rappresentativi in relazione ai Dipartimenti dell'Ateneo. La numerosità del campione è pari a 27 rispondenti, tra cui 14 professori/esse associati/e, 5 professori/esse ordinari/e, 3 ricercatori/trici di ruolo, 2 ricercatori/trici non di ruolo, 2 tecnici/e della ricerca e un'assegnista.

La tecnica di analisi dei dati consiste in una *content analysis software*-assistita (Mayring, 2000), con l'ausilio di NVivo 15. La scelta di applicare la *content analysis* rispetto ad altre tecniche è stata dettata dalla necessità di elaborare dati qualitativi, le trascrizioni delle interviste, senza creare gerarchie tra le unità semantiche, come invece previsto dall'analisi tematica e dalla template analysis, piuttosto dando priorità alle relazioni semantiche di pari livello e identificando gli attributi condivisi tra le unità di significato (Gläser-Zikuda et al., 2020). La *content analysis* ha seguito le fasi indicate da Mayring per lo sviluppo induttivo di categorie semantiche (2000): 1. selezione e definizione degli aspetti di interesse, derivati dalla revisione della letteratura, per determinare quali elementi del materiale testuale dovessero essere considerati durante l'analisi; 2. formulazione induttiva delle categorie a partire dal materiale testuale; 3. revisione delle categorie, comprensiva di selezione, riduzione, generalizzazione, combinazione e integrazione delle categorie, al fine di garantire che ciascuna categoria fosse informativa, coprisse parimenti ogni segmento testuale da cui è stata estrapolata e non fosse ridondante; 4. interpretazione dei risultati, basata sulle frequenze lessicali o su altri elementi ritenuti rilevanti. La *content analysis* ha generato un totale di 23 categorie semantiche. L'intitolazione delle categorie ha seguito lo schema «[sinergia/sbilanciamento rilevato], attribuito a [l'origine della sinergia/dello sbilanciamento nella percezione di chi risponde]», per un totale di 10 sinergie e 13 sbilanciamenti.

La fase confermativa del disegno misto ha rilevato la distribuzione delle frequenze delle categorie, mediante un questionario semistrutturato per la raccolta dei dati. La popolazione è costituita da membri del personale accademico dell'Università degli Studi di Torino, dell'Università degli Studi La Sapienza di Roma, dell'Università degli Studi di Padova, dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, dell'Università degli Studi di Milano Statale, dell'Università degli Studi di Udine, dell'Università degli Studi di

Salerno, dell'Università di lingue e comunicazione IULM di Roma, dell'Université Savoie Mont Blanc in Francia, della University of Glasgow in Scozia, del King's College di Londra in Inghilterra e della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). La tecnica di campionamento ha seguito un approccio non probabilistico di convenienza e a valanga: esponenti con ruoli istituzionali legati alla valorizzazione delle conoscenze hanno ricevuto il questionario e lo hanno diffuso nelle diverse istituzioni. La numerosità del campione corrisponde a 304 rispondenti, afferenti per la maggioranza a università italiane (71%) e francesi (27%), con una minima percentuale proveniente dal Regno Unito e dalla Svizzera (rispettivamente 1,3% e 0,7%). Per quanto riguarda ulteriori caratteristiche del campione, il 49,7% di chi ha risposto riconosce un'identità di genere femminile e il 49,4% di genere maschile, mentre lo 0,9% ha preferito non rispondere. Il 38% ha indicato un'età compresa tra i 41 e i 50 anni, il 29% tra i 51 e i 60 anni, il 21% tra i 31 e i 40 anni, l'11% tra i 61 e i 70 anni e l'1% fino ai 30 anni. Il 57% ha indicato di avere un'esperienza di insegnamento universitario pari o superiore a 15 anni, il 18% da 5 a 9 anni, il 13% da 0 a 4 anni e il 12% da 10 a 14 anni, per un totale di 69% di rispondenti con esperienza pari o superiore ai 10 anni. Facendo riferimento alla classificazione ERC, il 31% di rispondenti ha indicato le Scienze della vita come ambito disciplinare di appartenenza, il 29% le Scienze fisiche e ingegneristiche, il 24% le Scienze sociali, il 12% le Scienze umanistiche, il 4% un ambito intersettoriale.

3. Risultati

3.1 Ricadute a beneficio della didattica

Un primo risultato della valorizzazione delle conoscenze beneficiale alla didattica, rilevato durante lo studio qualitativo, consiste nello sviluppo da parte delle figure docenti del programma del proprio insegnamento e dei relativi contenuti. A seguito di iniziative di valorizzazione delle conoscenze, alcuni rispondenti dichiarano di aver modificato o integrato i contenuti della propria didattica: ciò si ascrive all'interazione con tutte le parti esterne coinvolte, dalle figure beneficiarie delle iniziative agli enti partner, che possono disporre di conoscenze diverse, informazioni aggiornate o accesso a canali privilegiati, come il contatto con pubblici specifici che il personale universitario non incontra con la medesima regolarità. Qualche rispondente riconosce che tale interazione ha offerto l'opportunità di aggiornare parzialmente il programma didattico, sia attraverso interventi effettuati durante il corso dalle parti interessate stesse, sia dalle figure docenti che riplasmano i contenuti erogati. Alcuni intervistati hanno inoltre incentrato delle lezioni sulle attività di valorizzazione delle conoscenze da loro svolte e hanno presentato le esperienze come casi di studio di interesse per studenti e studentesse.

> «Almeno, la mia preferenza è proprio partire da problemi veri. Quindi, quando io faccio didattica, capita sempre che gli dica, "Ah, guardate, mi è successo questo, questa cosa e quest'altra cosa, mentre facevo consulenza, non sapevo come risolverlo, guarda caso, c'era un problema a monte, per esempio, nella raccolta dei dati." Quindi, forse anche per la materia che insegno, sono proprio portata a raccontare quello che mi è capitato, anche in queste consulenze, in questi incontri di terza missione...» (Intervista 13-PA)

> «Quindi ora ho programmato di invitare, insomma, un po' di persone, nei corsi dell'anno prossimo, per fare qualche intervento eccetera. In modo da rendere, appunto, un po' più diretto il legame tra la parte che va studiata e quello che poi deve rimanere effettivamente allo studente dopo aver studiato per l'esame.» (Intervista 16-RT)

Un secondo esito della sinergia tra missioni a beneficio della didattica risiede nell'evoluzione delle modalità erogative da parte delle figure docenti, che le riesaminano ed eventualmente modificano – in termini di strategie, *setting* e strumenti – dopo la conduzione di attività di valorizzazione delle conoscenze. Le figure intervistate narrano cambiamenti nel linguaggio utilizzato, in termini di vocabolario ed espedienti discorsivi, legati soprattutto alle esperienze di *public engagement* e alla tendenza a rivolgersi a un ampio pubblico. La divulgazione scientifica richiede lo sforzo di convogliare nozioni complesse senza comprometterne il fulcro, avvalendosi di dispositivi quali metafore ed esempi, che si sono rilevati utili anche per

studenti e studentesse del primo anno. Vengono inoltre raccontati cambiamenti apportati a livello delle strategie didattiche stesse, che si aprono ad applicazioni maggiormente attive e costruttiviste, come la presentazione di situazioni-problema, esercitazioni ed esperienze *outdoor*, non sempre consentite dagli spazi e dai tempi della didattica tradizionale, mentre la valorizzazione delle conoscenze può implicare uscite *extra moenia*. Dalla testimonianza di chi risponde, gli strumenti impiegati in ambito di valorizzazione delle conoscenze quali materiali manipolativi e modelli, se riapplicati con i dovuti accorgimenti alla didattica, possono contribuire a contrastare alcuni effetti negativi dell'approccio meramente basato su lezioni frontali e promuovere il coinvolgimento e la comprensione di studenti e studentesse.

> «Quindi invece là mi sono resa conto che sono riuscita ad uscire da una domanda tecnica un po' troppo complessa con una spiegazione con termini presi dalla terza missione, ecco, mettiamola così.» (Intervista 11-PA)

> «Utilizziamo un tavolo virtuale, quindi è un computer a dimensioni reali, le dimensioni di un corpo umano, col quale spieghiamo un po' in modo tridimensionale l'anatomia degli organi, degli apparati, dei sistemi. E questo strumento, quando appunto abbiamo iniziato a utilizzarlo tanto con il pubblico, abbiamo capito che aveva tanto interesse... il poter percepire con mano la tridimensionalità di quello che di solito sui libri di testo è un po' più appiattito, per i nostri ambiti. E quindi da lì, devo dire... ho deciso nei vari corsi di didattica che ho, di inserire una giornata di esercitazione con questo tavolo di dissezione virtuale [...] E quindi niente, effettivamente vedere questo tipo di entusiasmo mi ha poi fatto dire, forse, anche proprio per i nostri studenti...» (Intervista 07-PA)

Nel passaggio allo studio quantitativo, per rilevare la frequenza delle sinergie identificate, è stato costruito all'interno del questionario un item a scelta singola: «A seguito di sue esperienze di valorizzazione delle conoscenze, ha notato che ciò abbia avuto effetti sulla sua didattica, su medesimi temi o temi diversi?», che a fronte della facoltatività di tutti gli item ha ricevuto un totale di 271 compilazioni.

L'attività di valorizzazione delle conoscenze ha avuto effetti sulla didattica nel 65% dei casi (177 rispondenti), di cui il 29% (79 rispondenti) sia sull'aggiornamento di contenuti sia nelle modalità erogative, il 21% (56 rispondenti) soltanto nella modifica delle modalità erogative e il 15% (42 rispondenti) soltanto nell'aggiornamento dei contenuti. La modifica delle modalità erogative è quindi avvenuta per il 50% dei casi (135 rispondenti), leggermente superiore all'aggiornamento dei contenuti, il 44% (121 rispondenti). Per il 35% dei casi (94 rispondenti) non sono stati rilevati effetti sulla didattica.

3.2 Ricadute a beneficio dell'apprendimento

Le figure rispondenti hanno narrato esperienze di apprendimento attivo vissute da studenti e studentesse che hanno partecipato ad iniziative di valorizzazione delle conoscenze. La partecipazione studentesca alla valorizzazione delle conoscenze può incardinarsi in varie situazioni istituzionali, non solamente insegnamenti, bensì anche attività finalizzate all'elaborazione di tesi di laurea, tirocini in sedi universitarie o collaborazioni formalizzate da borse di studio. In relazione a specifici insegnamenti o a percorsi di tirocinio, viene raccontato che la partecipazione alle iniziative contribuisce al positivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati. In tutti gli scenari, le iniziative rappresentano un'opportunità di apprendimento che consente la mobilitazione della preparazione teorica costruita nel percorso di studi, attraverso compiti autentici situati in ecosistemi aperti a molteplici variabili. Il ruolo attivo di formandi e formande nel processo di apprendimento è definito non solo dal coinvolgimento nella realizzazione delle attività, che nella maggioranza dei casi prevede un lavoro di squadra, bensì anche nella fase di progettazione e nella divisione di responsabilità, che sottintende l'attivazione di competenze trasversali. Tali contesti permettono inoltre la mobilitazione e valorizzazione di competenze apprese da studenti e studentesse in contesti informali, perlopiù riguardo l'ambito della comunicazione efficace, dell'utilizzo di strumenti digitali e social media, a servizio di finalità accademiche.

> «Abbiamo portato nelle scuole delle attività sul plurilinguismo e abbiamo convolto degli studenti del Dipartimento che in qualche modo hanno fatto una sorta di *service learning*, insomma sono venuti e

> hanno collaborato con noi attivamente nelle classi, dopo un periodo di formazione. Questo sicuramente è, diciamo, il *side effect* della terza missione, del *public engagement* che noi abbiamo studiato per l'intervento nelle classi, ma di cui in qualche modo hanno beneficiato anche gli studenti che facevano parte dei corsi di Didattica delle lingue moderne e di Pedagogia. E quindi in qualche modo hanno messo in pratica le loro conoscenze e competenze e hanno imparato ancora un po' di *public engagement*, ma anche di gestione della classe, insomma di quelle che erano le tematiche del progetto stesso...» (Intervista 24-PO)

> «Loro, essendo giovani, secondo me, sono anche più inclini anche ad avere idee innovative, suggerimenti, e gli fa bene in generale, ecco, è un'esperienza che gli fa bene, al di là dell'attività in sé, ovviamente. Gli fa capire l'importanza anche che... noi, insomma, siamo in un laboratorio che fa ricerca di base, per cui la nostra è scienza, non dico astratta, però, "cosa fa la proteina nella cellula", cioè, non applicativa, per risolvere, diciamo, un problema pratico. Per cui, anche fargli vedere la stessa.... scienza, perché gli argomenti ovviamente sono gli stessi che trattiamo noi, su cui facciamo ricerca, ma declinati in un'altra maniera, a dei bambini, secondo me, comunque, è una cosa arricchente, ecco.» (Intervista 17-TR)

Lo studio quantitativo ha previsto la presenza di un item del questionario, a scelta singola, che rilevasse la frequenza della partecipazione studentesca e le eventuali ricadute formative: «Ha mai coinvolto i suoi studenti e le sue studentesse in attività di valorizzazione delle conoscenze, e se sì, ciò ha avuto effetti in relazione al raggiungimento degli obiettivi formativi del suo insegnamento?», con 272 compilazioni.

Il coinvolgimento di studenti e studentesse nelle attività (49%, 133 rispondenti) risulta di poco meno frequente del mancato coinvolgimento (51%, 139 rispondenti), tuttavia per la maggioranza delle figure docenti che hanno coinvolto studenti e studentesse l'esperienza ha contribuito al raggiungimento degli obiettivi formativi (108 rispondenti, 81% su 133). Solo il 9% (25 rispondenti) non ha rilevato ricadute particolari su studenti e studentesse partecipanti.

Tra coloro che non hanno coinvolto studenti e studentesse, ciò è dipeso al 47% (129 rispondenti) dalla mancata iniziativa della figura docente e al 4% (10 rispondenti) dalla mancata adesione di studenti e studentesse alla proposta di coinvolgimento.

3.3 Altre ricadute formative e orientative

Da quanto emerso dallo studio qualitativo, altre tipologie di ricadute possono essere riscontrate per le figure coinvolte, docenti quanto discenti.

La partecipazione alla valorizzazione delle conoscenze può svolgere funzioni di orientamento rispetto alle scelte future di carriera per studenti e studentesse, di laurea così come di dottorato, in virtù dell'interazione con parti esterne inedita rispetto a quanto avviene durante il percorso di studi e che permette quindi l'esplorazione di nuovi interessi e ambiti di pratica.

> «E devo dire che questo ha portato anche ad alcune scelte di vita [...] perché comunque per loro è un'esperienza, e qualcuno, ad esempio, ha deciso, dopo il dottorato, che la sua strada sarebbe stata, non so, l'insegnamento, perché il contatto con i bambini era piaciuto tantissimo, ecco, o comunque un qualcosa di, non so, organizzazione di eventi scientifici, quindi.... Una carriera, un lavoro, più orientata in quell'ambito.» (Intervista 15-PO)

Altre ricadute formative concernono l'opportunità, fornita dalla valorizzazione delle conoscenze, di vivere spazi e tempi di dialogo e scambio differenti rispetto a quelli definiti dalla didattica o da altri momenti istituzionali e che possono generare dinamiche informali di *mentoring* e *reverse mentoring*. Le figure accademiche junior, quali assegnisti, borsisti e giovani ricercatori e ricercatrici, possono ricavare benefici formativi dalla partecipazione alle iniziative, quali un'espansione della loro rete di socializzazione accademica, l'acquisizione di conoscenza di sfondo relativa alla vita universitaria, l'introduzione alla cultura professionale nell'Ateneo, la possibilità di ricevere consigli sulla progressione di carriera da parte di figure docenti esperte e un supporto psicosociale rispetto a potenziali criticità.

Dalla valorizzazione delle conoscenze sono anche scaturite in taluni casi esperienze informali di *reverse mentoring* (Waight & Waight, 2025), in cui le figure accademiche senior hanno avuto modo di assimilare nuove competenze relative all'utilizzo di applicativi e strumenti informatici da parte di studenti e studentesse o di figure accademiche junior, appartenenti a generazioni diverse. In tal senso, la valorizzazione di conoscenze si presenta come uno spazio di interazione in cui i rapporti gerarchici verticali condizionano in misura minore il dialogo, consentendo la condivisione di informazioni, *know-how* e *feedback*. Le figure rispondenti hanno descritto il divario generazionale presente durante la valorizzazione delle conoscenze come una risorsa riflessiva a beneficio di future progettazioni didattiche e della propria professionalità docente, per individuare margini di miglioramento e negoziazione con i bisogni percepiti dalla popolazione studentesca.

> «[Gli studenti possiedono competenze] di comunicazione, di utilizzo di *social*, di utilizzo anche di tanti *software*, che semplicemente poi usati a lezione diventano un modo stupendo di arrivare di più agli studenti...» (Intervista 07-PA)

> «Trovo che, nel tentativo di innovare, di diversificare le strategie didattiche, per esempio.... Una didattica che faccia leva anche sulla condivisione di contenuti spettacolari, naturalmente commisurati all'ambiente e ai fondi che ci sono, quello può davvero costituire... E direi che nella mia esperienza personale quello è stato l'effetto collaterale più tangibile, ecco, avermi proprio fatto capire che quella può essere una via per modellare anche dei contenuti per un'utenza che fatalmente è sempre anagraficamente più distante da me, quindi considerando che appunto io comincio ad avere un'età ragguardevole, il fatto di avere studenti sempre più lontani da me generazionalmente mi fa venire molto spesso il dubbio sulla possibilità di avere un terreno d'intesa, no? Nel senso che le parole che io dico, i concetti che io dico.... non necessariamente elevati o.... ma comunque per capire se fanno parte delle competenze profonde di coloro che ho davanti.» (Intervista 06-PO)

Durante lo studio quantitativo, è stato costruito un item all'interno del questionario per rilevare la frequenza di scambi di conoscenze tra figure accademiche differenti con posizioni junior e senior in occasione di attività di valorizzazione delle conoscenze: «Se le è capitato di svolgere attività di valorizzazione delle conoscenze insieme a figure accademiche con ruolo diverso dal suo, compresi/e studenti/studentesse, il contatto con tali figure le ha permesso di acquisire nuovi strumenti rivelatisi utili per la didattica e la ricerca?».

Il campo booleano sì/no, a compilazione facoltativa, ha ricevuto 254 compilazioni: 176 rispondenti, il 69%, hanno risposto «sì», mentre 78 rispondenti, il 31%, hanno risposto «no».

3.4 Limiti di validità della ricerca

Sia per lo studio qualitativo che per lo studio quantitativo del disegno misto, i limiti di validità si ricollegano ad un *bias* sotteso alla composizione del campione, poiché la partecipazione alle interviste e la compilazione dei questionari sono riconducibili a un'attenzione ed un interesse preesistente per la valorizzazione delle conoscenze, corrispondente a un maggior impegno profuso rispetto al resto della popolazione accademica. La maggioranza delle figure intervistate ha segnalato un'agenda densa relativa alla valorizzazione delle conoscenze e 16 intervistati su 27 hanno dichiarato di detenere ruoli istituzionali riguardanti la supervisione dipartimentale della valorizzazione delle conoscenze, il che può influenzare la loro posizione in merito all'oggetto di ricerca. Per quanto riguarda la compilazione del questionario, l'88.8% dei rispondenti su 304 ha dichiarato di aver intrapreso almeno una volta iniziative di valorizzazione delle conoscenze: dato che restituisce l'immagine di un campione non del tutto rappresentativo rispetto alla frequenza della partecipazione alla valorizzazione delle conoscenze negli Atenei.

4. Conclusioni e proposte operative

I risultati di ricerca riferiti al rapporto sinergico tra didattica e valorizzazione delle conoscenze delineano come quest'ultima possa: 1. costituire un canale di apprendimento e crescita per tutte le figure partecipanti,

su livelli differenti in base al ruolo; 2. coltivare e maturare, all'interno delle iniziative, processi di miglioramento della didattica universitaria; 3. consentire che le conoscenze extra-accademiche sostengano quelle accademiche, fungendo da complemento e interlocutore privilegiato. Tali dinamiche favoriscono lo sviluppo professionale del corpo docente e la formazione della popolazione studentesca, in linea con il paradigma dell'università civica.

Secondo il modello dell'università civica, la valorizzazione delle conoscenze non assume la forma di un terzo pilastro, bensì di un collegamento orizzontale tra didattica e ricerca, che conduce poi ad un circolo virtuoso di reciproco sostentamento tra missioni (Goddard et al., 2016). Di ciò si trova riscontro negli esiti di ricerca presentati. La valorizzazione delle conoscenze può accostare la consapevolezza delle figure docenti, e quindi i contenuti dei loro programmi didattici, alle evoluzioni continue dei contesti sociali di interesse per le discipline di riferimento, quali il mercato del lavoro, l'associazionismo, le municipalità, le altre istituzioni educative e la cittadinanza stessa. La valorizzazione delle conoscenze può così contribuire a ridurre la distanza tra il sapere accademico e le esigenze e trasformazioni costantemente in divenire che sorgono al di fuori delle mura universitarie. Il contatto con l'esterno avvicina potenzialmente le figure docenti ai bisogni latenti di apprendimento delle nuove generazioni e offre l'opportunità di determinare un conseguente aggiornamento dei programmi di insegnamento, al fine di evitare un divario tra le competenze in uscita di laureati e laureate e quelle richieste sul posto di lavoro e, in tal modo, promuovere l'occupabilità. Inoltre, la possibilità di uno scambio bidirezionale tra docenti e popolazione studentesca – sia in termini di competenze informali messe a servizio da parte di studenti e studentesse, sia in termini di dialogo intergenerazionale – può contribuire all'innovazione di future progettazioni didattiche e attivare pratiche di *student voice* rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento.

Alcune proposte operative che possono essere avanzate a partire dai risultati di ricerca esposti consistono nella necessità di maggiore riconoscimento, da parte degli Atenei, delle esperienze di valorizzazione delle conoscenze. Questo vale da una parte per il personale accademico, che – come emerge da ulteriori esiti di ricerca – a fronte della mancanza di incentivi utili per la progressione di carriera faticano a conciliare la terza missione istituzionale alle prime due nella vita lavorativa, conseguenza che contrasta quindi il valore recato dalle sinergie tra missioni. D'altra parte studenti e studentesse, così come dottorandi e dottorande, possono trarre beneficio da un riconoscimento degli obiettivi formativi raggiunti e delle competenze acquisite nel corso delle esperienze a cui hanno preso parte. I lavori di tesi e i percorsi di tirocinio che comprendono la partecipazione a iniziative di valorizzazione delle conoscenze dovrebbero esplicitare ed enfatizzare sia il contributo apportato dalle figure in formazione a iniziative di interesse istituzionale, sia la natura multiprospettica e multiattoriale dell'esperienza formativa vissuta da studenti e studentesse partecipanti, che se andata a buon fine corrisponde a un apprendimento significativo, rilevante rispetto alle effettive caratteristiche degli *stakeholder* e alle priorità riconosciute come tali negli ambienti, nonché convertibile a plurali contesti di applicazione.

Bibliografia

ANVUR (2023). *Bando VQR 2020-2024*. https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-11/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf

Barnett, R. (ed.) (2005). Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Benneworth, P., & Osborne, M. (2014). Knowledge, Engagement and Higher Education in Europe. In C. Escrigas, J. Granados, B.L. Hall, R. Tandon (eds.), *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change* (pp. 204-217). Londra: Palgrave Macmillan.

Blasi, B. (2023). Società e università: valutazione e impatto sociale. Milano: FrancoAngeli.

Boffo, S., & Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica,* 6(2), 251-272.

Boffo, S., Moscati, R., & Rostan, M. (2024). La terza missione nell'università italiana. Politiche e attività in dodici atenei. Milano: Guerini e Associati.

Bonetti, R. (2026). Introduzione. In Bonetti, R. (ed.), *La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilita pubblica* (pp. 9-40). Firenze: Editpress.

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: a systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 161.

Decreto del Presidente della Repubblica 76/2010. Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR). https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/04/gazzetta-anvur.pdf

Decreto Ministeriale 47/2013. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2013/01/3.%20DM%2047_2013.pdf

Frondizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability,* 11(12).

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum of Qualitative Social Research*, 21(1).

Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.

Jensen, E., & Buckley, N. (2011). *The role of university student volunteers in festival-based public engagement.* Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.

Lange, B. (2021). Framing third places for universities' third mission: Field Configuring Events as collaborative learning and transfer formats. *International Journal of Training and Development,* 25, 433-449.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum of Qualitative Social Research,* 1(2).

Mitchell, N., Triska, M., Liberatore, A., Ashcroft, L., Weatherill, R., & Longnecker, N. (2017). Benefits and challenges of incorporating citizen science into university education. *PLoS One,* 12(11).

Miulescu, M. L. (2019). The relationship between research and teaching: assessing the students' perceptions in the context of a new evaluation methodology. *Revista de Pedagogie,* 67(2), 125-137.

OCSE (2019). Engagement with the wider world. In *Benchmarking Higher Education System Performance.* OECD Publishing, Parigi. https://www.oecd.org/en/publications/benchmarking-higher-education-system-performance_be5514d7-en/full-report/component-11.html

OCSE (2024). ITA.CON Project: Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Enterpreneurship Papers*, vol. 47.

Pinheiro, R., Langa, V. P., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education,* 5(3), 233-249.

Reed, A., Loveys, M., Hatzipanag, S., Hackett, P., Koudri, S., & Collie, J. (2023). Exploring Knowledge Exchange: barriers and perceptions. *EdMedia + Innovate Learning*, 1105-1111.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Vischi, A. (2018). Terza missione dell'università tra alta formazione e società dei diseguali. Alcune questioni critiche. *Pedagogia PIÙ didattica*, 4(1), 1-4.

Waight, J., & Waight, C. (2025). Intergenerational mentoring and intergenerational learning: A scoping review. *International Journal of HRD, Practice, Policy and Research*, 9(1), 19–30.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

A structured weekly diary for metacognitive reflection in first-year engineering mathematics

Un diario settimanale strutturato come intervento metacognitivo nella matematica del primo anno di ingegneria

Maria Giulia Ballatore
Dept. of Mathematical Sciences "G.L. Lagrange", Politecnico di Torino, Torino (Italy)
Anita Tabacco
Dept. of Mathematical Sciences "G.L. Lagrange", Politecnico di Torino, Torino (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ballatore, M.G., & Tabacco, A. (2026). A structured weekly diary for metacognitive reflection in first-year engineering mathematics. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 115-128. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p115

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 10, 2026
Accepted: November 02, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p115

Abstract
First-year engineering students often struggle with university mathematics not for lack of effort, but for limited metacognitive awareness and self-regulatory skills. This single-group quasi-experimental study examines whether engagement with a structured weekly reflective diary is associated with first-session examination success in Mathematical Analysis I, and whether this association is better explained by metacognitive and affective indicators than by study time alone. The diary was implemented via Moodle across two consecutive academic years at Politecnico di Torino, in independent cohorts of 228 and 215 first-time enrolment engineering students. Diary engagement showed a replicated dose-response relationship with first-session success. Pass rates rose from 22.2% and 7.7% among non-completers to 62.6% and 78.5% among students completing 12–14 entries. Each additional entry was associated with 15% and 31% higher odds of success. The association persisted in 2025/26 after adjusting for formative test scores (OR=1.27) and was attenuated in 2024/25 (OR=1.06, p=.09). The pattern persisted without bonus points; a threshold at about eight entries emerged in 2025/26 only. Study hours did not predict grade or, after adjustment, success; negative emotional load and perceived learning were associated with success. Engagement in weeks 1–4 identified non-passers with moderate accuracy (AUC≈.67). These findings show that diary engagement is associated with academic success, alongside metacognitive and affective indicators. Causality cannot be inferred: the design cannot separate the diary from the course's bonus points and weekly communication. The diary is a low-cost, replicable intervention for first-year courses with structured weekly progressions.

Keywords: Metacognition; Reflective diaries; Mathematical Analysis; Engineering education

Riassunto
Gli studenti di ingegneria del primo anno incontrano difficoltà in matematica non per scarso impegno, ma per limitata consapevolezza metacognitiva e competenze di autoregolazione fragili. Questo studio quasi-sperimentale a gruppo singolo esamina se l'adesione a un diario riflessivo settimanale strutturato sia associata al successo nella prima sessione d'esame di Analisi Matematica I, e se tale associazione sia spiegata meglio da indicatori metacognitivi e affettivi che dal solo tempo di studio. Il diario è stato proposto su Moodle in due anni accademici consecutivi al Politecnico di Torino, a coorti indipendenti di 228 e 215 studenti alla prima iscrizione. L'adesione ha mostrato una relazione dose-risposta replicata: la percentuale di promossi è passata dal 22,2% e dal 7,7% tra chi non ha compilato alcun diario al 62,6% e al 78,5% tra chi ne ha compilati 12–14. Ogni diario in più è associato a odds di successo più alti del 15% e del 31%. L'associazione persiste nel 2025/26 dopo aver controllato per i test formativi (OR=1,27) ed è attenuata nel 2024/25 (OR=1,06, p=.09); resta anche senza punti bonus. Le ore di studio non predicono il successo; carico emotivo negativo e apprendimento percepito sì. L'adesione nelle settimane 1–4 identifica i non promossi con accuratezza moderata (AUC≈.67). Il diario è associato al successo accademico, insieme a indicatori metacognitivi e affettivi, ma non si può inferire causalità: il disegno non separa il diario dai punti bonus e dalla comunicazione settimanale. È un intervento a basso costo e replicabile nei corsi del primo anno con progressione settimanale strutturata.

Parole chiave: Metacognizione; Diari riflessivi; Analisi Matematica; Educazione ingegneristica

Credit author statement

This paper and the research behind are based on the collaborative efforts of all the authors.
MGB: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Visualization. AT: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Review & Editing, Supervision. We have no conflict of interest to disclose. Specific funding has not been provided for this study.

1. Introduction

Teaching Mathematical Analysis I to first-year engineering students is challenging. Students moving from secondary to tertiary education often struggle with the abstract nature of concepts, the faster pace of instruction, and the shift from procedural to conceptual understanding (Ballatore & Tabacco, 2025b). These difficulties are compounded by large classes, diverse mathematical backgrounds, and varying levels of preparation (Ballatore & Tabacco, 2025a).

Beyond content mastery, learning mathematics requires metacognitive skills: the ability to plan, monitor, and evaluate one's own learning processes (Schoenfeld, 1985). Students who engage in metacognitive reflection show improved problem-solving, deeper conceptual understanding, and greater persistence (Mejares & Tan, 2023). For first-year engineering students these skills matter because university mathematics demands recognising gaps in understanding, selecting strategies, and regulating effort over time.

Reflective journaling is a promising tool for fostering metacognitive development (Borasi & Rose, 1989). In STEM and engineering education, structured reflection helps students articulate their thinking, identify knowledge gaps, and develop more effective learning strategies (Adams et al., 2003; Turns et al., 2014). Yet it remains underused in large-enrolment mathematics courses, where scalable tools for self-regulated learning are especially needed. Evidence from Italian universities shows that formative practices, such as self- and peer assessment, can foster self-regulation, but their systematic integration into teaching remains limited (Nicchia et al., 2025).

Structured diaries are particularly relevant in this context because they combine reflection with regularity, guidance, and feasibility. Unlike unstructured journals, which may lead to superficial or uneven responses, structured prompts direct students' attention to specific dimensions of learning: study practices, perceived understanding, difficulties, resource use, and emotional states. Metacognitive journals can support students in identifying strengths and weaknesses and in developing self-regulated learning strategies (O'Keeffe & Paige, 2020; Singh & Diefes-Dux, 2024; Ulson, 2024), moving them from passive exposure to active monitoring of their own learning (Borasi & Rose, 1989; Raga-Abee, 2023).

This study examines structured reflective journaling in first-year Mathematical Analysis courses at Politecnico di Torino. It builds on the DayByDay project, an active learning initiative supporting student engagement through continuous assessment and collaborative problem-solving (Ballatore & Tabacco, 2021). Despite these activities, many students continued to struggle with self-directed study: they found it difficult to identify effective strategies, recognise recurring errors, or evaluate their own preparation. This motivated the design of a structured diary as a complementary metacognitive scaffold.

The value of such an intervention may extend beyond examination outcomes. Future engineers need self-directed learning, critical reflection, and continuous improvement (Turns et al., 2014). Cultivating these habits early may support both academic success in a demanding first-year course and lifelong learning.

This study addresses three research questions: RQ1) To what extent does sustained diary engagement predict first-session examination success, and does this relationship exhibit dose-response or threshold effects? RQ2) Do metacognitive and affective indicators predict academic success independently of study time? RQ3) Can early diary engagement serve as a reliable early warning signal before failure becomes visible through summative assessment? These questions are examined across two consecutive cohorts of first-year engineering students.

The paper is organised as follows. The next section presents the theoretical framework, followed by the methodology. The results report participation profiles, the relationship between diary engagement and examination outcomes, metacognitive and affective predictors of success, resource use, and early warning indicators. The discussion and conclusion interpret these findings and outline implications and directions for future research.

2. Theoretical framework

The theoretical foundation rests on metacognition's established role in mathematical learning. Metacognition, defined as «thinking about thinking» (Flavell, 1979), encompasses both metacognitive knowledge,

what learners know about their cognitive processes, and metacognitive regulation, how they monitor and control learning activities (Schraw & Dennison, 1994). Schoenfeld's (1985) seminal work demonstrated that expert problem-solvers consistently engage in metacognitive behaviours: planning strategies, monitoring progress, and evaluating results. These self-regulatory processes distinguish successful from unsuccessful learners, particularly when confronting novel mathematical content (Garofalo & Lester, 1985).

The transition to university mathematics presents a critical juncture where metacognitive skills become essential. First-year engineering students face abstract concepts and a shift from algorithmic to conceptual understanding that requires sophisticated self-monitoring (Artigue, 2016; Gueudet, 2008). Students with strong metacognitive awareness, who accurately assess understanding, identify gaps, and adjust strategies, achieve better outcomes (Schunk & Zimmerman, 2011; Veenman et al., 2006), yet these competencies require explicit scaffolding (Kramarski & Mevarech, 2003).

Reflective writing has emerged as a powerful intervention for fostering metacognitive development (Boud et al., 2013; Moon, 1999). Articulating learning experiences externalises cognitive processes, making them available for examination (Schön, 1992). Through Vygotsky's (1978) framework of internalisation, writing transforms implicit processes into explicit, controllable knowledge—crucial in mathematics where students struggle to articulate reasoning (Mason et al., 2010).

A critical distinction concerns structure. Unstructured reflection offers flexibility but may yield superficial responses, particularly among novices lacking self-assessment frameworks (Hatton & Smith, 1995; Ward & McCotter, 2004). Structured approaches employ specific prompts directing attention toward particular learning aspects (Moon, 1999; Ryan, 2011). In mathematics education, planning prompts improve strategic thinking and monitoring questions strengthen self-assessment abilities (Kramarski & Mevarech, 2003; Mevarech & Kramarski, 1997). However, effectiveness depends on design: prompts must be specific yet flexible, targeting cognitive strategies, affective states, and self-regulatory behaviours (Tobias & Everson, 2009).

This investigation examines how engagement with a structured reflective diary relates to learning outcomes across a full semester with substantial cohorts. The weekly questionnaires prompt reflection on: cognitive (content studied), metacognitive (understanding difficulties), behavioural (study time, self-testing, resource usage), and affective (emotional states, confidence) dimensions. This multidimensional approach aligns with frameworks emphasising the interconnected nature of cognition, metacognition, and motivation (Efklides, 2011; Hannula, 2012). By linking diary data with objective performance measures, this study addresses a literature gap: empirical evidence on the relationship between structured reflective practice and actual learning outcomes in university mathematics.

3. Methodology

This study investigates the relationship between structured reflective practice and learning outcomes in Mathematical Analysis I, a mandatory first-semester course at Politecnico di Torino. The course is organised into 20 parallel sections; this research focuses on one section maintained under the same instructor across two consecutive academic years (2024/25 and 2025/26), ensuring instructional continuity.

3.1 Research design

This study adopts a single-group quasi-experimental design without a comparison condition. The structured diary was offered as an intervention to all students in the section. The two cohorts (2024/25 and 2025/26) are independent: they include different students, and the same procedure was applied in each year. Participation was voluntary, so exposure varied naturally, from no entries to all 14 weeks. The diary was part of the DayByDay package, in which formative tests and diary completion earned bonus points (see Implementation), so the design cannot separate the diary from these incentives. While precluding definitive causal claims, this design enables investigation of a critical question: under real-world conditions with student agency, what relationship exists between sustained metacognitive practice and outcomes?

The structured format addresses pedagogical and practical considerations. Predefined response options

enable completion in minutes and systematic quantitative analysis across large cohorts, while optional open text fields allow free comments. Repeated weekly measurement over 14 weeks captures the dynamic nature of learning and permits questions that cross-sectional designs cannot address: When does disengagement emerge? How do strategies evolve? What early indicators predict struggles?

3.2 Participants and context

The 2024/25 cohort comprised 228 first-time enrolled students plus 150 with examination debt (378 in total); the 2025/26 cohort included 215 new and 140 returning students (355). Overall, 733 students participated: 443 encountering the course for the first time and 290 in remedial study. Students arrived with heterogeneous preparation from diverse secondary backgrounds, primarily *liceo scientifico* and technical institutes. Analyses were restricted to first-time enrolment students for two reasons. First, 51–61% of repeating students submitted no diary entries, not as disengagement from the reflective tool but as a structural consequence of not attending the course. A distinction that cannot be operationalised independently of the predictor variable. Second, their prior exposure to course content confounds the learning and self-assessment measures at the core of the analysis. Results for the full sample including repeating students are consistent in direction but attenuated, as expected given their heterogeneity. Administrative assignment (not performance-based) suggests representativeness of the institutional population.

3.3 Implementation and data collection

The 14-week semester (late September–mid January) integrated the diary with regular instruction via Moodle. Each Sunday, the instructor communicated weekly learning tasks through Telegram and Moodle, specifying topics, problem sets, and resources. The diary questionnaire (available Sunday 12:00–Saturday 12:00) aligned directly with these communications.

Each questionnaire balanced comprehensiveness with efficiency. A context-anchored opening question echoed instructor communications. Core items followed weekly, capturing study time, self-evaluation frequency, AI tool usage, confidence ratings, and responses on difficulties and challenges. Rotating questions targeted collaborative learning, and help-seeking without excessive burden. A special winter break questionnaire (December 23–January 6) explored autonomous preparation strategies.

Concurrent formative assessments differed between cohorts: 2024/25 administered five tests (T0-prerequisite knowledge week 4; T1-T4 weeks 8, 10, 12, 14); 2025/26 used three (T1-T3 weeks 8, 12, 14). Tests were administered online without supervision, with one hour to complete them within broader windows (one week in 2024/25; 30 hours in 2025/26). Multiple-choice and numerical formats provided immediate feedback while assessing conceptual understanding and computational proficiency. Because they were unsupervised, scores may reflect help from peers or AI tools as well as individual knowledge. They are therefore treated as an indicator of engagement with the course, not as a pure measure of ability.

Summative assessment comprised the January and February examinations (first session). Later sessions are excluded because extended study would confound the comparison. Each examination had two stages: a multiple-choice test (0–15, minimum 8) giving access to a written section (0–15, minimum 8); bonus points from formative assessment, up to 3 in total, were added to the sum of the two scores if the minimum of 8 in both stages was reached. In 2024/25 the bonus followed a rubric based on five online tests; in 2025/26 the scores of three tests were summed and divided by 10. The diary added a further bonus within the same maximum of 3 points: 0 points below seven valid diaries (at least 70% completed), 0.5 points from seven, and 1 point from twelve in 2024/25 and from thirteen in 2025/26. The bonus was designed to encourage students to sit the examination and is part of the intervention package. Grades followed the Italian 0–30 scale (18 minimum passing).

3.4 Research questions

Three research questions guide the investigation.

- RQ1) To what extent does sustained diary engagement predict first-session examination success, and does this relationship exhibit dose-response or threshold effects? It is addressed by quantifying the relationship between diary engagement and first-session outcome and by testing for threshold patterns.
- RQ2) Do metacognitive and affective indicators predict academic success independently of study time? It is addressed by describing self-reported perceived learning, self-evaluation, and affective states across the semester and by testing their association with success beyond study time.
- RQ3) Can early diary engagement serve as a reliable early warning signal before failure becomes visible through summative assessment? It is addressed by estimating the discrimination of early indicators (diary engagement in weeks 1–4 and the first formative test) and its stability across cohorts.

3.5 Data analysis

Data extracted from Moodle and examination records preserved anonymised identifiers. All derived variables were computed at student level from the weekly diary responses. Diary engagement was operationalised as the total number of completed diary entries across the semester, ranging from 0 to 14. It was used both as a continuous predictor and as a five-level categorical indicator: 0, 1–3, 4–7, 8–11, and 12–14 entries. A binary indicator distinguished students who completed at least one diary from those who completed none. Early engagement, hereafter *Eng_Early*, was the number of completed entries in weeks 1–4; a dichotomous version identified students with at least three entries in this period. The maximum number of consecutive completed diaries was also used as an additional indicator of persistence.

To test whether the association depends on bonus points, we recomputed first-session success without any bonus and refitted the models on this outcome. We modelled sitting the test, and passing conditional on sitting, as separate outcomes. Candidate thresholds from 1 to 14 entries were compared with step-function logistic models using AIC. Students with no diary entries have no values for diary-derived covariates (perceived learning, study hours, affect) and were excluded from the models that include them.

Study time was the mean weekly self-reported number of hours devoted to the course across available diary entries.

Perceived learning quality was measured weekly on a 0–3 scale and averaged across completed diary entries. Perceived learning, study hours, self-evaluation, and affect were each measured with single self-report items, not with validated scales.

Self-evaluation, AI tool use, and group study were recorded weekly as binary indicators and aggregated at student level as the percentage of completed diary weeks in which the student reported self-evaluation or self-testing, using AI tools, or studying with peers.

Affective indicators were the percentage of completed diary weeks in which each emotional state was selected. Two composite indices were computed: the positive emotion index (mean of serenity, motivation, and satisfaction) and the negative emotional load index (mean of stress, anxiety, confusion, and frustration).

Learning-resource indicators were the percentage of completed diary weeks in which each resource was selected. All resources listed in the question were screened. We report those with the most consistent associations with outcomes, including YouTube, the theory textbook, and online exercises. This selection is post hoc. Academic outcomes were derived from institutional examination records. Early warning performance was evaluated as the ability to identify students who would not pass in the first session. We report the area under the ROC curve (AUC), sensitivity and specificity at the cut-off that maximises Youden's index, five-fold cross-validated AUC, and out-of-cohort validation, in which the model was fitted on one cohort and tested on the other. Test scores were expressed as a percentage of the maximum score because T1 had different scales (15 and 10 points). First-session success was coded as passing the January–February examination. Final grade was analysed only among passers, on the Italian 0–30 scale (18 minimum).

The analysis is quantitative. It employs descriptive statistics, correlation analyses, t-tests (with Welch's

correction when variances were unequal), ANOVA, chi-square tests, logistic and linear regression models, and ROC analysis, using PSPP, R, and Python. Open-text responses are not analysed in this paper. Cross-cohort validation examines whether 2024/25 patterns replicate in 2025/26 despite differences in assessment structure.

4. Results

Both cohorts showed high diary participation rates among first-time enrolment students: 84.2% in 2024/25 (N=228) and 87.9% in 2025/26 (N=215) completed at least one weekly entry.

4.1 Participation profiles

Mean completion was 8.25 entries (SD=5.29) in 2024/25 and 9.46 entries (SD=4.71) in 2025/26, out of 14. The second cohort showed both a higher participation rate and a higher mean completion, with 49.8% of students reaching the highest engagement level (12–14 entries) compared to 43.4% in the first cohort.

Completion was not uniform (Tab. 1). In both cohorts the distribution is markedly bimodal: students either completed very few diaries (15.8% and 12.1% completed none) or completed consistently (43.4% and 49.8% completed 12–14). Each intermediate level (1–3, 4–7, and 8–11 entries) accounts for less than 20% of students in both cohorts.

Level	Entries	2024/25 (N= 228)	2025/26 (N= 215)
0	0	15.8%	12.1%
1	1–3	13.6%	5.6%
2	4–7	8.3%	7.9%
3	8–11	18.9%	24.7%
4	12–14	43.4%	49.8%

Tab. 1: Diary engagement level distribution by cohort

The primary analyses focused on first-time enrolment students, since most repeating students did not attend the course and completed no diary entries. Repeating students who did engage showed outcomes comparable to first-time peers: in 2025/26 they passed the first session at 61.8%, against 56.3% for first-time students, with a similar mean number of entries (10.0 versus 9.5). This convergence is consistent with an association tied to active course attendance rather than to enrolment status.

4.2 Diary completion and examination outcome

Students who completed at least one diary entry passed the exam in the first session at substantially higher rates than non-completers: 52.6% versus 22.2% in 2024/25 ($\chi^2(1)=11.21$, $p=.001$, $\varphi=.22$), and 63.0% versus 7.7% in 2025/26 ($\chi^2(1)=28.38$, $p<.001$, $\varphi=.36$). The association was significant and consistent across both independent cohorts.

The dose-response relationship between engagement level and first-session outcome was confirmed in both cohorts (2024/25: $\chi^2(4)=24.37$, $p<.001$; 2025/26: $\chi^2(4)=58.86$, $p<.001$), as shown in Tab. 2.

		2024/25		2025/26	
Level	Entries	Pass rate	Grade	Pass rate	Grade
0	0	22.2%	24.13 (N= 8)	7.7%	19.00 (N= 2)
1	1–3	25.8%	21.63 (N= 8)	25.0%	22.33 (N= 3)
2	4–7	47.4%	22.22 (N= 9)	23.5%	20.25 (N= 4)
3	8–11	51.2%	25.05 (N= 22)	52.8%	23.29 (N= 28)
4	12–14	62.6%	26.18 (N= 62)	78.5%	23.90 (N= 84)
TOTAL		47.8%	25.14 (SD= 3.72)	56.3%	23.52 (SD= 3.51)

Tab. 2: First-session pass rates and mean final grades by diary completion level
Note. Mean final grades are computed only among students who passed in the first examination session; small cell sizes in low-engagement groups should be interpreted with caution

In 2025/26 the contrast between extremes was sharp: 7.7% of zero-entry students passed in the first session, compared to 78.5% of those at the highest level. The relationship between engagement level and final grade among passers was significant in 2024/25 (p=.001) but not in 2025/26 (p=.079), largely because almost no low-engagement students reached the first session, leaving levels 3 and 4 to account for 94% of passers.

Students who passed completed significantly more diary entries than those who did not: 10.16 versus 6.51 in 2024/25 and 11.56 versus 6.74 in 2025/26 (Welch tests, both p<.001). Among passers, diary completion correlated positively with final grade in both cohorts (2024/25: r=.373, p<.001, N=109; 2025/26: r=.202, p=.026, N=121).

Each additional completed entry was associated with 15% higher odds of first-session success in 2024/25 (OR=1.15, 95% CI [1.09, 1.22]) and 31% in 2025/26 (OR=1.31, [1.21, 1.43]). After adjusting for formative test scores, the association was attenuated in 2024/25 (OR=1.06, [0.99, 1.13], p=.09) and remained in 2025/26 (OR=1.27, [1.16, 1.39], p<.001). When adjusted for both formative tests and perceived learning, the estimates were similar (OR=1.04 and 1.29)

4.3 Sensitivity to bonus points

Without any bonus, 45.2% (2024/25) and 44.7% (2025/26) of first-time students would have passed, against the observed 47.8% and 56.3%. Six of 109 passers in 2024/25 and 25 of 121 in 2025/26 passed thanks to bonus points. The diary bonus alone changed the outcome of none and of one student, respectively. The dose-response relationship persisted on the bonus-free outcome (2024/25: $\chi^2(4)=24.58$, p<.001; 2025/26: $\chi^2(4)=48.95$, p<.001), and so did the per-entry association (Tab. 3). Engagement also predicted sitting the multiple-choice test. In 2025/26 it predicted passing among those who sat (OR=1.24), while in 2024/25 it did not (OR=1.03, p=.38). Part of the association therefore operates through reaching the examination.

Outcome	2024/25	2025/26
Pass, Unadjusted	1.15 [1.09, 1.22]	1.31 [1.21, 1.43]
Pass, Adjusted for Tests	1.06 [0.99, 1.13]	1.27 [1.16, 1.39]
Pass Without Bonus, Unadjusted	1.15 [1.09, 1.22]	1.30 [1.19, 1.42]
Pass Without Bonus, Adjusted for Tests	1.06 [0.99, 1.13]	1.26 [1.14, 1.39]
Sitting The Test, Adjusted for Tests	1.13 [1.01, 1.25]	1.32 [1.15, 1.52]
Pass Given Sitting, Adjusted for Tests	1.03 [0.96, 1.11]	1.24 [1.13, 1.36]

Tab. 3: Association between number of completed diary entries and examination outcomes, with and without bonus points
Note. Models are logistic regressions on first-time enrolled students (N=228 in 2024/25; N=215 in 2025/26). "Adjusted" models control for formative test scores. "Without bonus" means a pass defined by a multiple-choice score ≥ 8, a written score ≥ 8, and a sum ≥ 18, with no bonus points. Sitting the test and passing given sitting are modelled separately

4.4 Metacognitive indicators and study time

Mean weekly study hours, averaged across completed diary entries, were not correlated with final grade in either cohort (2024/25: r=.060, p=.519; 2025/26: r=.052, p=.573). Among first-session passers, the regression coefficient for hours, holding constant diary entries, test scores, and the other diary indicators, was negative in 2024/25 (B=−0.46, p=.026) and non-significant in 2025/26 (B=−0.09, p=.648). In 2024/25, higher reported hours were associated with lower grades among students who had already passed, consistent with the interpretation that, above a minimum threshold, additional study time signals persistent difficulty rather than productive effort.

Self-assessed learning quality showed the opposite pattern and distinguished passers from non-passers in both cohorts. Mean perceived learning across the semester was 2.07 versus 1.86 on a 0–3 scale in 2024/25 (p<.001) and 1.95 versus 1.83 in 2025/26 (p=.038). It also declined progressively in both cohorts, from 2.25 in week 1 to 1.74 in week 13 in 2024/25, and from 2.17 to 1.80 in 2025/26.

A joint model including study hours and the metacognitive and affective block clarified this contrast. Hours had no independent association with first-session success (OR per SD=1.04 and 1.05). Adding perceived learning, self-evaluation frequency, and affective indicators improved fit beyond hours (likelihood ratio test p=.004 in 2024/25 and p=.051 in 2025/26). Negative emotional load was the clearest component (OR=0.64 [0.42, 0.99] and 0.68 [0.46, 1.01]).

Among study strategies, self-evaluation distinguished passers from non-passers in 2024/25 (72.2% vs 58.2% of diary weeks, p=.009) and showed a trend in the same direction in 2025/26 (69.6% vs 60.7%, p=.085). AI tool usage showed the opposite direction in 2024/25, where non-passers reported higher AI use (5.5 weeks vs 3.6 weeks out of 14 weeks, p=.010). In 2025/26, reported AI usage was substantially higher across the entire cohort (40% in week 1 and 62% by week 7, compared to 20% and 31% in 2024/25) and the group difference was no longer significant. AI use correlated negatively with final grade among passers in both cohorts: r=−.247 (p=.013) in 2024/25 and r=−.324 (p<.001) in 2025/26, more strongly in the cohort with higher overall AI use.

Diary completion predicted final grade among first-session passers in both cohorts. Linear regression estimated the association at B=0.27 (p=.008) in 2024/25 and B=0.18 (p=.110) in 2025/26, with a cross-cohort estimate yielded B=0.20 (p=.005).

4.5 Emotional trajectory

Both cohorts began the semester with similar emotional profiles: approximately 9% of diary completers reported feeling stressed and 45% calm in week 1. By week 13, stress had risen to 49% in 2024/25 and 40% in 2025/26, and serenity had fallen to 21% and 34% respectively. Motivation declined from 76% to 56% in 2024/25 and from 70% to 54% in 2025/26. Anxiety increased from 16% to 41% and from 16% to 42%. Trajectories were parallel, but the first cohort deteriorated more, particularly in serenity. Weekly percentages refer to students who completed that week's diary. As completion declines over the semester, the composition of the group changes, so part of the trajectories may reflect selective attrition.

Negative emotional load (the composite index of stress, anxiety, confusion, and frustration) distinguished passers from non-passers (p=.002 in 2024/25 and p=.016 in 2025/26). The positive emotion index also discriminated the two groups in 2024/25 (p=.017) but not in 2025/26 (p=.130), where the gap was attenuated by the higher baseline positive affect of non-passers. Among passers, the positive emotion index correlated with final grade at nearly identical levels in both cohorts: r=.239 (p=.017) in 2024/25 and r=.240 (p=.009) in 2025/26.

4.6 Learning resources

YouTube use showed a consistent negative association with both first-session success and final grade in both cohorts. Correlations with grade among passers were r=−.245 (p<.05) in 2024/25 and r=−.253

(p<.01) in 2025/26; correlations with pass rate were r=−.282 and r=−.273 (both p<.001). No other reported resource produced a comparably consistent and replicated pattern.

Reported use of the theory textbook correlated positively with success in both cohorts (2024/25: r=.234, p=.001; 2025/26: r=.160, p=.024).

The online exercises, available through Moodle, showed a positive correlation with grade when used by 7.7% of students in 2024/25 (r=.257, p=.010), but not when institutional promotion tripled usage to 22.0% in 2025/26 (r=.063, p=.527). The predictive value of a resource thus depends on the population using it: selective voluntary adoption signals motivated engagement, whereas broad institutional access does not.

4.7 Early identification of at-risk students

Formative assessment scores decreased progressively within each cohort's schedule. In 2024/25 (maximum test score: 15), mean scores fell from 12.50 at T0 to 8.87 at T4. In 2025/26 (maximum: 10), means were 8.47, 7.15, and 7.05 for T1, T2, and T3. In both cohorts, all formative assessment scores correlated significantly with final grade and with first-session outcome.

Early diary engagement distinguished first-session passers from non-passers in both cohorts: mean entries in weeks 1–4 (Eng_Early) were 3.24 versus 2.10 in 2024/25 (p<.001) and 3.39 versus 2.18 in 2025/26 (p<.001). Dichotomising at three or more early entries produced identical discrimination: students above the threshold passed at 59.7% versus 25.3% in 2024/25 ($\chi^2(1)$=24.51, p<.001, φ=.33) and 66.0% versus 28.6% in 2025/26 ($\chi^2(1)$=23.63, p<.001, φ=.33). This is the strongest cross-cohort replication in the dataset.

Tab. 4 reports the discrimination of three early indicators for not passing in the first session. Diary engagement in weeks 1–4 (Eng_Early) discriminated moderately and consistently in both cohorts (AUC=.68, 95% CI [.61, .75] in 2024/25; AUC=.67 [.60, .74] in 2025/26). The first formative test (T1, week 8) performed well in 2024/25 (AUC=.82 [.77, .88]) and poorly in 2025/26 (AUC=.62 [.54, .70]). Adding Eng_Early improved discrimination over T1 alone in both cohorts (likelihood-ratio tests: p=.007 and p<.001), with AUC=.84 [.79, .89] and .70 [.62, .77]. In out-of-cohort validation, AUC was .68 [.60, .76] when the 2024/25 model was applied to 2025/26, and .80 [.74, .85] in the opposite direction. The combined model flagged 79% and 54% of non-passers, with specificity of 77% and 75%. The rule of fewer than three entries in weeks 1–4 flagged 35% and 26% of students (sensitivity 50% and 43%, specificity 82% and 87%). Students who skipped T1 almost never passed (100% and 91% failed).

Indicator	2024/25	2025/26
Eng_Early (weeks 1–4), AUC	.68 [.61, .75]	.67 [.60, .74]
T1 (week 8), AUC	.82 [.77, .88]	.62 [.54, .70]
Eng_Early + T1, AUC	.84 [.79, .89]	.70 [.62, .77]
Eng_Early + T1, cross-validated AUC	.83	.69
Eng_Early + T1, out-of-cohort AUC	.80 [.74, .85]	.68 [.60, .76]
Eng_Early + T1, sensitivity / specificity	.79 / .77	.54 / .75
Eng_Early + T1, PPV / NPV	.76 / .80	.60 / .70
<3 entries in weeks 1–4, sensitivity / specificity	.50 / .82	.43 / .87
<3 entries in weeks 1–4, PPV / NPV	.75 / .60	.71 / .66

Tab. 4: Discrimination of early indicators for not passing in the first session

Note. Outcome: not passing in the first session (N=209 in 2024/25; N=204 in 2025/26, students with T1). Models are logistic regressions; T1 is a percentage of the maximum score. Sensitivity and specificity refer to the Youden-optimal cut-off. Out-of-cohort AUC: each column reports a model trained on the other cohort. The rule of fewer than three entries in weeks 1–4 uses all first-time students (N=228; N=215). PPV: positive predictive value; NPV: negative predictive value

5. Discussion

The dose-response relationship between diary completion and first-session success replicated across both cohorts. In 2025/26, pass rates rose sharply at about eight completed entries, and a step model with this cutoff fitted best. In 2024/25 the increase occurred earlier, between 1–3 and 4–7 entries, and no single cutoff emerged. The threshold should therefore be read as cohort-specific and exploratory. The 2025/26 pattern is consistent with evidence on deliberate practice, where improvement is associated with a minimum regularity that allows consolidation (Ericsson et al., 1993). Sporadic reflection, like sporadic retrieval, may be insufficient to sustain the metacognitive monitoring needed across a 14-week semester.

After adjusting for formative test performance, each additional entry remained associated with higher odds of success in 2025/26 (OR=1.27), but the adjusted association was weaker and not significant in 2024/25 (OR=1.06, p=.09), although engagement still predicted sitting the test. This pattern is consistent with the diary capturing sustained attention to the weekly progression of the course. It cannot distinguish an effect of reflection from engagement with the DayByDay package as a whole.

Study hours did not predict final grade in either cohort, and among passers the coefficient for hours was negative in 2024/25 (B=–0.46, p=.026) and not significant in 2025/26 (B=–0.09, p=.648). This is consistent with the self-regulated learning framework, in which time-on-task without metacognitive guidance tends to concentrate on ineffective strategies (Zimmerman, 2002). Perceived learning quality contrasts with hours: it discriminated passers from non-passers in both cohorts. Among students who completed at least one diary, higher perceived learning was associated with higher odds of reaching the first session in 2024/25 (OR=3.29 per scale point, 95% CI [1.21, 8.91]), after controlling for test scores and diary completion. The estimate was similar in direction but not significant in 2025/26 (OR=2.32, [0.91, 5.89]). In the joint model, hours had no independent association with success once the metacognitive and affective block was included. Higher perceived learning may reflect better study allocation and the sense of efficacy needed to sustain engagement toward the exam. The diary does not measure monitoring accuracy.

Self-evaluation replicated as a behavioural discriminator of success in both cohorts. This is in line with testing effect, retrieving information from memory produces stronger retention than re-exposure to the same material (Roediger & Karpicke, 2006). AI tool use showed the opposite direction, correlating negatively with grade in both cohorts, with a stronger association in the cohort where baseline AI usage was higher (40% in 2025/26 versus 20% in 2024/25). One possible interpretation is that some students may have used AI-generated solutions as substitutes for active problem-solving, thereby reducing opportunities for the generative processes that support durable learning. The diary data cannot distinguish productive from passive AI use; studies combining diary data with AI interaction logs could clarify the mechanism.

The near-identical stress and motivation trajectories across both independent cohorts are consistent with a structural pattern linked to the course's progressive demands. Anxiety peaked during the winter break in both cohorts (50.9% and 58.5%), reflecting anticipatory distress about an imminent examination rather than current workload. Support arriving after the final lecture is therefore poorly timed. The period between week 7 and the winter break, when stress accumulates while students still attend, is the more tractable window.

Negative affect was associated with lower success in both cohorts. The direction cannot be established, because emotional load may follow difficulty as well as contribute to it. Students whose affective load increased before December were less likely to succeed in the first examination session, even when academic indicators were also considered. Positive affect correlated with final grade at nearly identical levels in both cohorts, suggesting that sustained emotional engagement is associated with learning quality among those who do reach the exam. One untested possibility is that articulating affective states in writing supports regulation, consistent with evidence that expressive writing reduces intrusive thought (Pennebaker & Smyth, 2016).

Resources that by their nature require active cognitive engagement, a structured exercise platform with automated feedback and the theory textbook, correlated positively with success when chosen deliberately by a motivated minority. When access broadened without any change in interaction quality, or when the resource was structurally passive, the correlation disappeared or reversed. These findings suggest that the relevant predictor may not be the resource itself, but the metacognitive disposition with which the student approaches it.

YouTube use illustrates the passive end of this continuum. Its negative association with both pass rate and grade was almost identical across cohorts, making it the most robustly replicated resource finding in the dataset. One possible explanation is that observing worked solutions may displace the generative retrieval processes associated with retention (Wittrock, 1992). The online exercise platform illustrates the access paradox: positively correlated with grade when few students used it in 2024/25, neutral when institutional promotion tripled adoption in 2025/26. Selective use may signal agency and initiative, whereas broad access may dilute this signal. The same logic may apply to the diary: mechanical completion and genuine reflection may lead to the same completion count while corresponding to different learning processes.

Eng_Early discriminated stably across cohorts (AUC .67–.68), whereas T1 did not (.82 versus .62). The two tests differed in length, scoring, and content, so their discrimination is not directly comparable. Fixed cut-offs did not transfer: applying the 2024/25 cut-off to 2025/26 identified only 32% of non-passers. Cut-offs therefore need local calibration, and the model is better read as a ranking tool for outreach than as a classifier. Part of the signal may reflect general disengagement, because the outcome includes students who never sat the examination.

Three findings replicated strongly across both cohorts: the negative association between YouTube use and outcomes, the early engagement discriminating power, and the progressive emotional deterioration from week 1 to the winter break. A second tier replicated in direction but not always in significance: perceived learning as a predictor, the negative hours coefficient on grade, and the diary effect on grade. The lack of significance in 2025/26 for several of these probably reflects reduced statistical power in small subgroups, particularly the near-empty low-engagement cells among passers, rather than contradictory evidence.

Several limitations should be noted. First, all diary measures are self-reported, single-item indicators rather than validated scales, and are subject to social desirability bias; students aware that diary completion carries a small grading incentive may have described their behaviour in favourable terms. The indicators describe what students reported, not their metacognitive skill or accuracy. Future work could use validated instruments to test convergent validity. Second, the study has no comparison condition, and diary completion was not randomly assigned. The association may therefore partly reflect prior differences in motivation or academic preparation that the available controls do not fully capture. The diary should be interpreted both as a pedagogical scaffold and as a behavioural trace of sustained engagement. Third, the diary was embedded in a package that also awarded bonus points for formative tests. Bonus points changed the outcome of few students (6 and 25), and the associations persisted without them. The single-group design nevertheless cannot separate the diary from the incentives and from the weekly instructor communication. Fourth, the formative tests were unsupervised, so adjusting for them controls for scores that may include external help, including from AI tools, and the adjusted estimates may therefore be incomplete. Fifth, the data come from a single institution and a single required first-year course in which mathematical problem-solving is central. Generalisation to other disciplines, other institutional settings, or voluntary diary use requires caution and empirical verification. Finally, structural differences between cohorts limit the comparability of cohort-specific effect sizes, even where direction is consistent. The early warning model was developed and validated on two cohorts of one course with cut-offs that did not transfer between cohorts.

6. Conclusions

This study asked whether engagement with a structured weekly reflective diary, implemented within a first-year Mathematical Analysis course at an Italian technical university, was associated with academic success in the first examination session, and whether this association was better explained by metacognitive and affective indicators than by study time alone. The findings support the first two research questions as associations, and the pattern held across two independent cohorts of first-time enrolment students.

Students who completed more diary entries were more likely to pass the exam in January or February, in both cohorts. The association was dose-dependent and persisted when bonus points were excluded from

the outcome. In 2025/26 it also persisted after adjusting for formative test performance. Sustained diary engagement is consistent with students remaining aligned with the course's weekly progression through the first summative assessment opportunity, whereas study hours alone did not predict success.

The pattern appears to be more closely related to self-reported metacognitive and affective indicators than to the quantity of study. Perceived learning quality, self-evaluation, and the balance between positive and negative affect were all associated with first-session success or final grade, whereas study hours were not independently associated with success. Among first-session passers, AI tool usage correlated negatively with grade in both cohorts, with a stronger association where baseline AI use was higher. What matters may be not only how much students study or which tools they access, but also how they perceive their own understanding and how actively they engage with the material.

Early diary engagement also provides a usable but modest early warning signal. Entries in weeks 1–4 identified students who did not pass with an AUC of about .67 in both cohorts, and adding the first formative test improved discrimination, with AUC between .68 and .84 across cohorts and validation sets. Performance does not replace instructor judgement. It supports flagging students for outreach before the semester's most demanding weeks.

Moreover, the outcomes of repeating students who engaged with the diary are consistent with an association tied to active course attendance rather than to enrolment status per se.

Three practical implications follow for lecturers considering similar tools. First, diary completion should be monitored as a behavioural signal in addition to formal assessment: students with few completed entries by week 9 are candidates for individual outreach well before summative results. Entries in weeks 1–4 are available by late October, and with the first formative test by mid-November, a low-cost mechanism for early intervention. Second, structured support is likely to be most useful in weeks 5–9, when the engagement gap between successful and struggling students opens and emotional load begins to accumulate; waiting until the end of the semester means intervening too late. Third, the pedagogical value of the diary depends on prompt quality. Questions asking students to identify specific misconceptions, compare self-assessment against test outcomes, or plan targeted retrieval practice are better aligned with metacognitive monitoring than generic prompts. A weekly rhythm of instructor communication specifying topics, tasks, and expected outcomes before each diary opens, appears to be a structural condition for engagement.

This study is situated in a single course at a single institution, and caution is warranted in extrapolating beyond this context. The conditions under which the diary was associated with consistent results define the scope of plausible transferability: a large mandatory first-year course with a structured weekly progression, a widely available LMS, regular instructor-student communication, and formative tests and diary completion rewarded with bonus points (3 points at most). These conditions are common in first-year STEM courses across many universities. Whether similar patterns emerge in voluntary diary contexts, upper-year courses with less structured weekly rhythms, or disciplines with different self-monitoring demands remains an open empirical question. Future research should also examine whether the metacognitive habits associated with sustained diary engagement transfer across courses over time.

Use of artificial intelligence

Artificial Intelligence tools were used only as writing and editorial assistants during the preparation of this manuscript. Specifically, ChatGPT Edu (GPT-5.5 Thinking) by OpenAI and Claude Pro (*Claude Sonnet 4.5 and Claude Sonnet 4.6*) by Anthropic were used to support language revision, title and abstract refinement, and keyword selection. AI tools were not used for data collection, data analysis, generation of results, tables, figures, or images. All AI-generated suggestions were critically reviewed, edited, and validated by the authors. The authors checked the accuracy of the content, verified consistency with the empirical analyses, and retained full responsibility for the final manuscript.

References

Adams, R. S., Turns, J., & Atman, C. J. (2003). Educating effective engineering designers: The role of reflective practice. *Design Studies*, *24*(3), 275-294. https://doi.org/10.1016/S0142-694X(02)00056-X

Artigue, M. (2016). Mathematics education research at university level: Achievements and challenges. In E. Nardi, C. Winsløw, & T. Hausberger (Eds.), *Proceedings of the First Conference of the International Network for Didactic Research in University Mathematics* (pp. 11-27). University of Montpellier and INDRUM.

Ballatore, M. G., & Tabacco, A. (2021). DayByDay: A continuous engagement for better learning in a first-year mathematical course. In H.-U. Heiß, H.-M. Järvinen, A. Mayer, & A. Schulz (Eds.), *Blended learning in engineering education: Challenging, enlightening – and lasting? Proceedings of the SEFI 49th Annual Conference* (pp. 1366-1372). SEFI. https://doi.org/10.5281/zenodo.14651470

Ballatore, M. G., & Tabacco, A. (2025a). Determinants and Academic Performance: The Role of Prerequisites in University Achievement. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, *9*(2). https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19149

Ballatore, M. G., & Tabacco, A. (2025b). From deficiency to proficiency in engineering education: Gamification for sustainable learning with CIAO! course. In *Engineering Educational Games for a Sustainable Society: Play, Learn and Transform* (pp. 239-259). Cham: Springer Nature Switzerland.

Borasi, R., & Rose, B. J. (1989). Journal writing and mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, *20*(4), 347-365. https://doi.org/10.1007/BF00315606

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6-25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363-406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-176. https://doi.org/10.2307/748391

Gueudet, G. (2008). Investigating the secondary-tertiary transition. *Educational Studies in Mathematics, 67*(3), 237-254. https://doi.org/10.1007/s10649-007-9100-6

Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: Embodied and social theories. *Research in Mathematics Education, 14*(2), 137-161. https://doi.org/10.1080/14794802.2012.694281

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal, 40*(1), 281-310. https://doi.org/10.3102/00028312040001281

Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (2nd ed.). Pearson Education.

Mejares, J. A., & Tan, D. A. (2023). Journal Writing: Effects on Students' Academic Performance and Attitude towards Mathematics in Modular Distance Learning. *American Journal of Educational Research*, *11*(2), 84-90. https://doi.org/10.12691/education-11-2-7

Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal, 34*(2), 365-394. https://doi.org/-10.3102/00028312034002365

Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203822296

Nicchia, E., Parmigiani, D., Murgia, E., & Pario, M. (2025). Formative assessment in Higher Education: supporting student learning through selfassessment and peer assessment. *Italian Journal of Educational Research*, 86–100. https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p86

O'Keeffe, L., & Paige, K. (2020). Reflections on journaling: An initiative to support pre-service mathematics and science teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *45*(4), 76-95. https://doi.org/10.14221-/ajte.2020v45n4.6

Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. Guilford Publications.

Raga-Abee, A. (2023). Effect of Journal Writing on the Conceptual Understanding of Grade 11 Students in Mathematics. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, *2(1)*, 327-339. https://doi.org/10.56648/aide-irj.v2i1.37

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, *17*(3), 249-255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: A social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education, 16*(1), 99-111. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.

Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

Singh, A., & Diefes-Dux, H. A. (2024). Student use of anchors and metacognitive strategies in reflection. In *Proceedings of the 10th Research in Engineering Education Symposium (REES 2024)*, Hubballi, India, January 4–6, 2024 (pp. 40-49). Research in Engineering Education Network. https://doi.org/10.52202/073963-0006

Tobias, S., & Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 107-127). Routledge.

Turns, J. A., Sattler, B., Yasuhara, K., Borgford-Parnell, J. L., & Atman, C. J. (2014). Integrating reflection into engineering education. In *2014 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 24-776). https://doi.org/10.18260/1-2—20668

Ulson, K. C. (2024). Metacognitive Journal: An Intervention Strategy in Enhancing Low-Achieving Student's Performance in Solving Functions and Perceptions Towards Mathematics. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED)*, *6*(3), 8-15. https://doi.org/10.22161/jhed.6.3.2

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3-14. https://doi.org/10.1007/-s11409-006-6893-0

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 243-257. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004

Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, *27*(4), 531-541. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2704_8

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Learning and Performance in School and Sport Contexts: A Comparative Vignette-Based Study

Apprendimento e performance nei contesti scolastici e sportivi: uno studio comparativo basato su vignette

Mariapia Mazzella
University of Cassino and Southern Lazio, Cassino, Italy
Arianna Fogliata
University of Campania " Luigi Vanvitelli", Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Mazzella, M., & Fogliata, A. (2026). Learning and Performance in School and Sport Contexts: A Comparative Vignette-Based Study. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 129-136. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p129

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 14, 2026
Accepted: October 27, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p129

Abstract
The recognition of learning is an interpretive process through which teachers and coaches assign meaning to changes observed in learners and athletes. This study examines how professionals in school and sport contexts distinguish learning from immediate performance. A cross-sectional observational vignette-based study involved 113 professionals working in Lombardy, Italy: 52 physical education teachers and 61 coaches. Participants evaluated four vignettes representing different configurations of performance, error awareness, autonomy, adaptation, and transferability. For each vignette, they rated the learning attributed to the individual, the extent to which the observed outcome represented learning, and the perceived success of the educational activity. Teachers and coaches generally converged in recognising greater learning in situations characterised by awareness, autonomy, and adaptation. Their main differences concerned the weight assigned to immediately observable outcomes. Coaches considered outcomes more representative of learning in situations involving immediate performance improvement, whereas teachers placed greater emphasis on exploration, strategy reorganisation, and increasing autonomy. The largest differences emerged in judgements of outcome representativeness. The findings suggest that the recognition of learning is shaped by both the characteristics of the situation and professional cultures, and highlight the value of assessment practices that integrate performance, process, and adaptation.

Keywords: Learning; performance; assessment; adaptation

Riassunto
Il riconoscimento dell'apprendimento è un processo interpretativo attraverso il quale insegnanti e allenatori attribuiscono significato ai cambiamenti osservati negli studenti e negli atleti. Questo studio esamina i criteri utilizzati nei contesti scolastici e sportivi per distinguere l'apprendimento dalla semplice prestazione. È stato condotto uno studio osservazionale trasversale basato su vignette, che ha coinvolto 113 professionisti operanti in Lombardia, Italia: 52 insegnanti di educazione fisica e 61 allenatori. I partecipanti hanno valutato quattro vignette, costruite per rappresentare diverse configurazioni di prestazione, consapevolezza dell'errore, autonomia, adattamento e trasferibilità. Per ciascuna vignetta hanno indicato il grado di apprendimento attribuito, quanto l'esito osservato fosse rappresentativo dell'apprendimento e il successo percepito dell'attività educativa. Insegnanti e allenatori hanno mostrato una generale convergenza nel riconoscere maggiore apprendimento nelle situazioni caratterizzate da consapevolezza, autonomia e adattamento. Le differenze principali hanno riguardato il peso attribuito agli esiti immediatamente osservabili: gli allenatori li hanno considerati più rappresentativi dell'apprendimento nelle situazioni con un miglioramento immediato della prestazione, mentre gli insegnanti hanno dato maggiore rilievo all'esplorazione, alla riorganizzazione della strategia e alla crescente autonomia. Le differenze più ampie sono emerse nei giudizi sulla rappresentatività dell'esito. I risultati suggeriscono che il riconoscimento dell'apprendimento dipenda sia dalle caratteristiche della situazione sia dalle culture professionali e sottolineano l'importanza di pratiche valutative che integrino prestazione, processo e adattamento.

Parole chiave: Apprendimento; prestazione; valutazione; adattamento

1. Introduction

The recognition of learning constitutes an epistemic and pedagogical act through which a professional selects the relevant elements of a situation, assigns meaning to them, and formulates a judgement about the change observed. This process informs feedback, task regulation, assessment, and the design of subsequent learning experiences. The quality of professional observation therefore affects the educational opportunities offered to individuals and the criteria through which a transformation acquires value within an educational context (Sherin & van Es, 2009). Professional judgements are a central component of educational processes, as they influence decisions concerning feedback, the regulation of activities, assessment, and the planning of subsequent experiences (Fenwick, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Such judgements do not arise solely from the observation of behaviour, but from the selection and interpretation of the information considered relevant within a given situation (Sherin & van Es, 2009). Research on professional expertise shows that professionals working in different contexts may attribute different meanings to the same observed events, according to the aims, practices, and forms of knowledge that characterise their field of activity (Carbonell et al., 2014; Reuker, 2017). Consequently, understanding which signals are regarded as indicative of learning represents an important step in analysing the criteria that guide educational action. In school and sport settings, these criteria contribute to defining what is recognised as progress, which transformations are valued, and which forms of evidence inform professional judgement (Stodter & Cushion, 2017). A comparative analysis of the interpretations formulated by teachers and coaches may therefore provide useful insights not only into the specific features of the two contexts, but also into possible areas of convergence in the development of assessment practices oriented towards learning. Contemporary educational practices place increasing emphasis on observable indicators, comparable outcomes, and evidence that can be documented immediately. The spread of cultures of measurement has strengthened the role of outputs in representations of educational success, encouraging an interpretation of learning centred on products, standards, and measurable performance (Biesta, 2009). Visible outcomes provide useful information about the execution of a task, whereas understanding transformation requires attention to the ways in which individuals perceive, interpret, correct, and reorganise their actions. The distinction between learning and performance may therefore provide a useful theoretical basis for addressing this issue. Performance refers to observable behaviour during a specific activity, whereas learning concerns relatively permanent changes in understanding, knowledge, and skills, which can be identified through retention and transfer (Soderstrom & Bjork, 2015). In the motor domain, delayed tests and transfer tasks are particularly sensitive indicators of the stability of learning, as they make it possible to observe the persistence and reorganisation of acquired skills (Kantak & Winstein, 2012). The final outcome represents only one possible manifestation of learning, which may also emerge through adaptation, self-regulation, and the reorganisation of action. The concept of adaptive expertise refers precisely to the capacity to combine efficiency and innovation by applying established knowledge to situations characterised by emerging demands and changing configurations (Carbonell et al., 2014). Environments that support reflection, autonomy, exploration, and responsibility encourage the development of flexible and transferable repertoires (Kua et al., 2021). This perspective is particularly relevant in motor and sport contexts, where effective action emerges from the continuous interaction between the individual, the task, and the environment. Expert competence includes sensitivity to available information, functional coordination, variability of solutions, and adaptation to changes in the situation (Seifert et al., 2013). Motor learning may therefore be interpreted as a progressive reorganisation of the perceptual and action system, capable of producing appropriate responses under different constraints (Renshaw et al., 2022). The ability to explore and select new possibilities for action represents an educational quality that extends beyond the simple reproduction of a previously demonstrated solution (Orth et al., 2019). School and sport are educational contexts characterised by specific aims, practices, and professional cultures. Teachers and coaches observe learning in relation to the particular demands of their respective professional settings. Consequently, the same behavioural signals may be interpreted differently and assigned different weight in the formulation of educational judgement. Differences between these professional repertoires may generate distinct forms of attention to the same behavioural cues. Against this background, the study addresses the following research question: How do physical education teachers and sports coaches differ in recognising learning when immediate performance does not fully reflect awareness of error, autonomy, adaptation, and transfer? The study has two objectives:

(1) to compare the two groups' ratings of attributed learning, outcome representativeness, and perceived educational success across four vignettes; and (2) to identify areas of convergence and difference in the signals they prioritise, including their final selection of the vignette considered to represent the most meaningful learning.

2. Materials and Methods

2.1 Vignette development and rationale

The study used a cross-sectional, comparative observational design based on vignettes to examine how physical education teachers and coaches recognise learning when immediate performance and learning-related processes provide different kinds of evidence. The instrument comprised four brief vignettes developed by the authors on the basis of research on the distinction between learning and performance (Soderstrom & Bjork, 2015; Kantak & Winstein, 2012), adaptive expertise (Carbonell et al., 2014), and professional noticing in educational settings (Sherin & van Es, 2009).

The construction of the vignettes followed a specific rationale: to present comparable situations in which immediate outcomes and indicators of learning-related change did not always coincide. Four theoretical dimensions informed their design: awareness of error, autonomy in action, capacity for adaptation, and transferability of skills. Each vignette represented a different configuration of these dimensions. Vignette 1 described stable performance alongside growing awareness of error and modification of action; Vignette 2 depicted immediate improvement followed by difficulty adapting when task conditions changed; Vignette 3 presented initially weak performance alongside exploration, strategy change, and increasing autonomy; and Vignette 4 described high performance based on reproducing a demonstrated solution, with limited understanding and transfer. Together, these scenarios made it possible to compare how professionals interpreted learning when success on the immediate task and evidence of a broader learning process converged or diverged. Table 1 summarises the scenario content and the theoretical dimensions represented.

Vignette	Scenario content	Observable performance	Indicators of transformation	Predominant dimension
1	During a precision task, Marta continues to achieve the same outcome. The teacher records stable performance. Marta progressively modifies her posture, gaze direction, and movement rhythm. At the end of the task, she states that she has understood the source of her error.	Stable	Awareness of error, regulation of action, perceptual-motor modification	Learning recognised through understanding of the process
2	During training, Andrea rapidly improves his outcome after receiving precise instructions from the coach. He correctly reproduces the proposed solution and completes the task successfully. When one condition of the exercise is changed, he continues to use the same solution, which is no longer fully appropriate.	High in the immediate situation	Limited flexibility, restricted transfer, dependence on the proposed solution	Effective performance with limited adaptation
3	During a group activity at school, Elena initially experiences several difficulties and makes errors. After several attempts, she stops, observes her classmates, and tries a different strategy. Her final outcome remains below that of the others, although she completes the task independently.	Partial	Exploration, change of strategy, autonomy, adaptation	Adaptive learning with an outcome that remains incomplete
4	During a sport exercise, Samuele achieves one of the best outcomes in the group and completes the task quickly. When asked to explain the strategy used and how he might modify it in a different situation, he reports that he simply repeated what had been demonstrated and finds it difficult to imagine an alternative solution.	High	Limited understanding, restricted transfer, low capacity for reorganisation	High performance with limited transformation

Tab. 1: Vignette Content and Represented Theoretical Dimensions

The descriptions were written in clear, contextually plausible language and kept comparable in length and narrative structure to reduce possible presentation effects. Before administration, the four vignettes were preliminarily reviewed by external observers, including physical education teachers and sports coaches, purposively selected on the basis of their professional qualifications and experience in their respective educational and sport contexts. This informal consultation aimed to examine the clarity, contextual plausibility, and professional relevance of the scenarios, as well as their coherence with the theoretical dimensions underlying the study. Particular attention was given to the distinction between immediately observable performance and indicators of learning-related change, including awareness of error, autonomy, adaptation, and transferability. The consultation was a preliminary review of the scenarios rather than a formal validation of the instrument. Using common, concise scenarios made it possible to maintain a consistent situational structure while varying the elements relevant to professional judgement. This approach is consistent with methodological recommendations for vignette construction in educational research and with previous cross-sectional comparisons of professional groups using standardised scenarios (Peckston et al., 2022; Skilling & Stylianides, 2020).

The sample comprised 113 professionals working in Lombardy, Italy, including 52 physical education teachers and 61 coaches. All participants were aged between 30 and 40 years, had at least five years of continuous professional experience in their role, and had been professionally active during the 12 months preceding data collection. Teachers were required to hold a position in physical education at a lower- or upper-secondary school. Coaches were required to hold a valid coaching qualification issued by a National Sports Federation, an Associated Sports Discipline, or a Sports Promotion Body recognised by the Italian National Olympic Committee. Professionals active in both settings were assigned to the group corresponding to their primary role, defined on the basis of the greater number of weekly working hours completed during the previous year. Participants were recruited through convenience sampling involving secondary schools, sports clubs, professional networks, and associations operating in Lombardy. Sample size was assessed through a sensitivity analysis. Assuming a two-tailed comparison between two independent groups, an alpha level of .05, statistical power of .80, and the observed group sizes, the sample was sufficient to detect a minimum standardised effect of moderate magnitude. The choice of parameters followed methodological recommendations concerning power estimation and the transparent reporting of sensitivity analyses (Kang, 2021). After each vignette, shown in Table 2, participants responded to three items concerning the degree of learning attributed to the person described, the extent to which the observed outcome was considered representative of learning, and the overall success of the educational activity, as reported in Table 3. Responses were recorded on a five-point Likert scale ranging from 1, not at all, to 5, completely. At the end of the questionnaire, each participant identified the vignette that they considered to represent the most meaningful learning. Two equivalent versions of the questionnaire, labelled A and B, were prepared. Both versions contained the same vignettes, items, and response options. The only difference concerned the order of presentation. Version A followed the sequence 1, 2, 3, 4, whereas Version B followed the sequence 2, 3, 4, 1. The two versions were used to counterbalance scenario order and reduce possible position effects on participants' judgements. Methodological research on vignette-based surveys indicates that presentation order may influence the evaluation of scenarios (Auspurg & Jäckle, 2017). Participation was voluntary and anonymous. Before completing the questionnaire, participants received information about the aims of the study, its expected duration, data processing procedures, and their right to withdraw before final submission of the questionnaire. Informed consent was obtained through a specific consent statement. Data were processed in aggregate form and stored securely in accordance with European data protection legislation.

Section	Content	Dimension assessed	Response format	Coding
Vignette 1	Stable outcome associated with greater awareness of error and modification of action	Learning involving transformation that is only weakly visible in performance	Three Likert-scale items	1 to 5
Vignette 2	Immediate improvement followed by difficulty adapting to a change in the task	Effective performance with limited transfer of learning	Three Likert-scale items	1 to 5
Vignette 3	Initially weak performance associated with exploration, strategy change, and autonomy	Adaptive learning with a partial final outcome	Three Likert-scale items	1 to 5
Vignette 4	High performance based on reproducing a previously demonstrated solution	Effective performance with limited understanding and transfer	Three Likert-scale items	1 to 5
Final assessment	Selection of the situation considered to represent the most meaningful learning	Hierarchy assigned to the different indicators of learning	Single choice among four vignettes	Vignette number

Tab. 2: Summary Structure of the Questionnaire

Item	Short wording	Construct
Q1	To what extent has the person learnt?	Recognised learning
Q2	To what extent does the outcome represent what the person has learnt?	Representativeness of the outcome
Q3	To what extent can the educational activity be considered successful?	Educational success

Tab. 3: Items Repeated after Each Vignette

3. Results

Responses to the 12 items were treated as ordinal variables for descriptive purposes. Group comparisons were conducted using Welch's t-test because the analysis focused on differences in mean scores and the test is robust to unequal variances. Hedges' g was reported as the measure of effect size, and Holm's correction was applied for multiple comparisons. Sensitivity analyses using Mann–Whitney U tests confirmed the main pattern obtained with Welch's t-tests. After Holm's correction, significant group differences remained for the representativeness of the outcome in Vignette 1, $U = 992.0$, adjusted $p < .001$, and Vignette 2, $U = 640.5$, adjusted $p < .001$, as well as for recognised learning in Vignette 3, $U = 2187.0$, adjusted $p = .001$. No other comparison remained statistically significant after correction. The final choice of the vignette associated with the most meaningful learning was examined through the frequency distribution within the two groups. Statistical significance was set at $p < .05$. The descriptive analyses showed a general convergence between teachers and coaches in recognising greater learning in the vignettes characterised by awareness, autonomy, and adaptation. The main differences concerned the value attributed to the immediately observable outcome. In the first vignette, coaches considered the outcome to be more representative of learning, with a mean score of 2.49 compared with 2.02 among teachers, $t(105.09) = -4.29$, $p < .001$, Hedges' $g = -0.78$. The largest difference emerged in the second vignette, in which coaches reported a mean score of 3.49 and teachers a mean score of 2.63, $t(110.89) = -6.92$, $p < .001$, Hedges' $g = -1.28$. In the third vignette, teachers attributed a higher level of learning than coaches, with mean scores of 4.48 and 4.03, respectively, $t(105.99) = 3.99$, $p < .001$, Hedges' $g = 0.75$. The remaining differences showed smaller effect sizes and were no longer statistically significant after Holm's correction. The final choice indicated a predominance of Vignettes 1 and 3 in both groups. Vignette 4 was not selected, whereas Vignette 2 was chosen only by a small proportion of coaches. The visibility gap was highest in Vignettes 1 and 3. In the first vignette, the mean value was 2.40 among teachers and 1.61 among coaches. In the third vignette, it was 2.08 among teachers and 1.33 among coaches. In the second vignette, coaches showed a negative mean gap of –0.49, indicating that the immediate outcome was considered more representative than the level of learning attributed. Among teachers, the corresponding value was 0.17. The fourth vi-

gnette produced values close to zero in both groups. For each vignette, a visibility gap was calculated by subtracting the score attributed to the representativeness of the outcome, Q2, from the score attributed to recognised learning, Q1. A positive value indicated that the participant recognised a level of learning greater than that made visible by the immediate outcome. A value close to zero indicated substantial correspondence between attributed learning and the observed outcome. A negative value indicated that the outcome was considered more representative than the level of learning recognised. This index provided a concise description of the distance between perceived transformation and its visibility in performance, offering an exploratory measure of the different ways in which teachers and coaches interpreted evidence of learning. Given the nature of difference scores, the index was used for descriptive and interpretative purposes and was not treated as an independent psychometric scale (Gollwitzer et al., 2014).

4. Discussion

The findings show convergence between teachers and coaches in recognising situations characterised by awareness, autonomy, and adaptation as the most meaningful examples of learning. This result supports a view of learning as the progressive capacity to orient oneself within a task, modify one's actions, and use the information available. Recent literature describes skill acquisition as a situated process in which competence emerges through exploration, self-regulation, and sensitivity to environmental constraints (Woods et al., 2021; Alali et al., 2024). Differences between the two groups mainly concerned the value attributed to the immediate outcome. Coaches considered the outcome to be more representative of learning in the first two vignettes, whereas teachers assigned greater value to the vignette centred on the reorganisation of strategy. This finding may reflect different professional cultures. Coaching often takes place in contexts in which effectiveness and speed of response are highly visible, whereas school settings tend to provide greater scope for understanding the learning process and individual progression. Nevertheless, studies on ecological approaches to coaching indicate growing attention to the design of environments that support adaptation and transfer, in addition to immediate success (Wood et al., 2023). The predominance of Vignettes 1 and 3 in the final selection further supports this interpretation. The visibility gap also suggests that teachers and coaches may recognise the same transformation through different professional frameworks. Teachers appear to place greater value on processes that precede full performance success, whereas coaches show closer alignment between learning and immediate outcome. This pattern is particularly relevant in the second vignette, in which effective performance retains strong informational value despite limited capacity for adaptation. The main contribution of the study lies in the distinction between the visibility of the outcome and the quality of the underlying transformation. This distinction provides an empirical basis for the development of assessment practices capable of integrating performance, adaptation, and understanding of action.

5. Limitations and Future Research

The study has several limitations that should be considered when interpreting the findings. Participants were recruited through convenience sampling and were drawn from a single Italian region, which limits the generalisability of the results to other geographical and organisational contexts. In addition, the use of vignettes makes it possible to investigate judgement criteria through controlled and comparable scenarios, but does not fully reproduce the complexity of real educational situations. The responses therefore reflect reported interpretations rather than decisions observed directly in professional practice. Future studies could combine vignettes with field observations, interviews, or verbalisation protocols in order to examine more closely the processes through which teachers and coaches assign meaning to indicators of learning. Further research could also investigate the role of professional experience, sporting discipline, and level of training in the development of judgement criteria.

6. Conclusions

The comparison between school and sport contexts highlights how learning may be recognised through a range of signals encompassing both observable outcomes and processes of adaptation, autonomy, and action reorganisation. The findings suggest the value of assessment models capable of integrating performance, process, and transfer, moving beyond an interpretation focused exclusively on immediate outcomes. Recent literature on assessment in physical education shows that assessment criteria acquire meaning within specific practices and local cultures (Tolgfors & Barker, 2023). Research on transfer between sport and school also indicates that competences and learning become recognisable when supported by explicit educational structures and opportunities for reflection and re-elaboration (Martin et al., 2022). From an operational perspective, the findings support the development of observation tools that integrate action effectiveness, understanding of error, decision-making autonomy, and adaptation. Such integration may encourage dialogue between professionals working in different settings and support models of intervention that are transferable across school, sport, and other educational environments. Professional communities represent a promising means of developing shared language and forms of adaptive expertise that are sensitive to contextual characteristics (Parker et al., 2022). Making explicit the criteria through which learning is interpreted and assessed is therefore an important condition for developing educational practices capable of recognising the quality of transformation beyond immediately observable performance.

Ethical considerations

Participation was voluntary and anonymous. All participants received information about the aims of the study, the procedures involved, data processing, and their right to withdraw before submitting the questionnaire. Informed consent was obtained from all participants. The study involved adult professionals, anonymous questionnaire data, and no experimental intervention or collection of sensitive personal data. In accordance with the institutional procedures applicable at the time of data collection, formal ethical approval was not required.

References

Alali, N. N., Carson, H. J., & Collins, D. (2024). A pragmatic approach to skill acquisition for physical education: Considering cognitive and ecological dynamics perspectives. *Quest, 76*(2), 227–246. https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2298931

Auspurg, K., & Jäckle, A. (2017). First equals most important? Order effects in vignette-based measurement. *Sociological Methods & Research, 46*(3), 490–539. https://doi.org/10.1177/0049124115591016

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/-10.1007/s11092-008-9064-9

Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review, 12*, 14–29. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.03.001

Fenwick, T. (2009). Making to measure? Reconsidering assessment in professional continuing education. *Studies in Continuing Education, 31*(3), 229–244. https://doi.org/10.1080/01580370903271446

Gollwitzer, M., Christ, O., & Lemmer, G. (2014). Individual differences make a difference: On the use and the psychometric properties of difference scores in social psychology. *European Journal of Social Psychology, 44*(7), 673–682. https://doi.org/10.1002/ejsp.2042

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kang, H. (2021). Sample size determination and power analysis using the G*Power software. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 18*, Article 17. https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.17

Kantak, S. S., & Winstein, C. J. (2012). Learning–performance distinction and memory processes for motor skills: A focused review and perspective. *Behavioural Brain Research, 228*(1), 219–231. https://doi.org/10.1016/-j.bbr.2011.11.028

Kua, J., Lim, W. S., Teo, W., & Edwards, R. A. (2021). A scoping review of adaptive expertise in education. *Medical Teacher, 43*(3), 347–355. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1851020

Martin, N., Camiré, M., & Kramers, S. (2022). Facilitating life skills transfer from sport to the classroom: An intervention assisting a high school teacher-coach. *Journal of Applied Sport Psychology, 34*(6), 1077–1101. https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1917016

Orth, D., van der Kamp, J., & Button, C. (2019). Learning to be adaptive as a distributed process across the coach–athlete system: Situating the coach in the constraints-led approach. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(2), 146–161. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1557132

Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C., & Lee, O. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review, 28*(2), 500–518. https://doi.org/10.1177/1356336X211055584

Peckston, D. C., Urwin, R., McMullan, R., & Westbrook, J. (2022). Student and clinician perceptions of medical student mistreatment: A cross-sectional vignette survey. *BMJ Open, 12*(9), Article e061253. https://doi.org/-10.1136/bmjopen-2022-061253

Renshaw, I., Davids, K., O'Sullivan, M., Maloney, M. A., Crowther, R., & McCosker, C. (2022). An ecological dynamics approach to motor learning in practice: Reframing the learning and performing relationship in high performance sport. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology, 2*(1), 18–26. https://doi.org/10.1016/-j.ajsep.2022.04.003

Reuker, S. (2017). The noticing of physical education teachers: A comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(2), 150–170. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574

Seifert, L., Button, C., & Davids, K. (2013). Key properties of expert movement systems in sport: An ecological dynamics perspective. *Sports Medicine, 43*(3), 167–178. https://doi.org/10.1007/s40279-012-0011-z

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(5), 541–556. https://doi.org/10.1080/-1743727X.2019.1704243

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 176–199. https://doi.org/10.1177/1745691615569000

Stodter, A., & Cushion, C. J. (2017). What works in coach learning, how, and for whom? A grounded process of soccer coaches' professional learning. *Qualitative Research in Sport*, Exercise and Health, 9(3), 321–338. https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1283358

Tolgfors, B., & Barker, D. (2023). The glocalization of physical education assessment discourse. *Sport*, Education and Society, 28(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967923

Wood, M. A., Mellalieu, S. D., Araújo, D., Woods, C. T., & Davids, K. (2023). Learning to coach: An ecological dynamics perspective. *International Journal of Sports Science & Coaching, 18*(2), 609–620. https://doi.org/-10.1177/17479541221138680

Woods, C. T., McKeown, I., O'Sullivan, M., Robertson, S., & Davids, K. (2020). Theory to practice: Performance preparation models in contemporary high-level sport guided by an ecological dynamics framework. *Sports Medicine Open, 6*, Article 36. https://doi.org/10.1186/s40798-020-00268-5

Woods, C. T., Rudd, J., Gray, R., & Davids, K. (2021). Enskilment: An ecological-anthropological worldview of skill, learning and education in sport. *Sports Medicine Open, 7*, Article 33. https://doi.org/10.1186/s40798-021-

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

School Innovation and Educational Well-Being Across School Ecologies: Evidence from Students, Parents, and Teachers

Innovazione scolastica e benessere educativo nelle ecologie scolastiche: evidenze da studenti, genitori e docenti

Martina Lattanzi
University Vita-salute San Raffaele, Milan (Italy)
Valentina Tobia
University Vita-salute San Raffaele, Milan (Italy)
Andrea Nardi
INDIRE – National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, Florence (Italy)
Silvia Panzavolta
INDIRE – National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, Florence (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Lattanzi, M. et al. (2026). School Innovation and Educational Well-Being Across School Ecologies: Evidence from Students, Parents, and Teachers. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 137-150.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p137

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 30, 2026
Accepted: October 27, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p137

Abstract
In recent years, student well-being and school mental health have become central priorities in educational research and policy, particularly in the post-pandemic context. Within this framework, schools are increasingly conceptualized as key ecological settings for the promotion of well-being through systemic and relational processes. This study investigates the associations between perceived educational innovation, school climate, and school-related well-being adopting a whole-school approach and a multi-informant design. The study involved 484 Italian students of three primary and lower secondary schools, together with corresponding parents and teachers. Data were collected using standardized measures of school well-being (QBS 8–18) and school climate, alongside ad hoc instruments assessing perceived educational innovation across students and parents. Correlational analyses and hierarchical regression models were conducted to examine the predictive role of educational innovation beyond traditional dimensions of school climate. Additional analyses explored convergence and divergence across informants' perceptions. Results indicated consistent positive associations between perceived educational innovation and student-reported well-being, as well as parent-reported well-being, while associations were weaker or non-significant for teacher-reported outcomes. Hierarchical regressions showed that perceived innovation explained a significant incremental portion of variance in student well-being beyond school climate variables. Qualitative findings from focus groups further highlighted innovation as a systemic, iterative, and organizational process embedded in school culture. Overall, findings support the relevance of educational innovation as a relevant dimension associated with student well-being within whole-school ecological frameworks.

Keywords: educational innovation; student well-being; school climate; multi-informant approach.

Riassunto
Negli ultimi anni, il benessere degli studenti e la salute mentale in ambito scolastico sono diventati priorità centrali della ricerca e delle politiche educative, soprattutto nel contesto post-pandemico. In questo quadro, le scuole sono sempre più considerate contesti ecologici fondamentali per la promozione del benessere attraverso processi sistemici e relazionali. Il presente studio analizza le associazioni tra innovazione educativa percepita, clima scolastico e benessere scolastico, adottando un approccio globale alla scuola e un disegno di ricerca multi-informante. Lo studio ha coinvolto 484 studenti italiani della scuola primaria e secondaria di I grado di tre istituti comprensivi, insieme ai rispettivi genitori e docenti. I dati sono stati raccolti mediante strumenti standardizzati per la valutazione del benessere scolastico (QBS 8–18) e del clima scolastico, affiancati da strumenti costruiti ad hoc per rilevare l'innovazione educativa percepita da studenti e genitori. Sono state condotte analisi correlazionali e regressioni gerarchiche per esaminare il ruolo predittivo dell'innovazione educativa, al di là delle dimensioni tradizionali del clima scolastico. Ulteriori analisi hanno esplorato le convergenze e le divergenze tra le percezioni dei diversi informatori. I risultati hanno evidenziato associazioni positive e coerenti tra l'innovazione educativa percepita e il benessere riferito dagli studenti, nonché quello rilevato dai genitori, mentre le associazioni con gli esiti riferiti dai docenti sono risultate più deboli o non significative. Le regressioni gerarchiche hanno mostrato che l'innovazione percepita spiegava una quota incrementale significativa della varianza del benessere degli studenti, oltre a quella spiegata dalle variabili relative al clima scolastico. I risultati qualitativi emersi dai focus group hanno inoltre messo in luce l'innovazione come un processo sistemico, iterativo e organizzativo, radicato nella cultura scolastica. Nel complesso, i risultati confermano la rilevanza dell'innovazione educativa quale leva sistemica per il benessere degli studenti all'interno di quadri ecologici fondati su un approccio globale alla scuola.

Parole chiave: innovazione educativa; benessere scolastico; clima scolastico; approccio multi-informatore.

Credit author statement

Lattanzi: Conceptualization, Methodology, Investigation, Formal analysis, Data curation, Writing (original draft, review & editing). Tobia: Methodology, Investigation, Formal analysis, Writing (original draft, review & editing), Project administration. All other authors: Methodology, Investigation, Formal analysis, Data curation, Writing (original draft, review & editing).
All authors have read and approved the final version of the manuscript. Within each institution, authors are listed in alphabetical order.

1. Introduction

In recent years, student well-being and youth mental health have become a major international concern. The decline in the well-being of students and teachers, particularly after the COVID-19 pandemic, has contributed to placing mental health, prevention, resilience, and inclusion at the centre of educational policy agendas. At the European level, the EU4Health Programme was established in 2021 to strengthen the Union's capacity to prevent and respond to health-related challenges, drawing explicitly on the lessons learned from the pandemic (European Parliament & Council of the European Union, 2021). This concern was further developed in the Council Conclusions on supporting well-being in digital education, which emphasise that digital learning environments should support, rather than undermine, the physical, psychological, social, and cognitive well-being of learners and educators, while also promoting safe, inclusive, and balanced learning contexts (Council of the European Union, 2022). Similarly, the European Commission's comprehensive approach to mental health highlights the need for cross-sectoral policies, prevention, early intervention, inclusion, and specific attention to vulnerable groups, including children and young people (European Commission, 2023). Within this scenario, schools are increasingly recognised as key settings for mental health promotion, early identification of distress, and the strengthening of resilience, because they provide everyday environments in which emotional competences, social inclusion, empathy, and well-being can be systematically developed (European Commission, 2023; WHO & UNESCO, 2022).

This international debate has progressively shifted attention from isolated well-being initiatives to the idea of the school as a caring environment. The concept of the caring school refers to an educational community in which well-being is embedded in the ordinary life of the institution and expressed through relationships, teaching practices, organisational choices, leadership, student participation, and collaboration with families and the local community. A caring school is therefore not simply a school that implements specific programmes on mental health or socio-emotional learning; rather, it is a school that builds coherent conditions for students and staff to feel recognised, supported, safe, and actively involved. More broadly, this perspective is consistent with an ecological understanding of schools as developmental contexts, in which students' experiences are shaped by the interaction of classroom practices, interpersonal relationships, institutional arrangements, and wider social environments (Eccles & Roeser, 2011). This perspective is consistent with research on school climate, which defines the quality of school life as a multidimensional construct including norms, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, safety, and organisational structures (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). It is also aligned with studies on school well-being, which describe students' well-being as a multidimensional condition involving emotional, cognitive, relational, and motivational aspects of the school experience (Aldridge & McChesney, 2018; Hascher, 2003; Tobia et al., 2019).

The theoretical model adopted in this study is therefore grounded in the whole-school approach to well-being. This approach assumes that students' mental health and well-being are shaped by the interaction of multiple dimensions of school life (Cefai et al., 2021). In the framework, the whole-school approach includes several interconnected areas: school culture and ethos; strategy and leadership; systems and structures; curriculum, teaching, and learning; classroom climate; pupils' voice; staff education and well-being; parents and community; extracurricular activities; safe and ethical spaces; and targeted support for students with health or special educational needs. These dimensions show that well-being is not located in a single intervention, subject, or professional role, but emerges from the coherence of the entire school ecology. Public Health England's eight principles for a whole-school approach similarly emphasise leadership and management, school ethos and environment, curriculum and learning, student voice, staff development, targeted support, identification of needs, and work with parents and carers (Public Health England, 2015). More recent international frameworks also stress the importance of universal, targeted, and individualised levels of support, indicating that schools should combine preventive actions for all students with more specific responses for pupils who show emerging or complex needs (European Commission, 2024; WHO, UNICEF & UNESCO, 2023). From this standpoint, educational innovation becomes relevant for well-being when it contributes to the transformation of the whole school environment. Innovation cannot be reduced to the introduction of new technologies, methods, or single classroom practices. It should rather be understood as a systemic process that reshapes the pedagogical core, learning environments, professional cultures, organisational routines, student participation, and school–family–community relationships (Fullan, 2015; Kools & Stoll, 2016; OECD, 2017). Research on innovative schools further highlights the interconnected

role of learning spaces, school time, student grouping, collaborative teaching, and relationships with local communities in educational change (Lomba et al., 2022). Student-centred pedagogies, collaborative learning, flexible learning spaces, autonomy-supportive teaching, and practices that make thinking and participation visible may support well-being because they foster engagement, belonging, self-efficacy, motivation, positive peer relationships, and meaningful teacher–student interactions (Goldberg et al., 2019; Howard et al., 2021; Reeve & Cheon, 2021). Within this perspective, innovation and well-being are not treated as separate domains: innovation becomes educationally significant when it helps the school become more caring, inclusive, participatory, and capable of responding to students' developmental, emotional, relational, and cognitive needs. However, a distinction should be made between educational innovation as a broad process of school transformation and the specific dimensions through which innovation can be empirically investigated. Formal participation in innovation programmes, the adoption of particular teaching methodologies, or the introduction of technologies do not necessarily capture how innovation is experienced in everyday school life (Vincent-Lancrin et al., 2019). In the present study, perceived educational innovation refers more specifically to students' and parents' perceptions of selected educational practices, including methodological variety, collaborative and student-centred learning, opportunities for participation, and aspects of school–family involvement. These perceptions provide an experience-based perspective on educational innovation rather than a comprehensive measure of organisational transformation. The present study adopts this systemic framework to investigate the relationship between perceived educational innovation, school climate, and students' well-being. The whole-school approach supports the choice of a multi-informant research design involving students, parents, and teachers, since well-being is experienced and interpreted from different positions within the school community (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Molinari & Grazia, 2023). Collecting multiple perspectives allows differences in how school-related well-being is reported by students, parents, and teachers to be considered alongside students' and parents' perceptions of educational innovation. Against this background, the specific contribution of the present study lies in examining whether perceived educational innovation accounts for additional variance in school-related well-being beyond selected dimensions of school climate, while situating these associations within a whole-school ecological framework. In this sense, the theoretical framework of the study connects the international concern about youth distress with the need to examine schools as complex, relational, and organisational ecosystems in which innovation may act as a lever for well-being.

1.1 Educational Innovation in the Avanguardie Educative Network

The study was conducted within the framework of Avanguardie Educative, a national school network launched by INDIRE in 2014 together with 22 founding schools that endorsed its Manifesto for educational innovation. The network, which currently includes more than 1,900 schools across Italy, was established to support bottom-up processes of pedagogical and organizational innovation by combining schools' initiatives with research-based documentation, formalization, and dissemination. Avanguardie Educative promotes innovation through a participatory model in which schools adopt, adapt, and share a set of Innovative Ideas aimed at rethinking teaching routines, learning environments, school time, and organizational structures. For this reason, the network represents a particularly relevant context for investigating the relationship between perceived educational innovation, school climate, and student well-being. Schools involved in the network may differ in the number, type, and intensity of the innovations implemented, allowing variation in students' and parents' perceptions of innovation. Membership in the network should therefore not be interpreted as a direct measure of the extent to which innovation is implemented or experienced within individual schools, since educational change develops through context-specific processes involving different practices, actors, and organisational conditions (Nardi & Pestellini, 2025).

At the classroom level, student-centred and autonomy-supportive pedagogies may foster active participation, collaboration, meaningful teacher-student relationships, and students' sense of autonomy and competence. Recent meta-analytic evidence shows that teacher autonomy support is associated with students' need satisfaction and self-determined motivation, which in turn are linked to more adaptive academic outcomes and well-being (Howard et al., 2021; Reeve & Cheon, 2021). Autonomy-supportive teaching may also benefit teachers, supporting teaching efficacy, job satisfaction, professional vitality, and more positive teacher-student relationships (Cheon et al., 2020; Reeve & Cheon, 2021).

Within Avanguardie Educative, the relationship between classroom practices and systemic change has been described in terms of a process of systemization operating across three interconnected levels: the micro level of individual professional practices, the *meso* level of class councils and departmental practices, and the *macro* level of the whole school, including its internal substructures and relationships with local communities and stakeholders (Nardi & Pestellini, 2025). This multilevel perspective is particularly relevant to the study of student well-being, as whole-school approaches show that social and emotional development is supported when interventions address not only curriculum and teaching practices, but also school ethos and environment, as well as family and community partnerships (Cefai et al., 2021; Goldberg et al., 2019). This multilevel conception provides a broader contextual framework for interpreting the perceived educational practices examined in the quantitative study, while recognising that these measures do not directly assess all the organisational and relational dimensions of school innovation.

2. Method

2.1 Research Question and Hypotheses

The present study investigates the associations between school climate, with a specific focus on perceived educational innovation, and students' school-related well-being, as well as key psychological and motivational outcomes, including academic emotions, cognitive flexibility, concentration, self-concept, perceived control, and task value. In addition, the study examines the extent to which these constructs are similarly perceived across students, parents, and teachers, adopting a multi-informant perspective on school functioning. Accordingly, two main research objectives were formulated. First, the study explores the level of convergence and divergence among students', parents', and teachers' perceptions of school climate and school-related well-being, in order to assess the degree of agreement across informants. Second, it investigates whether perceived educational innovation – reported by students and parents – is associated with students' well-being and broader psychological and motivational outcomes, above and beyond traditional dimensions of school climate. These research questions were informed by findings from a pilot study conducted in a lower secondary school in Central Italy during the previous academic year. The pilot study involved 56 students, 26 parents, and 4 teachers, and was designed to evaluate the feasibility of a multi-informant design while providing preliminary evidence on the relationships between educational innovation, school climate, and student well-being. It also contributed to the refinement of the measurement instruments used in the present study, particularly the ad hoc scales developed to assess perceived educational innovation. The pilot school had implemented the Making Learning and Thinking Visible (MLTV) approach (Mughini & Panzavolta, 2020), an instructional framework aimed at fostering metacognitive awareness, student engagement, and deeper learning through the explicit visualization of thinking processes. The approach incorporates strategies such as Thinking Routines (Ritchhart et al., 2011) and cooperative learning activities to support collaborative problem-solving and active participation.

Preliminary results indicated that higher levels of perceived educational innovation, as reported by both students and parents, were associated with more positive school-related well-being and more favourable perceptions of school climate, particularly in relation to teacher support, peer relationships, and participation in decision-making. Furthermore, a moderate level of agreement was observed between student and parent reports of educational innovation ($r = .371$, $p < .001$), supporting the value of a multi-informant assessment approach. The innovation measures also demonstrated good internal consistency ($\alpha = .88$ for students; $\alpha = .93$ for parents), with minor refinements implemented after pilot testing to improve scale reliability and factorial coherence.

2.2 Participants and Sampling

The initial sample comprised 484 Italian primary and middle-school students (53.3% boys and 46.7% girls), aged between 9 and 15 years ($M = 12.14$, SD = 1.39). Completed student self-reports were available for 422 participants (87.2% of the initial sample), parent reports for 274 participants (56.6%), and teacher reports for 293 participants (60.5%). The availability of reports therefore varied across informants. Analyses

based on student self-reports used the available student data, whereas analyses involving multiple informants required matched reports for the relevant participants. The sample size consequently varied across analyses depending on the availability of the required data. The three participating schools belonged to the Avanguardie Educative Movement and differed in their approaches to educational innovation. The descriptions draw on institutional documentation and contextual information provided by school leaders and teachers during the study's focus groups. Istituto Comprensivo 9 in Bologna (Emilia-Romagna) is located in the peripheral Savena district and serves a socially heterogeneous student population. Its main innovation is the Flipped Classroom, supported by active and cooperative learning, digital resources, flexible classroom furniture, and multifunctional spaces. Outdoor learning opportunities and collaboration with local educational services further characterise its context. Istituto Comprensivo Gabriele Rossetti in Vasto (Abruzzo) adopts a vertically integrated, guidance-oriented curriculum (*curricolo orientante*), combining laboratory activities, differentiated pathways, inclusion practices, and links with the local community. According to school leadership, approximately one-third of lower secondary students enter from primary schools outside the institute and may therefore have had different prior exposure to this curriculum. Istituto Comprensivo Don Lorenzo Milani in Viareggio (Tuscany) serves socioculturally diverse urban neighbourhoods. Its innovation focuses on the reorganisation of learning spaces and school time, through subject-specific classrooms and flexible shared areas. Laboratory-based teaching, student participation, inclusion, and school–family relationships also characterise its educational approach.

These characteristics situate the study within the participating school contexts; their separate effects on students' well-being were not assessed. Participants in the study included students, teachers, and parents from diverse school contexts, with the aim of obtaining a comprehensive and multi-perspective overview of perceptions and experiences related to school climate and well-being. Informed consent was obtained from all participants prior to data collection. The study's ethical approval was obtained by the University of Verona, Department of Human Sciences Institutional Review Board.

2.3 Instruments

Variables were assessed through self-report questionnaires completed by students and proxy-report questionnaires completed by parents and teachers, who provided information based on their perceptions of the student's experiences and well-being. The student questionnaire collected data on socio-demographic characteristics, school well-being, school climate, and perceptions of educational innovation. Socio-demographic variables (e.g., age, gender) were included to describe the sample and control for potential confounders in the analyses. Data were collected pseudonymously using unique personal codes to ensure confidentiality.

School well-being was assessed using the QBS 8–18 (Tobia & Marzocchi, 2024), a standardized instrument measuring students' emotional adjustment, academic engagement, and peer relationships. The student version (QBS-R) comprises 27 items rated on a 3-point Likert scale (0 = not true, 2 = very true). It assesses five dimensions: Satisfaction and Recognition (e.g., "I am satisfied with the school results I achieve"), Relationships with Teachers (e.g., "I feel comfortable with my teachers"), Relationships with Classmates (e.g., "My classmates like working with me"), Emotional Attitude in School (e.g., "I feel calm before a test or oral exam"), and Sense of Self-Efficacy (e.g., "I am able to think quickly"). Three items assessing attributional styles were excluded from scoring in the present study. The total score was used as the primary indicator of school-related well-being (QBS-R; $\alpha = .81$). The instrument demonstrated good internal consistency and a stable factorial structure.

School climate was measured using the Inventory of School Climate – Student version (ISC-S; Brand et al., 2003), a 40-item scale assessing teacher support, school rules, student commitment, peer relationships, disciplinary harshness, participation in decision-making, and perceived instructional innovation. Responses were provided on a 5-point Likert scale. Two subscales (cultural pluralism and safety problems) were excluded from the present study. Perceived educational innovation was assessed using the Innovation at School Measure – Student version (ISM-S), a 10-item scale developed for the present study and based on previous literature on educational innovation measures. The instrument captures students' perceptions of innovative teaching practices, including student-centred learning, variety of instructional strategies, and active involvement in classroom decision-making. One item referring specifically to technology use was

removed following pilot testing due to low factorial coherence. The final scale showed good internal consistency (α = .91) and was used as a unidimensional composite score in all analyses. Although school climate and perceived educational innovation are theoretically related, they were conceptualised as distinct constructs in the present study. School climate was operationalised through selected dimensions of the Inventory of School Climate – Student version (ISC-S), capturing students' perceptions of school rules, commitment, disciplinary harshness, and opportunities for participation in decision-making. These dimensions describe broader psychosocial and organisational features of school life. In contrast, the Innovation at School Measure – Student version (ISM-S) was developed to assess students' perceptions of innovative educational practices, including student-centred learning, the variety of instructional strategies, and active involvement in classroom activities. Thus, school climate refers to students' perceptions of the wider educational environment, whereas perceived educational innovation focuses on the pedagogical practices through which learning experiences are organised. The constructs may nevertheless overlap, particularly in relation to student participation and decision-making. This conceptual overlap was taken into account when examining their associations and the incremental contribution of perceived innovation to the prediction of school-related well-being. The regression analyses were intended to assess incremental predictive value, rather than to establish definitive psychometric discriminant validity.

Parents completed the QBS 8–18 Parents' Version (Tobia & Marzocchi, 2024), which assesses students' school well-being from a parent-report perspective. The questionnaire comprises 36 items rated on a 3-point Likert scale (0 = not true, 2 = very true), organized into five subscales. Four subscales—Evaluation of Learning, Child's Emotional Difficulties, Child's Awareness, and Relationship with Teachers—were used to compute a composite well-being score (QBS-G; α = .85), capturing academic, emotional, and relational aspects of students' functioning. The Personal Experience subscale, which assesses parents' own emotional responses to their child's difficulties, was excluded from the analyses because it reflects parental rather than student well-being. Parents' perceptions of educational innovation were assessed using the Innovation at School Measure – Parent version (ISM-P), an ad hoc instrument developed to capture perceived innovation in their child's educational environment. Its development drew on previous research on the design and validation of instruments assessing educational and organizational innovation in school settings (Ismail et al., 2002; Turrado-Sevilla & Cantón-Mayo, 2022), alongside expert consultation and comparison. The measure was designed to assess parents' perceptions of innovative educational practices, including innovative teaching methodologies, collaborative and student-centred learning, the use of new technologies, and school–family communication and involvement. Example items include: "Do you think that teachers encourage your child to try new ideas and activities?", "Do you think collaborative and group learning activities are implemented in your child's class?", and "Do you feel adequately informed and involved in decisions regarding your child's education?". Responses were rated on a 5-point Likert scale (1 = not at all, 5 = very much). Following pilot testing, one item concerning the school's preparation of students for the future through innovative and practical skills was removed because of its negative impact on internal consistency. The resulting 13-item version demonstrated excellent internal consistency, supporting the use of a unidimensional composite score to represent parents' overall perceptions of educational innovation.

Teachers completed the QBS 8–18 Teachers' Version (Tobia & Marzocchi, 2024), a standardized instrument designed to assess students' school well-being from a teacher-report perspective. The questionnaire comprises 36 items rated on a 3-point Likert scale (0 = not true, 2 = very true), organized into five subscales. One questionnaire was completed for each student to assess their academic, emotional, and relational functioning and identify potential indicators of difficulty. Four subscales—Evaluation of Learning, Student's Emotional Difficulties, Student's Awareness, and Relationship with Parents—were used to compute a composite well-being score (QBS-I; α = .89). The Personal Experience subscale, which assesses teachers' own emotional responses when students experience difficulties, was excluded from the analyses because it reflects teachers' personal experiences rather than students' well-being. Teachers did not complete a measure of perceived educational innovation. The parent and teacher questionnaires also collected contextual and sociodemographic information. Parents provided information on students' socioeconomic status, whereas teachers reported their gender, years of teaching experience, educational level, subject area, and whether they served as support teachers. All questionnaires were administered online with mandatory response fields, ensuring complete responses to the administered items.

In addition to the quantitative measures, the study included a qualitative component based on three online focus groups, one for each participating school, involving school principals and members of their lead-

ership teams. Each session lasted approximately 90 minutes. The first focus group involved nine staff members and the school principal (n = 10), the second involved two staff members and the school principal (n = 3), and the third involved eleven staff members and the school principal (n = 12), for a total of 25 participants, including three school principals and 22 staff members. The focus groups were designed to complement the multi-informant quantitative data and to explore how educational innovation and school well-being were interpreted within each school's organisational and pedagogical context. Each session was structured into two main phases. The first consisted of presenting and discussing the quantitative findings specific to the participating school, encouraging participants to reflect on the results in relation to their everyday educational experiences. The second phase followed a semi-structured discussion protocol developed with reference to the eight dimensions of the whole-school approach to well-being. The protocol explored participants' interpretations of the relationship between educational innovation and well-being, differences among students', parents', and teachers' perceptions, school vision and ethos, teaching and assessment practices, learning environments, staff well-being, organisational arrangements, and monitoring processes. Particular attention was given to how these dimensions were reflected in school practices and strategic choices, as well as to possible areas for improvement. The sessions were facilitated by one researcher, while the other two researchers documented participants' contributions through written notes. The sessions were also recorded to support subsequent analysis. A concluding synthesis provided an opportunity to revisit the main perspectives expressed during the discussion and identify areas of agreement or divergence.

2.4 Data analysis

Statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics version 29.0.1.0 for Mac. The sample size was adequate to ensure sufficient statistical power for the analyses performed. Preliminary screening indicated that data distributions were approximately normal, as supported by skewness and kurtosis values (Table 1), allowing the use of parametric analyses. Pearson correlation analyses were conducted to examine associations between school innovation, school climate, and school-related well-being across informants. Finally, hierarchical multiple regression analyses were performed to test the incremental contribution of perceived school innovation above and beyond school climate dimensions in predicting students' school-related well-being. The qualitative material was analysed using a deductive, framework-guided approach. The eight dimensions of the whole-school approach to well-being provided the initial analytical categories, reflecting the theoretical framework used to develop the focus group protocol.

Prior to the analyses, cases with 15% or more missing data on the student self-report measures were excluded. For the remaining cases, missing data were handled using pairwise deletion in correlational analyses, so that each correlation was calculated using all available observations for the variables involved. Hierarchical regression analyses were conducted on cases with complete data for the variables included in each model. Consequently, the analytical sample size varied across analyses and informants.

As for the qualitative data analysis, each of the three researchers independently examined and categorised the collected material, drawing on the recordings and notes taken during the sessions. The individual analyses were subsequently compared, discussed, and consolidated into a shared interpretation, allowing the research team to identify the dimensions that featured most prominently in participants' accounts. This process supported the identification of recurring themes and salient areas of discussion, providing a contextual perspective on the quantitative findings. The qualitative component was therefore intended to deepen the understanding of how school leaders and staff members conceptualised the relationship between educational innovation, organisational practices, and school well-being, rather than to establish causal relationships or produce generalisable findings.

3. Results

3.1 Preliminary Analyses and Descriptive Statistics

As shown in Table 1, all study variables showed acceptable distributions, with skewness and kurtosis values indicating no substantial deviations from normality (ranging from -0.96 to 1.24). Students reported mod-

erate-to-high levels of perceived school innovation, with parents reporting slightly higher scores. Regarding school climate, participants generally reported positive perceptions of school rules and commitment, whereas lower scores emerged for perceived harshness and decision-making opportunities. School-related well-being scores varied across informants, with teachers and parents reporting higher mean levels compared to student self-reports (Table 1).

Variable	N	M	SD	Min - Max	Skewness (SE)	Kurtosis (SE)
Student-reported school innovation	422	45.09	12.82	14 - 70	- .17 (0.12)	- .73 (0.24)
Parent-reported school innovation	274	46.97	11.72	15 - 65	- .48 (0.15)	- .50 (0.29)
School rules	422	20.75	2.98	10 - 25	- .65 (0.12)	.07 (0.24)
School commitment	422	19.80	3.24	7 - 25	- .49 (0.12)	.23 (0.24)
School harshness	422	13.00	3.35	5 - 23	.35 (0.12)	.12 (0.24)
School decision-making	422	12.81	3.68	5 - 24	- .06 (0.12)	- .61 (0.24)
Teacher-reported well-being	293	57.64	9.63	28 - 72	- .68 (0.14)	- .16 (0.28)
Parent-reported well-being	274	57.05	8.85	25 - 72	- .96 (0.15)	1.24 (0.29)
Student-reported well-being	422	32.82	7.34	8 - 47	- .39 (0.12)	- .21 (0.24)

Tab. 1: Descriptive statistics.
Notes: M = Mean; SD = Standard Deviation; SE = Standard Error

3.2 Associations Between School Innovation and School-Related Well-Being

Correlational analyses examined associations between perceived school innovation and school-related well-being across informants (Table 2). Correlational analyses were conducted using pairwise deletion, allowing each correlation to be calculated using all available cases for the variables involved; consequently, sample sizes varied across correlations.

As reported in Table 2, student-reported school innovation was positively associated with student self-reported well-being (r = .445, p < .001) and parent-reported well-being (r = .272, p < .001), but not with teacher-reported well-being (r = .043, p = .491). Similarly, parent-reported school innovation showed significant positive associations with parent-reported well-being (r = .372, p < .001) and student-reported well-being (r = .241, p < .001), whereas no association emerged with teacher-reported well-being (r = -.091, p = .226). These patterns are further summarized across informants in Table 2, which confirms that associations between perceived innovation and well-being are consistently observed for students and parents, but not for teachers.

Variable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Student-reported school innovation	—								
2. Parent-reported school innovation	.359***	—							
3. School rules	.451***	.191**	—						
4. School commitment	.408***	.183**	.478***	—					
5. School harshness	-.292***	-.028	-.058	-.084	—				
6. School decision-making	.526***	.300***	.281***	.225***	-.226***	—			
7. Teacher-reported school-related well-being	.043	-.091	.036	.012	-.140*	-.098	—		
8. Parent-reported school-related well-being	.272***	.372***	.189**	.239***	-.156*	.085	.373***	—	
9. Student-reported school-related well-being	.445***	.241***	.331***	.387***	-.266***	.184***	.302***	.421***	—

Tab. 2: Correlations Among School Innovation, School Climate, and School-Related Well-Being Variables.
Notes: p < .05*, p < .01**, p < .001***.

3.3 Associations Between School Innovation and School Climate

As shown in Table 2, school innovation was also significantly associated with several dimensions of school climate. Student-reported innovation was positively associated with perceived school rules (r = .451, p < .001), school commitment (r = .408, p < .001), and decision-making opportunities (r = .526, p < .001), and negatively associated with perceived school harshness (r = -.292, p < .001).

A similar pattern emerged for parent-reported innovation, which was positively associated with school rules (r = .191, p = .002), school commitment (r = .183, p = .003), and decision-making opportunities (r = .300, p < .001), while no significant association was found with school harshness (r = -.028, p = .656). Overall, these findings suggest that higher perceived educational innovation is embedded within broader positive and participatory perceptions of school climate.

3.4 Regression Results

Due to missing data across informants, and the use of the listwise deletion for the variables included in each specific analysis, the analytical sample varied across regression models. The hierarchical regression models predicting student-reported (QBS-R) and parent-reported (QBS-G) school-related well-being were based on 254 cases, as indicated by the residual degrees of freedom in the final models. The model predicting teacher-reported (QBS-I) school-related well-being was based on 167 cases. These differences reflect the availability of complete data for the variables included in each model.

Therefore, analyses were based on 422 participants, parent-reported analyses on approximately 254 participants, while teacher-reported analyses included 167 students for whom complete data across all informants were available. A hierarchical regression analysis was conducted to examine whether perceived school innovation explained additional variance in student well-being beyond school climate dimensions (Tables 3 and 4). At Step 1, school climate variables significantly predicted student-reported well-being, accounting for 29.3% of the variance, R^2 = .293, F(4, 249) = 25.84, p < .001 (Table 3).

At Step 2, student- and parent-reported school innovation were added to the model and significantly improved model fit, explaining an additional 6.9% of variance, ΔR^2 = .069, ΔF(2, 247) = 13.36, p < .001 (Table 4). The final model accounted for 36.2% of the variance in student well-being, R^2 = .362, adjusted R^2 = .347, F(6, 247) = 23.39, p < .001.

As shown in Table 4, student-reported school innovation emerged as a significant positive predictor of well-being (β = .319, p < .001), whereas parent-reported innovation was not significant in the final model (β = .094, p = .090). Among school climate variables, school commitment remained a positive predictor, while school harshness and decision-making opportunities were negatively associated with student well-being.

Predictor	B	SE	β	p
School rules	0.423	0.150	.180	.005
School commitment	0.741	0.130	.350	< .001
School harshness	-0.457	0.118	-.216	< .001
School decision-making	0.021	0.115	.011	.854

Tab. 3: Hierarchical Regression Predicting Students' School-Related Well-Being. Step 1. School climate variables.
Notes: Model statistics: R^2 = .293, Adjusted R^2 = .282, F(4, 249) = 25.84, p < .001.

Predictor	B	SE	β	t	p
School rules	0.255	0.147	.109	1.730	.085
School commitment	0.581	0.128	.274	4.534	< .001
School harshness	-0.375	0.115	-.177	-3.246	.001

School decision-making	-0.268	0.123	-.144	-2.183	.030
Parent-reported innovation	0.057	0.033	.094	1.700	.090
Student-reported innovation	0.171	0.039	.319	4.367	< .001

Tab. 4: Hierarchical Regression Predicting Students' School-Related Well-Being. Step 2. School innovation variables.
Notes: Model 2: R^2 = .362, Adj. R^2 = .347, ΔR^2 = .069, Fchange(2, 247) = 13.36, p < .001
Final model: F(6, 247) = 23.39, p < .001.

Additional hierarchical regression analyses were conducted to examine whether the incremental contribution of perceived school innovation to school-related well-being generalized across different QBS informant versions. Specifically, the same two-step hierarchical models previously tested for student-reported well-being were also replicated using the QBS-G and QBS-I total scores as dependent variables. Overall, the findings showed a partially consistent pattern across informants. For the QBS-G model, school innovation contributed a substantial and significant increase in explained variance, ΔR^2 = .136, $\Delta F(2, 247)$ = 21.43, p < .001, raising the total explained variance from 8.3% to 21.8% (R^2 = .218, adjusted R^2 = .199). In contrast, for the QBS-I model, the addition of innovation variables did not result in a significant improvement in model fit, ΔR^2 = .013, $\Delta F(2, 160)$ = 1.08, p = .343, with the final model explaining only 4.9% of the variance in well-being (R^2 = .049, adjusted R^2 = .013). Taken together, these results indicate that the predictive contribution of perceived educational innovation is robust for the QBS-R and QBS-G outcomes, although with differing effect magnitudes across informants, whereas it is not supported within the QBS-I model, suggesting weaker or non-significant associations for this specific dimension of school well-being.

In the final hierarchical regression model, student-reported educational innovation remained a significant positive predictor of school-related well-being, whereas the coefficient for decision-making opportunities became negative after controlling for the other school climate dimensions and perceived innovation. Although decision-making was positively correlated with student-reported well-being at the bivariate level (r = .184 , p < .001), its association was not significant in Step 1 and became negative in Step 2. This pattern indicates that the unique association between decision-making opportunities and well-being differed from their zero-order association. Shared variance among the predictors, particularly between decision-making and perceived educational innovation, may contribute to this pattern; however, this interpretation requires further examination of the regression diagnostics. The negative coefficient should therefore not be interpreted as evidence that student participation in decision-making is inherently detrimental to well-being.

The focus groups provided an interpretative frame for understanding how the participating schools made sense of the quantitative findings. Across the three dimensions explored in the protocol, participants described well-being not as an isolated initiative, but as part of the school's organisational identity and everyday functioning. This was expressed through a reflective and non-self-referential stance: the school did not want to develop «a certain self-referential culture», but rather to understand «where we stand, not because everything has to be perfect, but in order to work on and adjust problematic situations».

A first theme concerned innovation as a recursive process of experimentation, reflection, and adjustment. As one participant stated, «this approach is really spiral-shaped: we apply, we go back, we reflect, we question ourselves, and then we experiment again». In this sense, innovation was not represented as the adoption of isolated techniques, but as a continuous organizational process aimed at creating the conditions for students to feel engaged, recognized, and willing to participate in school life.

A second theme concerned the need for systematic monitoring. School leaders valued the quantitative data because they offered evidence beyond informal impressions and helped them understand whether their efforts to innovate were connected with students' experience of well-being. Participants noted the lack of «scientifically validated monitoring tools» available to schools, despite their strong commitment to innovation and to involving students «in many different ways». A third theme concerned the relationship between student and staff well-being. Participants stressed that students' well-being is inseparable from the well-being of teachers and the wider school community. One school leader explicitly framed well-being as a condition for the whole organization, stating: «I am a strong supporter of feeling good at school, not only for students but also for teachers, staff, everyone». Innovation was therefore interpreted not only as a matter of teaching methods, but also as a question of professional conditions, shared responsibility,

collaborative work, and organizational care. Finally, regarding curriculum and classroom climate, the focus groups confirmed the centrality of teacher–student relationships and of the teacher's role as mediator and facilitator. As one participant put it, the findings «all come back» to «the figure and role of the teacher» and to how the teacher positions themselves «as mediator, as facilitator». Innovation was linked to active, laboratory-based and competence-oriented learning practices, as well as to the role of learning spaces, assessment, and teacher mediation in making school a meaningful environment for students.

3.5 Qualitative findings

Overall, the qualitative findings suggest that all dimensions of the Whole-School Approach to Well-Being were reflected in the participating schools' accounts, although with different levels of prominence. Five dimensions emerged as particularly salient: school climate and ethos, classroom climate, curriculum, pupils' voices, and local community. Participants' reflections highlighted the importance of supportive school environments, positive educational relationships, curriculum design, opportunities for student participation, and connections between schools and their local communities. These dimensions were described not as isolated elements, but as interconnected aspects of school life through which educational innovation and well-being are understood and pursued. The findings therefore suggest that, from the perspective of school leaders and staff, educational innovation extends beyond individual teaching practices and is embedded in a broader organisational and relational ecology. While these perceptions do not establish a causal relationship between innovation and well-being, they provide contextual support for interpreting educational innovation within a whole-school perspective.

4. Discussion

The present study examined the relationships between perceived educational innovation, school climate, and school-related well-being within a multi-informant framework including students, parents, and teachers. Grounded in a whole-school approach perspective, the findings provide evidence that educational innovation is meaningfully associated with students' well-being, although its outcomes vary depending on the informant and the dimension of well-being considered. Overall, the results indicate that perceived educational innovation is most strongly and consistently related to students' own evaluations of their school experience. From the student perspective, innovative practices – such as student-centred teaching, participatory learning environments, and diversified instructional strategies – appear to be closely linked to more positive emotional, relational, and motivational experiences at school. This is consistent with previous literature suggesting that educational innovation can enhance engagement, belonging, and well-being by fostering more supportive and meaningful learning environments (Fullan, 2015; Howard et al., 2021; OECD, 2017; Reeve & Cheon, 2021). A similar pattern, although less pronounced, emerged for parent-reported outcomes, suggesting that families may also perceive the benefits of educational innovation, albeit in a more indirect way. Parents' perceptions are likely shaped by students' attitudes toward school and by school–family communication processes, which mediate how innovation is experienced and interpreted within the home context. In contrast, no meaningful association emerged between perceived educational innovation and teacher-reported evaluations of student well-being. This divergence may reflect differences in how well-being is conceptualized and operationalized across informants. Teachers may rely more on stable, observable indicators of academic and behavioural functioning, which may be less sensitive to variations in perceived pedagogical innovation. Alternatively, this pattern may indicate a partial disconnect between how innovation is experienced by students and how it is interpreted within professional judgments of student adjustment. Importantly, the discrepancies observed across informants highlight the value of a multi-informant design in school-based research. Rather than being interpreted as inconsistencies, these differences can be understood as reflecting the distinct positionality of students, parents, and teachers within the educational system. This aligns with evidence emphasizing that multi-informant approaches capture complementary perspectives on complex constructs such as school climate and well-being (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005). The qualitative findings help to further contextualize this divergence. The focus groups suggest that the weaker association between innovation and teacher-reported evaluations of student well-being should

not be read as a simple contradiction between informants, but rather as a possible effect of teachers' specific observational position within the school. Compared with students and parents, teachers may adopt a more critical and reflective stance toward the impact of their own practices, especially in schools where innovation is experienced as a demanding and continuous process of professional reflection. The focus groups also support a broader interpretation of educational innovation. Participants did not describe innovation as a set of isolated teaching techniques, but as a recursive and organisational process involving shared reflection, professional collaboration, learning spaces, curriculum design, and continuous adjustment. This interpretation is consistent with whole-school perspectives that connect student well-being with school ethos, leadership, staff development, curriculum, and organisational conditions (Cefai et al., 2021; European Commission, 2024). They also emphasised the need for monitoring tools and organisational conditions capable of supporting both student and staff well-being. In this sense, the qualitative data suggest that innovation becomes relevant for well-being when it is embedded in the wider school ecology, rather than limited to single classroom practices, and when it operates across multiple levels of school change (Nardi & Pestellini, 2025). From a theoretical standpoint, the findings support the idea that educational innovation should not be understood as an isolated instructional feature, but rather as part of a broader systemic transformation of school environments. In line with the whole-school approach, innovation appears to be most relevant when it contributes to a supportive, participatory, and relationally positive school climate. This is consistent with research framing school climate as a multidimensional construct encompassing relational, organizational, and instructional dimensions (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016), as well as with definitions of school well-being as a multidimensional experience involving emotional, cognitive, and relational functioning (Aldridge & McChesney, 2018; Hascher, 2003; Tobia et al., 2019). Taken together, these results underline both the potential and the complexity of educational innovation as a lever for school well-being. While innovation appears to be associated with more positive school experiences, its effects are not uniform across informants or dimensions of functioning. This suggests that future research should continue to adopt multi-informant and system-level approaches in order to better capture how innovation is experienced, interpreted, and translated into well-being within school contexts.

5. Limitations

Several limitations should be acknowledged. First, the cross-sectional design does not allow causal interpretations of the relationship between perceived educational innovation and students' well-being; longitudinal studies are needed to examine changes over time. Second, innovation was mainly assessed through students' and parents' perceptions, rather than through direct observations or independent measures of implementation. Future research should therefore combine self-report data with classroom observations, document analysis, and school-level indicators. Third, although the multi-informant design is a strength of the study, differences in the instruments administered to students, parents, and teachers may have affected the level of convergence across informants. In addition, missing data, especially among parents, may limit the representativeness of some findings. Finally, the voluntary participation of only three Italian schools limits generalisability; the qualitative component also warrants more systematic analysis in larger samples. Given that students were recruited from only three schools, their observations may not be fully independent, as students attending the same school are likely to share common contextual experiences. This potential clustering effect should be acknowledged as a limitation, particularly if the nested structure of the data was not explicitly accounted for in the analyses. Future studies involving a larger number of schools could adopt multilevel approaches to better account for the hierarchical structure of the data and distinguish between individual- and school-level contributions to students' well-being.

6. Conclusion

This study highlights the relevance of perceived educational innovation for students' school-related well-being, particularly from the perspectives of students and parents. At the same time, the differences across informants show that well-being is a complex construct that should be examined through multiple perspectives. The qualitative findings further suggest that innovation becomes meaningful when it is embed-

ded in the wider school ecology, including organisational culture, professional collaboration, curriculum design, learning spaces, and processes of reflection and monitoring. Overall, the study supports the value of whole-school and system-level approaches for understanding how educational innovation can contribute to more positive and supportive school experiences.

References

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*(2), 213–232. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and well-being: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88*, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A. M., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570–588. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570

Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. C. S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/50546

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, *90*, Article 103004. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Council of the European Union. (2022). *Council conclusions on supporting well-being in digital education*. Council of the European Union.

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin, 131*(4), 483–509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

European Commission. (2023). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a comprehensive approach to mental health. European Commission.

European Commission. (2024). Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers. Publications Office of the European Union.

European Parliament & Council of the European Union. (2021). Regulation (EU) 2021/522 establishing a Programme for the Union's action in the field of health ("EU4Health Programme") for the period 2021–2027. Official Journal of the European Union.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 755–782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Hascher, T. (2003). Well-being in school: Why students need social support. In P. Mayring & C. von Rhöneck (Eds.), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 127–142). Peter Lang.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Ismail, A. I., Belli, R. F., Sohn, W., & Toussaint, L. (2010). Internal consistency and reliability of a questionnaire assessing organizational innovation in two schools of dentistry. Journal of Dental Education, 74(9), 990–1001

Lomba, E. A., Alves, J. M., & Cabral, I. (2022). Systematic literature review of innovative schools: A map and a characterization from which we learn. *Education Sciences, 12*(10), Article 700. https://doi.org/10.3390/-educsci12100700

Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: Student, parent, and teacher percep-

tions. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 1403–1423. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4

Mughini, E., & Panzavolta, S. (Eds.) (2020). *MLTV: Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*. Carocci.

Nardi, A., & Pestellini, F. (2025). Avanguardie educative, a collaborative network for Italian teachers' professional development. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *21*(1), 108–117. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136186

OECD. (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. OECD Publishing.

Public Health England. (2015). *Promoting children and young people's emotional health and wellbeing: A whole school and college approach*. Public Health England.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist, 56*(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2024). *QBS 8-18: Questionari per la Valutazione del Benessere Scolastico e Identificazione dei Fattori di Rischio*. Edizioni Centro Studi Erickson. Trento, Italy.

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, *20*(3), 841–861. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2

Turrado-Sevilla, M. Á., & Cantón-Mayo, I. (2022). Design and validation of an instrument to measure educational innovations in primary and pre-primary schools. J*ournal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 79–96

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

World Health Organization, UNICEF, & UNESCO (2023). *How school systems can improve health and well-being*: *Topic brief: Mental health.*

World Health Organization, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & United Nations Children's Fund. (2022). *Promoting and protecting mental health in schools and learning environments: A briefing note for national governments*. UNICEF.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Realtà virtuale immersiva e simulazione del colloquio di lavoro. Uno studio esplorativo in un percorso di orientamento alla ricerca attiva del lavoro

Immersive Virtual Reality for Job Interview Simulation: An Exploratory Study within a Career Guidance Programme for Active Job Search Preparation

Massimo Marcuccio
Alma Mater Studiorum – University of Bologna (Italy)
Maria Elena Tassinari
University of Ferrara (Italy)
Erika Bergamini
Youth Information Centre of Cento (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Marcuccio, M., Tassinari, M.E., & Bergamini, E. (2026). Realtà virtuale immersiva e simulazione del colloquio di lavoro. Uno studio esplorativo in un percorso di orientamento alla ricerca attiva del lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 151-164.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p151

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p151

Abstract
In the school-to-work transition, job interview preparation is of educational relevance, yet it remains under-researched in mainstream guidance settings, beyond clinical populations. This paper presents an exploratory phase of a study on immersive virtual reality (IVR) for interview preparation, conducted at the InformaGiovani service in Cento (Italy) with eight young people with introverted traits and little interview experience. Drawing on semi-structured interviews and questionnaire data (IPQ, VRNQ, VEQ), it examines how participants experience the simulation and the meanings they ascribe to it. A reflexive thematic analysis, read against the descriptive data, identifies four situational configurations: protective-expressive, incorporative-progressive, distancing or de-authenticating, and vulnerable or hindered. IVR appears not as a substitute for face-to-face interaction but as a preparatory, mediated environment, with implications for the design of guidance interventions.

Keywords: immersive virtual reality; career guidance; job interview; school-to-work transition; exploratory study.

Riassunto
Nella transizione formazione-lavoro la preparazione al colloquio di selezione è pedagogicamente rilevante, ma resta poco esplorata in contesti ordinari di orientamento, al di fuori delle popolazioni cliniche. Il contributo presenta una fase esplorativa di uno studio sull'uso della realtà virtuale immersiva (IVR) nella preparazione al colloquio, condotto presso il Servizio InformaGiovani di Cento (FE) con otto giovani con tratti di introversione e limitata esperienza di colloqui. Attraverso interviste semi-strutturate e questionari (IPQ, VRNQ, VEQ), esplora come i partecipanti vivono la simulazione e quali significati le attribuiscono. L'analisi tematica riflessiva, integrata ai dati descrittivi, individua quattro configurazioni dell'esperienza: protettivo-espressiva, incorporativa-progressiva, distanziata o de-autenticante, vulnerabile o ostacolata. La IVR si delinea come ambiente preparatorio e mediato, utile alla progettazione di dispositivi formativi per la transizione scuola–lavoro.

Parole chiave: realtà virtuale immersiva; orientamento al lavoro; colloquio di selezione; transizione scuola–lavoro; studio esplorativo.

Credit author statement

Il lavoro è il frutto della riflessione congiunta dei tre autori. Sono da attribuire a Massimo Marcuccio i paragrafi 2, 5 e 6; a Maria Elena Tassinari i paragrafi 1, 3.3, 3.4 e 4 e a Erika Bergamini i paragrafi 3.1 e 3.2.

1. Introduzione

La transizione dalla formazione al lavoro è oggi un ambito cruciale delle politiche educative e orientative: richiede ai giovani non solo informazioni sui percorsi disponibili, ma capacità di esplorazione, decisione e interazione con i contesti lavorativi. La letteratura sulla career readiness ha mostrato come le attività di orientamento e l'esposizione a esperienze connesse al mondo del lavoro si associno a transizioni più favorevoli verso l'occupazione adulta (Covacevich et al., 2021; OECD, 2025). In questa prospettiva, la preparazione al colloquio di selezione è una componente specifica, ma pedagogicamente rilevante, dell'accompagnamento alla transizione scuola–lavoro.

Nel contesto italiano la questione è particolarmente rilevante: i dati nazionali continuano a evidenziare una transizione più lenta rispetto al quadro europeo, con differenze legate a titolo di studio, genere e territorio (Istat, 2026). La riforma prevista dal PNRR e adottata con il D.M. n. 328/22 introduce moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria (MIM, 2022), in continuità con il quadro dell'orientamento permanente (Cedefop, 2020). In questa cornice, anche i servizi territoriali per i giovani, quali gli InformaGiovani, possono mediare tra bisogni individuali, opportunità formative e richieste del mercato del lavoro, a fronte del divario tra domanda e offerta (CNEL & Unioncamere, 2025).

La preparazione al colloquio si inserisce così nella più ampia competenza nella ricerca attiva del lavoro (Marcuccio & Bevilacqua, 2025), di cui è una componente situata e relazionalmente complessa, particolarmente impegnativa per i giovani con limitata esperienza. Tra i dispositivi capaci di esercitarla in condizioni protette, la realtà virtuale immersiva è di crescente interesse, ma la sua applicazione al colloquio resta poco esplorata fuori dalle popolazioni cliniche, per le quali il Virtual Reality Job Interview Training ha documentato risultati promettenti (Genova et al., 2021; Smith et al., 2015). Resta dunque aperto il modo in cui giovani inseriti in percorsi ordinari di orientamento vivono e interpretano l'esperienza del colloquio in IVR.

Il contributo presenta una fase esplorativa di uno studio più ampio realizzato presso il Servizio InformaGiovani del Comune di Cento (FE) con un piccolo gruppo di giovani con limitata esperienza di colloqui. L'obiettivo non è dimostrare l'efficacia della IVR nel ridurre l'ansia o sviluppare l'autoefficacia, ma esplorare in quali forme situazionali essa venga vissuta dai partecipanti come ambiente di simulazione del colloquio, assumendo la IVR non come sostituto della relazione faccia a faccia, ma come ambiente preparatorio e mediato. In particolare lo studio indaga: a) quali aspetti dell'ambiente immersivo sono vissuti come facilitanti o ostacolanti; b) quale ruolo assume la mediazione tecnologica nella relazione con l'interlocutore; c) come vengono tematizzati sguardo, giudizio, feedback non verbale e autenticità o serietà percepita della situazione; d) come i partecipanti valutano la trasferibilità dell'esperienza al colloquio reale.

2. Quadro teorico

2.1 La gestione del colloquio come componente della competenza nella ricerca attiva del lavoro

La preparazione al colloquio si comprende solo entro il processo di transizione dalla formazione al lavoro e, in particolare, entro la competenza nella ricerca attiva del lavoro: un'attività intenzionale, situata e regolata, in cui la persona legge il contesto, riconosce opportunità e vincoli, seleziona strategie e interagisce con diversi attori in modo progressivamente autonomo, e non sulla base del solo possesso di informazioni. La letteratura sul job search behavior ne ha evidenziato la natura multidimensionale, dalla distinzione tra comportamenti preparatori e attivi (Blau, 1994) alla lettura della ricerca del lavoro come processo motivazionale e autoregolativo, in rapporto con gli esiti occupazionali (Kanfer et al., 2001; van Hooft et al., 2021). Nel contesto italiano, Marcuccio & Bevilacqua (2025) definiscono tale competenza come capacità di attuare comportamenti adeguati al contesto, di tipo preparatorio e attivo, integrata dall'attivazione di reti di contatto e dalla valutazione critica delle azioni. In questa prospettiva il colloquio non è un evento isolato, ma una componente situata della competenza: saperlo sostenere significa mobilitare conoscenze sul contesto, capacità comunicative e di autopresentazione, regolazione dell'interazione e lettura delle aspettative dell'interlocutore. L'impostazione è coerente con la tradizione pedagogica che legge l'orientamento come costruzione di autonomia, autodirezione e progettualità personale (Pellerey, 2006; Guichard,

2005): la preparazione al colloquio assume così valore pedagogico non perché coincida con un addestramento alla performance, ma perché rende esercitabile una pratica centrale della transizione al lavoro.

2.2 Timidezza, introversione ed esposizione socio-valutativa nel colloquio di lavoro

Il colloquio di lavoro è particolarmente esigente per i giovani alla soglia dell'ingresso professionale, soprattutto con tratti di timidezza, introversione o difficoltà nell'esposizione interpersonale: categorie però da tenere distinte. L'introversione è una disposizione di personalità, associata a minore ricerca di stimolazione sociale e maggiore centratura sul mondo interno (Eysenck & Eysenck, 1975); la timidezza è una forma di inibizione o disagio nelle situazioni in cui si è osservati o valutati, non sovrapponibile alla scarsa socievolezza, poiché si può desiderare il contatto sociale e insieme sperimentare inibizione nell'interazione (Cheek & Buss, 1981); l'ansia sociale (Schlenker & Leary, 1982) e l'ansia da colloquio (McCarthy & Goffin, 2004) sono invece costrutti psicologici specifici, che richiedono strumenti validati e non sono inferibili da semplici verbalizzazioni di disagio. Da questa distinzione discende l'impostazione dello studio: l'interesse non è diagnostico né psicometrico, ma riguarda il modo in cui giovani con tali tratti vivono una situazione comunicativa mediata e valutativa. Un giovane può infatti essere motivato a inserirsi nel lavoro e incontrare difficoltà proprio dove sono richieste esposizione diretta e autopresentazione, come nel colloquio: la ricerca sull'employment interview ne ha mostrato la complessità come pratica valutativa (Levashina et al., 2014), ma dal punto di vista del candidato è anche una situazione asimmetrica, in cui lo sguardo dell'altro, il giudizio atteso e l'incertezza delle risposte possono diventare centrali. Per i giovani timidi o introversi la criticità non è solo «che cosa dire», ma sostenere il compito sotto uno sguardo valutante.

2.3 La realtà virtuale immersiva come ambiente di simulazione mediata del colloquio

Le pratiche di simulazione e role-playing sono ampiamente documentate nella formazione professionale e universitaria come dispositivi esperienziali per l'esercizio di abilità comunicative e relazionali in situazioni protette ma realistiche (Nestel & Tierney, 2007; Chernikova et al., 2020). In presenza, però, esse conservano molti tratti della situazione reale che intendono preparare – esposizione allo sguardo, regolazione del comportamento, percezione di un giudizio in atto –, al tempo stesso risorsa formativa e possibile fonte di difficoltà per chi vi si confronta con minore esperienza. Da qui l'interesse per ambienti capaci di modulare il grado di esposizione, offrendo ripetibilità, controllo e progressiva familiarizzazione: condizioni che la realtà virtuale immersiva (IVR) offre in modo peculiare, come ambiente di simulazione situata in cui il soggetto interagisce con uno scenario digitale accessibile. La sua rilevanza formativa non risiede nella tecnologia in sé, ma nella possibilità di rendere esercitabili e rielaborabili componenti di pratiche sociali complesse: nel caso del colloquio, la presentazione di sé, la risposta a domande e il rapporto con un interlocutore mediato da avatar. La letteratura distingue l'immersione, proprietà tecnologica del sistema, dalla presenza, esperienza psicologica che ne dipende solo in parte (Cummings & Bailenson, 2016), e la sensazione di trovarsi in un luogo dalla percezione che gli eventi siano plausibili (Slater, 2009): un ambiente può risultare immersivo senza che la situazione sia vissuta come autentica o pienamente trasferibile al colloquio reale. In ambito educativo, il Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL) individua presence e agency come affordance centrali dell'apprendimento in IVR (Makransky & Petersen, 2021): l'agency riguarda il controllo sulle proprie azioni, mentre embodiment e ownership rinviano al rapporto tra soggetto, corpo virtuale e ambiente. Tali dimensioni sono rilevanti per la simulazione del colloquio perché incidono sulla possibilità che il partecipante percepisca di poter agire, orientarsi e regolare il proprio comportamento, sebbene l'ambiente immersivo non produca apprendimento di per sé: contano il disegno dell'esperienza, l'integrazione pedagogica e l'accompagnamento riflessivo. Questa funzione formativa va distinta da quella terapeutica: la Virtual Reality Exposure Therapy ha mostrato l'efficacia dell'esposizione controllata a situazioni sociali temute nell'ansia sociale (Anderson et al., 2013; Cheng et al., 2025), ma il trasferimento al campo educativo richiede cautela, perché qui l'obiettivo non è trattare un disturbo, bensì costruire un'esperienza di esercizio e rielaborazione del colloquio. Anche la letteratura sul Virtual Reality Job Interview Training è un riferimento distinto, avendo studiato l'impiego della VR soprattutto in popolazioni

con bisogni specifici (Smith et al., 2015; Genova et al., 2021). Il presente lavoro si colloca in questo spazio, esplorativo e non valutativo.

3. Metodologia

Lo studio ha carattere esplorativo: mira a una prima comprensione empiricamente fondata dell'esperienza di simulazione immersiva del colloquio entro un percorso ordinario di orientamento, per chiarire un fenomeno poco documentato, individuare configurazioni interpretative e generare piste di ricerca ulteriori, senza verifica di ipotesi causali né generalizzazione statistica (Lucisano & Salerni, 2002; Swedberg, 2020). In coerenza con tale finalità, il disegno di ricerca adottato può essere qualificato come un disegno mixed methods complementare con fasi parallele, a prevalenza qualitativa (Trinchero & Robasto, 2019). La componente qualitativa, fondata sulle interviste semi-strutturate, costituisce il nucleo interpretativo dello studio; la componente quantitativa, basata sui questionari VRNQ, VEQ e IPQ, svolge invece una funzione descrittiva e complementare, utile a sostenere il controllo interpretativo dei dati qualitativi. In questa prospettiva, le interviste semi-strutturate sono la fonte principale di accesso ai significati attribuiti dai partecipanti, mentre i questionari post-esperienza svolgono funzione descrittiva e complementare, in una logica di integrazione tra dimensioni percettive, corporee e agentive rilevabili con strumenti strutturati e significati accessibili attraverso le verbalizzazioni (Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Affiancare gli strumenti alle interviste rispondeva anche all'esigenza di non far dipendere l'analisi dalla sola capacità dei partecipanti di verbalizzare l'esperienza, dati i tratti per cui erano stati individuati; le verbalizzazioni di disagio, agitazione o paura di non rispondere sono state trattate come espressioni soggettive situate, non come misure psicometriche di ansia da colloquio.

3.1 I partecipanti

Il gruppo è composto da otto studenti, quattro maschi e quattro femmine, di età compresa tra 18 e 21 anni, nella transizione tra scuola secondaria di secondo grado, prosecuzione degli studi e ingresso nel lavoro. Provengono da indirizzi scolastici diversi (liceo scientifico, liceo delle scienze umane, istituto tecnico e istituti professionali di area elettrica e socio-sanitaria); la maggioranza è di nazionalità italiana, con due studenti di origine straniera. I criteri di inclusione sono stati: limitata o assente esperienza di colloqui; tratti di introversione, timidezza o difficoltà nell'esposizione interpersonale segnalati dai docenti; disponibilità a partecipare all'intero percorso. L'individuazione è avvenuta in due fasi: i docenti hanno segnalato un gruppo più ampio di studenti coerenti con i criteri; successivamente, somministrando la sola dimensione estroversione-introversione dell'Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) nella versione italiana di Gandolfi (2003; cfr. Eysenck & Eysenck, 1975), sono stati selezionati gli otto con punteggi più prossimi al polo introverso. Lo strumento non ha avuto finalità diagnostiche, ma di supporto alla selezione; i punteggi non sono stati usati per costruire profili né per verificare associazioni con l'esperienza della IVR. Ne deriva un'asimmetria rilevante: l'introversione è stata rilevata con uno strumento standardizzato, timidezza e difficoltà espressiva sulla base delle sole osservazioni dei docenti. La partecipazione è stata volontaria, con consenso informato scritto; per i due partecipanti minorenni al reclutamento il consenso è stato sottoscritto dai genitori, mentre alla simulazione tutti avevano raggiunto la maggiore età. I dati sono stati raccolti e trattati in forma anonima, conformemente al GDPR[1].

1 Lo studio, realizzato nell'ambito di un progetto di orientamento, è stato condotto secondo le procedure dell'Università di Bologna relative alla valutazione degli aspetti bioetici delle ricerche.

3.2 Procedura

Prima della simulazione, i partecipanti hanno preso parte a una fase formativa propedeutica sul mercato del lavoro locale e sulle dinamiche del colloquio di selezione; a ciascuno è stato chiesto di individuare una figura professionale coerente con il proprio percorso. Ogni partecipante ha poi sostenuto un primo colloquio conoscitivo in presenza, condotto da due orientatrici del servizio e riferito alla figura scelta: della durata di circa quindici minuti, non è stato oggetto di analisi sistematica, ma ha offerto un confronto esperienziale con la simulazione in IVR. Dopo una breve familiarizzazione con la tecnologia, la simulazione è stata realizzata mediante visori Meta Quest 2 e piattaforma MeetinVR, in uno spazio ampio da consentire libertà di movimento; lo scenario riproduceva un ambiente compatibile con un colloquio professionale, con tavolo e sedute. L'intervistatore non era un agente automatizzato: il colloquio è stato condotto in tempo reale dalle orientatrici – una delle quali è autrice del presente contributo –, presenti nell'ambiente virtuale attraverso un avatar e con la propria voce. Le domande seguivano una traccia comune riferita al profilo scelto, così da assicurare comparabilità pur lasciando spazio agli adattamenti dell'interazione. Ogni simulazione è durata circa quindici minuti; al termine, ciascun partecipante ha compilato i questionari post-esperienza e svolto un'intervista semi-strutturata individuale. Affidare l'intero percorso a un'unica orientatrice di riferimento – la stessa per colloquio, simulazione e intervista – ha risposto a una ragione pedagogica: ridurre, in un contesto orientativo e non sperimentale, il carico relazionale di una situazione valutativa ed espositiva per giovani selezionati anche per tratti di introversione e difficoltà espressiva.

3.3 Strumenti e procedure di raccolta dei dati

Al termine della simulazione è stato somministrato, in un'unica seduta, un questionario post-esperienza in tre sezioni: una tratta dal Virtual Reality Neuroscience Questionnaire – VRNQ (Kourtesis et al., 2019), per rilevare l'intensità di nausea, disorientamento, vertigini, stanchezza e instabilità su scala a 7 punti, poi invertita in un indice di severità a 6 punti (0 = assente; 6 = estremamente intensa); una basata sul Virtual Embodiment Questionnaire – VEQ (Roth & Latoschik, 2020), relativa a ownership, agency e perceived body change su scala di accordo a 7 punti; un item singolo adattato dalla sottoscala Experienced Realism dell'Igroup Presence Questionnaire – IPQ (Schubert et al., 2001): «Il mondo virtuale mi è sembrato più realistico del mondo reale», su scala a 5 punti. I punteggi hanno avuto funzione esclusivamente descrittiva, ad affiancamento delle interviste. Le interviste semi-strutturate (Kvale & Brinkmann, 2009) sono state condotte individualmente secondo una modalità non direttiva (Rogers, 1945), volta a limitare l'orientamento delle risposte e a favorire la libera espressione dei vissuti. La traccia ha esplorato agio o disagio percepito, controllo delle azioni, ruolo del visore e dell'avatar nella relazione con l'interlocutore, presenza o assenza di sguardo e feedback non verbale, difficoltà incontrate, utilità percepita e trasferibilità al colloquio reale; sul confronto tra esperienza in presenza e in IVR rispetto al vissuto ansioso sono state poste domande comparative più dirette, per garantirne una copertura sistematica.

3.4 Procedure di analisi dei dati

I dati quantitativi sono stati analizzati mediante statistiche descrittive; data la numerosità ridotta del gruppo, non sono state effettuate analisi inferenziali né verifiche di associazione. Le interviste sono state trascritte in forma verbatim e analizzate mediante analisi tematica riflessiva (ATR), con il supporto di MAXQDA (Braun & Clarke, 2006, 2019a, 2019b, 2022). In questa declinazione del metodo i temi non sono categorie latenti che emergono dai dati, ma costruzioni analitiche, esito di un lavoro interpretativo attivo, situato e teoricamente informato del ricercatore (Braun & Clarke, 2019a). Assunta come unità di codifica il segmento di risposta dotato di autonomia semantica, la procedura ha integrato in modo ricorsivo un orientamento deduttivo e uno induttivo: attribuzione di codici descrittivi agli estratti rilevanti in rapporto alle domande di ricerca; raggruppamento dei codici in aree tematiche più ampie, aperte a significati emergenti dal corpus; messa in relazione delle aree con i punteggi individuali post-esperienza, con ritorni

ricorsivi sui dati. Ne sono risultate nove macroaree tematiche, articolate nei diciassette codici riportati in Figura 1.

Macroarea	Codice	Etichetta	Esempio di estratto
Esperienza soggettiva	C01	Agio, normalità e gradimento dell'esperienza VR	«Sì, sì, mi sono sentito a mio agio»
	C02	Novità, disagio iniziale e adattamento/familiarizzazione	«poco a mio agio, però subito dopo mi sono ambientata»
Autenticità della simulazione	C03	Autenticità, formalità e serietà percepite del colloquio VR	«sembra un contesto meno formale»
Agency e interazione	C04	Controllo operativo delle azioni e del corpo virtuale	«Sì mi sentivo di controllare le azioni»
	C05	Presenza, immersione e incorporazione nell'ambiente virtuale	«Non sentivo l'esterno, ero immedesimato»
Vincoli dell'esperienza VR	C06	Limiti tecnici, interfaccia o accessibilità strumentale	«i joystick un po' mi distraevano»
Interazione sociale e vissuto di ansia	C07	Schermatura sociale e riduzione dell'esposizione allo sguardo/giudizio	«sapevo che lei non se ne sarebbe accorta e quindi mi trovavo più tranquilla»
	C08	Perdita di feedback relazionale e non verbale	«non capivo come veniva preso quello che dicevo»
	C09	Vissuto di ansia da prestazione, paura di non rispondere o blocco espressivo	«avevo paura di non saper rispondere»
Confronto presenza/VR	C10	Confronto presenza/VR su disagio, agio o scorrevolezza	«c'è un po' più di ansia dal vivo»
Performance comunicativa	C11	Concentrazione, scorrevolezza e qualità del discorso	«mi posso concentrare di più su quello che devo dire»
Ricaduta formativa	C12	Funzione propedeutica, esercitativa o di familiarizzazione	«ti eserciti prima di farlo nel reale»
	C13	Limiti di trasferibilità formativa al colloquio reale	«sarebbe meglio esercitarsi proprio con una persona davanti»
Usi potenziali della VR	C14	Applicazioni professionali, progettuali, commerciali o tecnico-operative	«utile anche al lavoro per fare i team meeting»
	C15	Applicazioni sanitarie o mediche	«sicuramente in ambito medico»
	C16	Applicazioni educative, scolastiche o formative	«A scuola per imparare meglio»
	C17	Applicazioni culturali, turistiche, domotiche, ludiche o quotidiane	«visitare luoghi che non potremmo mai vedere»

Fig. 1: Il sistema dei codici

Sei macroaree corrispondono alle dimensioni individuate a priori dalle domande di ricerca, le altre tre sono più marcatamente induttive: confronto presenza/VR e performance comunicativa sono temi autonomi non previsti dalla traccia, mentre usi potenziali della VR estende la domanda (d) ad ambiti applicativi non contemplati in partenza.

A partire dalle nove macroaree e dalla loro integrazione con i dati descrittivi, l'analisi ha previsto un ulteriore passaggio astrattivo, finalizzato a costruire un repertorio di configurazioni situazionali dell'esperienza IVR. Una configurazione è stata denominata quando il suo nucleo tematico ricorreva in più partecipanti e risultava dalla co-occorrenza stabile di almeno due macroaree, verificata caso per caso; in questo passaggio i dati dei questionari hanno svolto funzione di controllo interpretativo, non di criterio di soglia. Le configurazioni vanno quindi intese come ipotesi interpretative da verificare su campioni più ampi, non come categorie diagnostiche o profili individuali. Coerentemente con i criteri della TA riflessiva, che àncora il

rigore alla profondità interpretativa e all'esplicitazione delle assunzioni più che alla coding reliability (Braun & Clarke, 2019b, 2022), la lettura indipendente delle trascrizioni da parte di una seconda ricercatrice e il successivo confronto dialogico hanno problematizzato le interpretazioni iniziali e valorizzato la divergenza come risorsa riflessiva.

4. Analisi dei dati

4.1 Condizioni percettive, corporee e agentive dell'esperienza immersiva

L'analisi descrittiva dei questionari post-esperienza è stata condotta sugli otto partecipanti, rispetto a sintomi associati all'uso della IVR, realismo percepito, ownership, agency e perceived body change (Figura 2).

Codice stud.	**Punteggio test Eysenck**	**VRNQ Sintomi IVR** *Severità* (0_6)	**Item IPQ** *Il mondo virtuale mi è sembrato più realistico del mondo reale* (1-5)	**VEQ** *Ownership* (1-7)	**VEQ** *Agency* (1-7)	**VEQ** *Perceived body change* (1-7)
STU01	74,5	0,00	1,00	4,00	5,25	3,00
STU02	69,0	0,20	1,00	4,25	6,75	1,00
STU03	55,0	1,20	2,00	5,25	6,00	5,50
STU04	82,5	0,00	2,00	2,00	3,50	2,00
STU05	60,5	0,00	1,00	1,00	7,00	1,00
STU06	79,0	0,20	4,00	6,00	7,00	3,75
STU07	83,5	0,40	3,00	5,25	5,75	1,50
STU08	70,0	2,60	2,00	3,50	5,00	2,25

Legenda. I sintomi IVR sono codificati su scala da 0 = assente a 6 = estremamente intensa;
l'item IPQ su scala da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d'accordo;
le dimensioni VEQ su scala da 1 = completamente in disaccordo a 7 = completamente d'accordo
Fig. 2: Caratteristiche dei partecipanti e punteggi descrittivi relativi all'esperienza immersiva del colloquio di lavoro[2]

L'analisi descrittiva dei questionari post-esperienza restituisce un quadro di sintomi IVR complessivamente contenuti (media 0,58 su scala 0-6) e di realismo percepito moderato (media 2,00 su 1-5). Per le dimensioni di embodiment rilevate dal VEQ, l'agency risulta elevata (media 5,78), l'ownership intermedia (3,91) e il perceived body change più basso (2,50). Questo quadro percettivo, corporeo e agentivo è stato successivamente messo in relazione con le verbalizzazioni raccolte nelle interviste.

4.2 Le macroaree tematiche elaborate dalle trascrizioni

L'analisi delle interviste ha consentito di individuare nove macroaree, presentate qui nei loro principali nuclei tematici trasversali al corpus, senza ricostruire la sequenza dei singoli casi.

Nella *Esperienza soggettiva* rientrano agio, disagio iniziale e familiarizzazione. In più interviste la simu-

2 Per ragioni di riservatezza, nella tabella sono state omesse le variabili relative a età, genere, nazionalità e istituto scolastico, data la bassa numerosità del campione e la comune provenienza territoriale dei partecipanti.

lazione è vissuta con agio o progressivamente normalizzata, mentre alcuni riferiscono uno spaesamento iniziale legato alla novità dello strumento, seguito da adattamento – «Essendo in un contesto virtuale, nuovo e che non conoscevo, sì, poco a mio agio, però subito dopo mi sono ambientata» (STU03) –; altri un agio dichiarato fin dall'inizio: «Sapevo di essere nella realtà virtuale però ero a mio agio» (STU05).

L'*Autenticità della simulazione* raccoglie la percezione di serietà, formalità e credibilità del colloquio virtuale, talvolta distinta dal colloquio reale proprio in quanto mediata e descritta in termini di minore serietà: un partecipante dichiara che non l'avrebbe «preso sul serio» (STU02), e l'interlocutore virtuale è descritto come «un manichino, con la voce di una persona» (STU04).

In *Agency e interazione* confluiscono il controllo delle azioni, il rapporto con il corpo virtuale e l'immedesimazione nell'ambiente. Più partecipanti dichiarano di aver percepito controllo, non sempre completo – «Sentivo perfettamente il controllo» (STU06); «non c'è il controllo al cento per cento di poter muovere le mani» (STU01) –; emergono poi la separazione iniziale tra sé e corpo virtuale e la successiva integrazione: «Inizialmente scindevo le due cose [...] poi dopo ho legato le due cose» (STU03).

I *Vincoli dell'esperienza VR* comprendono ostacoli tecnici, corporei o strumentali. Una partecipante collega il disagio iniziale al fatto che «i visori erano pesanti» e alla difficoltà nel comprendere come usare «le mani» (STU08); un'altra riferisce che «i joystick un po' mi distraevano» (STU07).

Nella *Interazione sociale e vissuto di ansia* sono codificati sguardo, giudizio dell'interlocutore, feedback non verbale e verbalizzazioni di agitazione. Visore e avatar sono descritti come elementi che riducono l'esposizione allo sguardo, favorendo tranquillità: sapere che l'interlocutrice «non se ne sarebbe accorta» rendeva una partecipante «più tranquilla» (STU03); emerge però il versante opposto, la perdita di feedback: «il fatto di non vedere le tue espressioni non capivo come veniva preso quello che dicevo» (STU07). Una partecipante riferisce invece più ansia nella parte in VR per il contenuto più personale delle domande, fino a bloccarsi pur sapendo «cosa rispondere» (STU06).

Il *Confronto presenza/VR* raccoglie i passaggi che mettono in relazione le due condizioni, senza convergere in un'unica direzione: alcuni si sentono più tranquilli o liberi in VR, altri più a loro agio in presenza, altri riferiscono livelli simili di agitazione. «Balbettavo di più la scorsa volta, in questo caso ero più tranquilla forse perché appunto già avevo provato i visori» (STU03); «Nella realtà ero più mio agio, poi ero anche più scorrevole. Nella realtà virtuale ho perso alcuni pezzi» (STU02); «per me bene o male era rimasto uguale. Cambiava solo il fatto che anziché essere una persona ero un manichino» (STU04).

La *Performance comunicativa* riguarda concentrazione, scorrevolezza e continuità del discorso: alcuni associano la mediazione del visore a una maggiore concentrazione sui contenuti – «nella VR ero più concentrata sulle risposte che dovevo dare» (STU07) –, altri descrivono una minore linearità, fino alla sensazione di aver «perso alcuni pezzi» (STU02).

Nella *Ricaduta formativa* rientrano la funzione propedeutica ed esercitativa e i limiti di trasferibilità al reale: la VR come occasione per «esercitarsi prima di farlo nel reale» (STU03), ma anche la distanza dal colloquio in presenza – «sarebbe meglio esercitarsi proprio con una persona davanti e non a livello virtuale perché sono due sensazioni differenti» (STU06).

Infine, gli *Usi potenziali della VR* raccolgono le rappresentazioni su ambiti applicativi oltre il colloquio – professionali, formativi, commerciali, sanitari, museali, turistici –, dalle riunioni di lavoro «per fare i team meeting» (STU01) alla formazione tecnica. Più cauta la posizione sull'uso culturale di chi, pur riconoscendo la possibilità di entrare «nell'opera d'arte», dichiara di «preferire tradizionalmente» tale fruizione (STU05).

4.3 Configurazioni situazionali dell'esperienza IVR

La lettura congiunta delle macroaree e dei dati descrittivi post-esperienza consente di individuare quattro configurazioni situazionali dell'esperienza IVR: interazione protettivo-espressiva; interazione incorporativa-progressiva; interazione distanziata o de-autenticante; interazione vulnerabile/ostacolata (Figura 3). Costruite secondo il criterio di denominazione dichiarato in §3.4, non vanno intese come profili psicologici dei partecipanti né come categorie mutuamente esclusive: descrivono modi situazionali di relazionarsi con la IVR, che possono coesistere nella stessa esperienza o succedersi nel suo evolversi temporale, sicché lo stesso partecipante può contribuire a più configurazioni senza che gli si attribuiscano più profili.

Rispetto alle nove macroaree, che inventariano i contenuti ricorrenti nel corpus – di che cosa i partecipanti parlano –, le quattro configurazioni operano su un piano diverso: ciascuna ricompone trasversalmente codici appartenenti a più macroaree e li integra, caso per caso, con i dati descrittivi post-esperienza. Non aggiungono nuovi contenuti a quelli esposti in §4.2, ma mostrano come quei contenuti si organizzino in forme situazionali ricorrenti: il loro valore è relazionale più che descrittivo.

Configurazione situazionale	Nucleo dell'esperienza	Aree di codifica maggiormente coinvolte	Dati post-esperienza considerati	Codici qualitativi generativi
Interazione protettivo-espressiva	La mediazione del visore e dell'avatar riduce l'esposizione allo sguardo e al giudizio, favorendo concentrazione, libertà espressiva o maggiore agio comunicativo.	Interazione sociale e vissuto di ansia; confronto presenza/VR; performance comunicativa	Realismo percepito; agency; sintomi IVR	C07 C08 C09 C10 C11
Interazione incorporativa-progressiva	L'esperienza è caratterizzata da un primo momento di estraneità, seguito da familiarizzazione, controllo operativo e maggiore integrazione con ambiente e corpo virtuale.	Esperienza soggettiva; agency e interazione; vincoli dell'esperienza VR	Agency; ownership; perceived body change; sintomi IVR	C02 C04 C05 C06
Interazione distanziata o de-autenticante	La virtualità dello scenario riduce la percezione di serietà, formalità o credibilità del colloquio, rendendo più evidente la distanza rispetto all'interazione in presenza.	Autenticità della simulazione; confronto presenza/VR; ricaduta formativa	Realismo percepito; ownership	C03 C10 C13
Interazione vulnerabile/ostacolata	La mediazione immersiva non elimina il disagio e può sommarsi a difficoltà tecniche, corporee, comunicative o alla paura di non saper rispondere.	Vincoli dell'esperienza VR; interazione sociale e vissuto di ansia; performance comunicativa	Sintomi IVR; agency; perceived body change	C02 C06 C09 C11

Fig. 3: Configurazioni situazionali dell'esperienza IVR costruite a partire dall'integrazione tra macroaree di codifica e dati descrittivi post-esperienza

La prima – interazione protettivo-espressiva – emerge quando la VR viene vissuta come ambiente capace di attenuare l'esposizione diretta allo sguardo dell'interlocutore: visore e avatar funzionano come mediazione relazionale, l'interlocutore virtuale è percepito come meno immediatamente giudicante, e alcuni partecipanti riferiscono maggiore possibilità di concentrarsi sulle risposte o maggiore libertà nel parlare. I punteggi di agency offrono un riscontro coerente, pur non univocamente discriminante: un elevato senso di controllo sulle proprie azioni può aver sostenuto la libertà espressiva di chi si è sentito protetto dallo sguardo, riducendo l'incertezza operativa che avrebbe potuto sommarsi alla pressione comunicativa della situazione valutativa.

La seconda – interazione incorporativa-progressiva – riguarda le esperienze nelle quali il rapporto con la IVR si costruisce nel tempo: un primo contatto segnato da novità, disorientamento, ridotto agio o difficoltà nella gestione del corpo virtuale, seguito da progressivo adattamento, con rilievo del controllo delle azioni, della familiarizzazione con i dispositivi, dell'uso dei joystick e della relazione tra corpo reale e corpo rappresentato. I punteggi di agency collocano questa configurazione entro una dimensione agentiva dell'esperienza: non soltanto l'essere «dentro» un ambiente virtuale, ma il sentirsi progressivamente in grado di agire in esso.

La terza – interazione distanziata o de-autenticante – si presenta quando la mediazione tecnologica riduce la credibilità o la serietà attribuita alla simulazione: la distanza tra colloquio virtuale e reale non è vissuta principalmente come protezione, ma come limite dell'esperienza. L'avatar può essere percepito come artificiale; ciò mostra che il realismo non dipende solo dalla qualità grafica, ma anche dal significato sociale

attribuito alla presenza dell'altro: la simulazione può risultare riconoscibile come esercizio, ma non credibile come equivalente del colloquio reale.

La quarta – interazione vulnerabile/ostacolata – riguarda i casi in cui la IVR non riduce il disagio oppure introduce ulteriori elementi di complessità. La vulnerabilità non indica qui una proprietà stabile del partecipante, ma una condizione situazionale dell'interazione: difficoltà tecniche, peso del visore, incertezza nell'uso dei controller, distrazione dell'interfaccia, timore di non saper rispondere, blocco comunicativo o sintomi fisici associati all'agitazione. La mediazione non funziona allora come semplice filtro protettivo, ma diventa parte del carico complessivo dell'esperienza: la simulazione resta formativamente rilevante, ma richiede condizioni di accompagnamento, familiarizzazione e debriefing più esplicite.

Coerentemente, lo stesso partecipante può collocarsi in più modi situazionali: il numero di configurazioni richiamate varia da una (STU04, STU05) a tre (STU06, STU07, STU08). Nel loro insieme, le quattro configurazioni mostrano che l'esperienza IVR non è vissuta in modo uniforme: la stessa mediazione tecnologica può proteggere dallo sguardo, favorire l'espressione e sostenere il controllo agentivo, ma anche ridurre l'autenticità percepita o introdurre ostacoli tecnici e corporei. La tipologia consente quindi di spostare l'attenzione dalla domanda generale sull'efficacia della IVR a quella, più analitica, sulle condizioni situazionali attraverso cui la simulazione viene vissuta come esperienza formativa, protettiva, distanziante o problematica.

5. Discussione

I risultati consentono di discutere l'esperienza di simulazione immersiva del colloquio non in termini di efficacia generale della realtà virtuale, ma come insieme di configurazioni situazionali differenti, secondo la tipologia delineata in §4.3. Ciò è coerente con la letteratura che considera gli ambienti immersivi non come semplici strumenti, ma come contesti esperienziali nei quali presenza, controllo agentivo, embodiment e significato attribuito alla situazione concorrono alla qualità dell'apprendimento (Cummings & Bailenson, 2016; Makransky & Petersen, 2021; Slater, 2009).

In relazione al colloquio, i risultati ne confermano la specificità come situazione comunicativa e valutativa: non una conversazione ordinaria, ma una situazione strutturata in cui il candidato presenta sé stesso, regola la comunicazione verbale e non verbale, interpreta le reazioni dell'interlocutore e risponde a domande valutative (Levashina et al., 2014). Le interviste mostrano che proprio questi elementi sono al centro dell'esperienza dei partecipanti: la IVR non riduce il colloquio a una sequenza tecnica di domande e risposte, ma rende osservabile il modo in cui la situazione valutativa viene vissuta e rielaborata.

Un secondo elemento riguarda il rapporto tra mediazione tecnologica, esposizione e vissuto di ansia. La letteratura sull'interview anxiety ha mostrato come il colloquio possa attivare preoccupazioni legate alla valutazione, alla presentazione di sé e alla prestazione comunicativa (McCarthy & Goffin, 2004). I dati indicano che la VR può attenuare alcuni elementi di esposizione, soprattutto quando visore e avatar riducono la percezione dello sguardo diretto; questa funzione protettiva ha però un limite, perché la riduzione dello sguardo comporta anche minore disponibilità di feedback non verbale. La mediazione appare quindi ambivalente: protegge dall'esposizione, ma può ridurre la densità relazionale della situazione. Un caso isolato mostra inoltre come l'ansia riferita in VR possa dipendere non dalla mediazione in sé, ma dal contenuto delle domande poste.

Questo precisa il rapporto tra IVR, simulazione formativa e competenza nella ricerca attiva del lavoro. La letteratura su simulazione e role-playing sottolinea il valore degli ambienti protetti per esercitare competenze comunicative in condizioni controllate, purché accompagnati da preparazione, feedback e rielaborazione (Chernikova et al., 2020; Nestel & Tierney, 2007). Coerentemente, la simulazione immersiva non sostituisce il colloquio reale, ma può costituire uno spazio propedeutico in cui sperimentare l'esposizione comunicativa e rielaborare il rapporto tra protezione, giudizio e prestazione. In questa prospettiva il colloquio non si riduce all'apprendimento di risposte corrette, ma è una componente situata di tale competenza, in cui il soggetto mobilita risorse comunicative, relazionali, cognitive e riflessive per interagire con un attore del mercato del lavoro (Marcuccio & Bevilacqua, 2025): il colloquio simulato in IVR ne è allora un esercizio parziale e mediato – parziale, perché non restituisce la densità relazionale del faccia a faccia; mediato, perché modifica le condizioni di esposizione, controllo, autenticità e feedback. Rispetto

al Virtual Reality Job Interview Training (Genova et al., 2021; Smith et al., 2015), il presente studio se ne differenzia per il focus: non valuta l'efficacia di un training né misura esiti occupazionali, ma esplora le configurazioni soggettive, comunicative e formative dell'esperienza IVR, mostrando che essa non è unitaria.

Il caso di STU05 illustra il valore euristico dell'affiancamento tra dati strutturati e interviste. Il VEQ documenta per questo partecipante una delle dissociazioni più marcate del gruppo tra agency – il punteggio più alto rilevato, 7,00 – e ownership – il più basso, 1,00: un controllo pieno sulle proprie azioni che non si accompagna a un corrispondente senso di appartenenza del corpo virtuale. Le sue verbalizzazioni confermano nettamente l'agency («Sì mi sentivo di controllare le azioni»), ma non restituiscono un contenuto equivalente sull'ownership. L'asimmetria non va letta come incoerenza dei dati, ma come indicazione metodologicamente rilevante: l'ownership corporea sembra costituire, almeno qui, una dimensione meno accessibile alla verbalizzazione spontanea rispetto al controllo motorio, più immediatamente nominabile. Il caso illustra così la ragione dell'affiancamento tra le due fonti: i dati strutturati documentano dimensioni non sempre tematizzate spontaneamente, mentre le interviste mostrano come tali dimensioni siano situate entro l'esperienza concreta del colloquio simulato.

6. Conclusioni

Nel loro complesso, questi risultati permettono di precisare il contributo dello studio, di ordine euristico e non confermativo: spostare la domanda da «la realtà virtuale immersiva funziona nella preparazione al colloquio?» a «in quali forme situazionali essa viene vissuta come ambiente di simulazione del colloquio?». La risposta è provvisoria e articolata: la stessa mediazione che protegge l'esposizione e sostiene il controllo agentivo può anche ridurre l'autenticità percepita, il feedback relazionale o aggiungere vincoli tecnici e corporei. Se ne può trarre, in via di ipotesi, che il suo eventuale valore formativo non risieda nella sostituzione del colloquio reale, ma nella possibilità di costruire un'esperienza propedeutica e riflessiva, da integrare entro un percorso più ampio di orientamento alla ricerca attiva del lavoro. Sul piano educativo e progettuale, la IVR parrebbe più promettente non come tecnologia automaticamente facilitante, ma come ambiente da progettare didatticamente: la familiarizzazione con il dispositivo è parsa ridurre l'interferenza della novità tecnologica, attenuando la competizione tra carico tecnologico e carico cognitivo del compito; momenti di debriefing potrebbero aiutare a distinguere ciò che la VR consente di esercitare da ciò che resta specifico del colloquio in presenza; la progettazione dell'ambiente – realismo, qualità del feedback non verbale, gradualità dell'esposizione, accompagnamento formativo – meriterebbe di essere calibrata sui profili dei destinatari, poiché la stessa mediazione è parsa protettiva per alcuni e distanziante od ostacolante per altri.

Tali elementi hanno lo statuto proprio di uno studio esplorativo: non indicazioni operative, ma ipotesi di lavoro e spunti generativi per la ricerca successiva e per la progettazione di interventi educativi. In questa luce vanno letti i limiti. Il primo è la numerosità del campione: gli otto partecipanti, individuati con un campionamento di convenienza, non consentono generalizzazione statistica né verifica di associazioni tra caratteristiche individuali e modalità di esperienza della IVR. Coerentemente con l'accezione riflessiva dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2019a), la numerosità non è stata valutata secondo una logica di saturazione – ritenuta dagli stessi autori incongruente con i presupposti della TA riflessiva (Braun & Clarke, 2019b) – bensì in termini di profondità e pertinenza dei dati; le configurazioni proposte restano dunque ipotesi interpretative da verificare su campioni più ampi e diversificati. Il secondo è l'assenza di strumenti validati per l'ansia da colloquio e l'autoefficacia, scelta motivata dalla cautela nel non trasformare verbalizzazioni soggettive in indicatori psicometrici, ma che preclude di quantificare il fenomeno o di metterlo in relazione con IPQ, VRNQ e VEQ. Il terzo è organizzativo: la complessità del dispositivo – fase formativa, colloquio in presenza, familiarizzazione, simulazione e interviste – richiede risorse, tempi e competenze non facilmente replicabili in tutti i servizi di orientamento, rendendo la sostenibilità della proposta una questione organizzativa e di rete territoriale, non solo tecnologica.

La continuità della figura di riferimento, scelta deliberatamente per ragioni di sostenibilità relazionale (cfr. §3.2), comporta inoltre un costo metodologico che va riconosciuto per intero: la stessa orientatrice impersonava l'avatar-interlocutore, somministrava i questionari e conduceva l'intervista, di cui conosceva

le risposte. Questa sovrapposizione di ruoli comporta due rischi. Il primo è di desiderabilità sociale: i partecipanti possono aver riferito agio e protezione alla stessa persona con cui avevano appena interagito nel ruolo valutativo, e ciò riguarda in particolare i contenuti riconducibili alla configurazione protettivo-espressiva, la più esposta a tale artefatto. Il secondo è l'assenza di cecità dell'intervistatrice rispetto ai punteggi dei questionari, che può averne orientato l'esplorazione. Il setting – un servizio territoriale di orientamento, non un laboratorio indipendente – accentua questa prossimità; la riflessività adottata nell'analisi (cfr. §3.4) attenua solo in parte tali rischi, poiché agisce sull'interpretazione dei dati e non sulle condizioni della loro produzione. Ricerche successive dovrebbero separare i ruoli, affidando intervista e questionari a una figura diversa dall'avatar-interlocutrice e cieca rispetto ai dati strutturati.

Gli sviluppi futuri muovono da questi limiti. Ricerche successive potrebbero integrare strumenti validati – ad esempio la Measure of Anxiety in Selection Interviews (McCarthy & Goffin, 2004) o scale di autoefficacia coerenti con il quadro di Bandura (1997) – entro un disegno pre/post su campioni più numerosi ed eterogenei; analizzare sistematicamente il colloquio conoscitivo in presenza condotto prima della simulazione, per mettere in relazione i vissuti riferiti con elementi osservabili della performance comunicativa reale; verificare infine se le quattro configurazioni qui proposte costituiscano forme ricorrenti dell'interazione in IVR anche in altri dispositivi formativi immersivi, oltre il colloquio di lavoro.

Declaration of Conflicting Interests: Una delle autrici ha svolto un ruolo operativo nello studio come orientatrice del servizio presso cui è stata condotta la ricerca; le relative implicazioni metodologiche sono discusse tra i limiti. Gli autori non dichiarano altri conflitti di interesse, anche di natura finanziaria.

Bibliografia

Anderson, P. L., Price, M., Edwards, S. M., Obasaju, M. A., Schmertz, S. K., Zimand, E., & Calamaras, M. R. (2013). Virtual reality exposure therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(5), 751–760. https://doi.org/10.1037/a0033559

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Blau, G. (1994). Testing a two-dimensional measure of job search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 59*(2), 288–312. https://doi.org/10.1006/obhd.1994.1061

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019a). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V., & Clarke, V. (2019b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications

Cedefop. (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices: Italy*. CareersNet national records. https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-italy-0

Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(2), 330–339. https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330

Cheng, M. H. C., Chan, S. W. B., Yeung, Y. E. P., Wong, L. M. E., Cheung, W. H. P., Chu, K. K., Ho, S. Y. J., & Chan, C. K. J. (2025). A systematic review of randomized controlled trials on immersive virtual reality for treating anxiety disorders. *Clinical Simulation in Nursing*, *109*, Articolo 101849. https://doi.org/10.1016/-j.ecns.2025.101849

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541. https://doi.org/10.3102/0034654320933544

CNEL, & Unioncamere. (2025). *Report sul mismatch tra domanda e offerta di lavoro in Italia: Focus giovani. Secondo semestre 2025*. CNEL–Unioncamere.

Covacevich, C., Mann, A., Santos, C., & Champaud, J. (2021). *Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries* (OECD Education Working Papers, No. 258). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cec854f8-en

Cummings, J. J., & Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive

technology on user presence. *Media Psychology, 19*(2), 272–309. https://doi.org/10.1080/15213269.-2015.1015740
Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. Hodder & Stoughton.
Gandolfi, G. (2003). *Il processo di selezione. Strumenti e tecniche (colloquio, test, assessment di selezione). Manuale pratico applicativo con test ed esercitazioni*. FrancoAngeli.
Genova, H. M., Lancaster, K., Morecraft, J., Haas, M., Edwards, A., DiBenedetto, M., Krch, D., DeLuca, J., & Smith, M. J. (2021). A pilot RCT of virtual reality job interview training in transition-age youth on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders, 89*, Article 101878. https://doi.org/10.1016/j.rasd.-2021.101878
Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/-01623737011003255
Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*(2), 111–124. https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y
Istat. (2026). *Giovani e mercato del lavoro: Anno 2024*. Istituto nazionale di statistica.
Kanfer, R., Wanberg, C. R., & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality–motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 837–855. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.837
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
Kourtesis, P., Collina, S., Doumas, L. A. A., & MacPherson, S. E. (2019). Validation of the Virtual Reality Neuroscience Questionnaire: Maximum Duration of Immersive Virtual Reality Sessions Without the Presence of Pertinent Adverse Symptomatology. *Frontiers in Human Neuroscience*, *13*, 417. https://doi.org/10.3389/-fnhum.2019.00417
Levashina, J., Hartwell, C. J., Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2014). The structured employment interview: Narrative and quantitative review of the research literature. *Personnel Psychology, 67*(1), 241–293. https://doi.org/10.1111/peps.12052
Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review, 33*, 937–958. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2
Marcuccio, M., Bevilacqua, C. (2025). *I nuovi strumenti per la ricerca attiva del lavoro. Il Questionario «come cerco lavoro» (Qccl) per operatori e persone in cerca di occupazione.* Edizioni Lavoro.
McCarthy, J. M., & Goffin, R. D. (2004). Measuring job interview anxiety: Beyond weak knees and sweaty palms. *Personnel Psychology, 57*(3), 607–637. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.00002.x
MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. Adozione delle Linee guida per l'orientamento*. https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022
Nestel, D., & Tierney, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits. *BMC Medical Education, 7*, Article 3. https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3
OECD. (2025). *The state of global teenage career preparation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en
Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
Rogers, C. R. (1945). The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50(4), 279–283. https://doi.org/10.1086/219619
Roth, D., & Latoschik, M. E. (2020). Construction of the Virtual Embodiment Questionnaire (VEQ). *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, *26*(12), 3546–3556. https://doi.org/10.1109/-TVCG.2020.3023603
Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, *92*, 641-669. https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641
Schubert, T., Friedmann, F., & Regenbrecht, H. (2001). The experience of presence: Factor analytic insights. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, *10*(3), 266–281. https://doi.org/10.1162/105474601300343603
Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 364*(1535), 3549–3557. https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0138
Smith, M. J., Fleming, M. F., Wright, M. A., Roberts, A. G., Humm, L. B., Olsen, D., & Bell, M. D. (2015).

Virtual reality job interview training and 6-month employment outcomes for individuals with schizophrenia seeking employment. *Schizophrenia Research, 166*(1–3), 86–91. https://doi.org/10.1016/j.schres.2015.05.022

Swedberg, R. (2020). Exploratory research. In C. Elman, J. Gerring, & J. Mahoney (Eds.), *The Production of Knowledge: Enhancing Progress in Social Science* (pp. 17–41). Cambridge University.

Trinchero, R & Robasto, D (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.

van Hooft, E. A. J., Kammeyer-Mueller, J. D., Wanberg, C. R., Kanfer, R., & Basbug, G. (2021). Job search and employment success: A quantitative review and future research agenda. *Journal of Applied Psychology, 106*(5), 674–713. https://doi.org/10.1037/apl0000675

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il supporto parentale nella promozione dell'attività fisica

Parental support in promoting physical activity

Matteo Giuriato
Pegaso University, Naples (Italy)
Nicola Lovecchio
University of Bergamo, Bergamo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Giurato, M., & Lovecchio, N. (2026). Il supporto parentale nella promozione dell'attività fisica. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 165-173.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p165

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 29, 2026
Accepted: October 30, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p165

Abstract
Physical activity in childhood plays a fundamental role in motor, cognitive, emotional, and social development. While the school and family are recognized as key contexts for promoting active lifestyles, the role of perceived parental support has emerged as a particularly relevant factor in shaping children's intrinsic motivation toward physical activity. This study examined the dimensions of perceived parental physical activity parenting in primary school children, with a focus on sex, age, and type of sport practiced, as well as the short-term stability of perceptions. Fifty-two children (aged 7–10) attending a primary school in a rural area near Treviso (Italy) completed the Physical Activity Parenting Questionnaire for Children (PAP-C) at two time points fifteen days apart. The PAP-C assesses four dimensions of perceived parenting: Structure for Physical Activity, Structure for Electronic Device Use, Autonomy Support, and Involvement. Results showed no statistically significant differences between boys and girls across all four subscales. Age was associated only with the Involvement dimension, which increased progressively from age 7 to age 10. Multinomial logistic regression revealed that perceived parental Involvement was a significant positive predictor of both open skill and closed skill sport participation compared to sedentary behavior. Structure for Physical Activity predicted open skill practice, while Structure for Electronic Device Use was a negative predictor of closed skill participation. These findings suggest that the quality of parental engagement — particularly authentic involvement and structured support for movement — plays a meaningful role in orienting children's sport participation, over and above sex, age, and autonomy support.

Keywords: parental support; physical activity; primary school children.

Riassunto
L'attività fisica in età infantile svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo motorio, cognitivo, emotivo e sociale. Sebbene la scuola e la famiglia siano riconosciuti come contesti privilegiati per la promozione di stili di vita attivi, il supporto genitoriale percepito è emerso come un fattore particolarmente rilevante nel determinare la motivazione intrinseca dei bambini verso il movimento. Il presente studio ha esaminato le dimensioni del supporto genitoriale percepito all'attività fisica in bambini, con particolare attenzione al sesso, all'età e alla tipologia di sport praticato. Cinquantadue bambini (7-10 anni), frequentanti una scuola primaria di un'area rurale hanno compilato il Physical Activity Parenting Questionnaire for Children (PAP-C) in due momenti distanziati di quindici giorni. Il PAP-C valuta quattro dimensioni del supporto percepito: Struttura per l'Attività Fisica, Struttura per l'uso dei Dispositivi Elettronici, Supporto all'Autonomia e Coinvolgimento. I risultati non hanno evidenziato differenze significative tra maschi e femmine in nessuna delle quattro sottoscale. L'età è risultata associata esclusivamente alla dimensione del Coinvolgimento. La regressione logistica multinomiale ha mostrato che il Coinvolgimento genitoriale percepito costituisce un predittore significativo della pratica di sport rispetto alla sedentarietà. La Struttura per l'Attività Fisica predice la pratica di sport open skill, mentre la Struttura per i Dispositivi Elettronici emerge come predittore negativo della pratica di sport closed skill. Questi risultati suggeriscono che la qualità dell'impegno genitoriale – in particolare il Coinvolgimento autentico e il supporto strutturato al movimento – svolge un ruolo significativo nell'orientare la partecipazione sportiva dei bambini, indipendentemente dal sesso, dall'età e dal Supporto all'Autonomia.

Parole chiave: Support genitoriale, attività fisica, scuola primaria.

Credit author statement

This MS is the result of a collaborative reflection and, specifically, of data collection by MG. The introduction was written by NL while the results by MG. The discussion represents a joint effort.

1. Introduzione

L'attività fisica in età evolutiva rappresenta un fattore determinante per lo sviluppo globale del bambino, con ricadute ampiamente documentate sul piano motorio, cognitivo, emotivo e sociale (Tremblay et al., 2011). La letteratura scientifica evidenzia come le abitudini di movimento acquisite nell'infanzia tendano a protrarsi nell'età adulta, rendendo la fascia d'età scolare un momento privilegiato per l'instaurarsi di stili di vita attivi e duraturi (Malek et al., 2022; Edwardson & Gorely, 2010). In particolare, il periodo compreso tra i 7 e i 10 anni costituisce una fase particolarmente sensibile: le competenze motorie di base si consolidano, l'autonomia si sviluppa progressivamente e la percezione delle proprie capacità comincia a influenzare in modo significativo le scelte comportamentali future (Chi et al., 2013). Non è dunque sufficiente garantire l'accesso al movimento: la qualità dell'esperienza motoria, il contesto in cui essa si svolge e il significato che il bambino le attribuisce risultano fattori altrettanto rilevanti nel determinare l'adesione a lungo termine all'attività fisica.

In questo quadro, la scuola e la famiglia si configurano come i principali ambienti di promozione del movimento, ciascuno con ruoli specifici e tra loro complementari (McLeroy et al., 1988; Sallis et al., 2000). Infatti, la scuola può offrire occasioni strutturate di pratica motoria accessibili a tutti, contribuendo a ridurre le disuguaglianze legate al contesto socioeconomico di provenienza. Al tempo stesso, è proprio nell'ambiente familiare che si formano le prime disposizioni verso il movimento: i comportamenti quotidiani, i messaggi impliciti ed espliciti dei genitori e le opportunità concrete di pratica fisica contribuiscono a delineare il rapporto che il bambino costruisce con il proprio corpo e con il movimento (Biddle & Asare, 2011; Cai et al., 2022). In una prospettiva pedagogica, la famiglia non si configura unicamente come contesto di cura, ma come ambiente educativo primario in cui si strutturano le prime relazioni del bambino con il movimento, il corpo e la fatica (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983).

La ricerca ha evidenziato come la motivazione verso l'attività fisica non dipenda esclusivamente da fattori individuali, come il temperamento o le abilità percepite, ma sia profondamente influenzata dalla qualità delle relazioni educative in cui il bambino è inserito (Ryan & Deci, 2000; 2017). Tra i fattori ambientali che influenzano la partecipazione dei bambini all'attività fisica, il supporto genitoriale occupa una posizione centrale nella letteratura internazionale. Esso si configura come un costrutto multidimensionale che comprende l'incoraggiamento verbale, il supporto emotivo, la facilitazione logistica e la promozione dell'autonomia (Davison et al., 2013; Hutchens e Lee, 2018). I genitori influenzano il movimento dei figli attraverso molteplici canali: il modellamento comportamentale, ovvero la tendenza dei bambini a imitare gli stili di vita dei genitori attivi; il supporto logistico, che include l'accompagnamento alle attività sportive e la fornitura delle risorse necessarie; e il supporto emotivo, che si manifesta attraverso l'incoraggiamento, il riconoscimento dei progressi e la valorizzazione dello sforzo più che del risultato (Edwardson & Gorely, 2010; Davison et al., 2013). Griffiths e Billard (2013) evidenziano come i bambini che ricevono incoraggiamento nello svolgere esercizi di base acquisiscano abilità più solide e una maggiore fiducia nelle proprie capacità, aspetti che si traducono successivamente in una più elevata probabilità di mantenimento della pratica sportiva organizzata.

Tuttavia, la ricerca ha messo in luce come non tutte le forme di sostegno producano gli stessi effetti: pratiche genitoriali caratterizzate da controllo eccessivo, pressioni esterne o limitazione dell'esplorazione motoria possono ridurre l'iniziativa del bambino, con possibili ricadute negative sull'acquisizione di fiducia nelle proprie competenze motorie e sulla partecipazione futura all'attività fisica (Jago et al., 2011; Hennessy et al., 2010). In questo contesto, la percezione soggettiva, del supporto, da parte del bambino si rivela, in molti casi, più predittiva della semplice disponibilità oggettiva di risorse o opportunità motorie (Barr-Anderson et al., 2011). Non è sufficiente che i genitori forniscano stimoli o occasioni di movimento: è necessario che i figli avvertano e interiorizzino questo sostegno come autentico e motivante (Davison et al., 2013). I bambini che si sentono supportati in modo costante mostrano non solo livelli più elevati di attività fisica, ma anche una maggiore sicurezza personale e un senso di piacere più marcato nell'area motoria (Biddle & Asare, 2011). Il presente studio si propone, quindi, di esplorare in bambini della scuola primaria, il ruolo delle dimensioni del supporto parentale percepito rispetto all'attività fisica, con particolare attenzione alle variabili di sesso, età e tipologia di sport praticato, nonché alla stabilità delle percezioni nel breve periodo.

2. Materiale e metodi

Lo studio è stato condotto presso un Istituto dell'hinterland di Treviso. La scelta del contesto non è stata casuale ma delineata dal voler esplorare le dinamiche educative familiari in un ambiente in cui la scuola costituisce, ancora, il principale presidio istituzionale per la promozione della salute e del benessere, nonché il luogo privilegiato in cui i bambini sperimentano quotidianamente il movimento. Infatti, la struttura socio-ambientale periferica, piccola, e rurale dalla forte connotazione di lavoratori del primo e secondo settore ha rappresentato un contesto significativo per indagare in che misura il supporto genitoriale percepito incida sullo sviluppo motorio e sulla motivazione all'attività fisica. Infatti, un territorio dove l'accesso a strutture sportive private è spesso limitato; la scuola assume quindi un valore aggiunto nella promozione di stili di vita attivi. Hanno partecipato allo studio 58 bambini, 27 maschi e 31 femmine, frequentanti le classi terza (n =23), quarta (n=19) e quinta (n=16). La scelta della fascia di età è stata ponderata basandosi su precedenti studi che hanno determinato essere sufficiente a permettere al bambino di riflettere sulle proprie esperienze di movimento, e per interpretare il contesto educativo familiare. Le caratteristiche descrittive del campione sono riportate nella Tabella 1.

	n	età
Maschi	27	8,96 ± 1,02
Femmine	31	8,55 ± 0,93
Totale	58	8,74 ± 0,98

Tab. 1: Distribuzione per sesso ed età media (SD) del campione sperimentale

In particolare, il reclutamento ha seguito un criterio di campionamento per classi intere al fine di garantire un'adeguata rappresentatività interna all'istituto e di ridurre i possibili effetti di selezione. Tutti i partecipanti e le loro famiglie hanno fornito il consenso informato alla partecipazione in accordo con i principi etici della ricerca con minori. I bambini con difficoltà di comprensione del testo tali da compromettere la risposta autonoma al questionario sono stati esclusi dalle analisi, portando il campione effettivo immesso nelle analisi inferenziali a 52 partecipanti.

Per la rilevazione della percezione del supporto genitoriale all'attività fisica è stato utilizzato il questionario PAP-C (*Physical Activity Parenting Questionnaire for Children*), sviluppato e validato da Laukkanen et al. (2021). Lo strumento è stato specificamente progettato per bambini in età scolare e misura il modo in cui il bambino percepisce e interpreta le pratiche educative dei propri genitori in relazione al movimento. Questa prospettiva soggettiva rappresenta un elemento di particolare rilevanza pedagogica: la letteratura evidenzia, infatti, come la percezione del supporto – più che il supporto oggettivamente offerto – eserciti un'influenza determinante sulla motivazione intrinseca e sull'adesione duratura all'attività fisica (Barr-Anderson et al., 2011; Wilk et al., 2018).

Il PAP-C è articolato in quattro sotto-scale, ciascuna delle quali esplora una dimensione distinta del *parenting* percepito:

- Struttura per l'Attività Fisica: indaga la percezione di routine, regole e incoraggiamenti familiari specificamente orientati al movimento, come la promozione della pratica sportiva, la valorizzazione dello sforzo fisico e la definizione di aspettative chiare in ambito motorio;
- Struttura per l'uso dei Dispositivi Elettronici*:* misura la percezione delle regole imposte dai genitori nella gestione del tempo trascorso davanti agli schermi, elemento strettamente connesso alla disponibilità di tempo per il movimento;
- Supporto all'Autonomia: rileva in che misura il bambino percepisce i genitori come agenti che promuovono la propria iniziativa e le proprie scelte in ambito motorio, senza ricorrere a pressioni o forme di controllo coercitivo;
- *Coinvolgimento:* valuta la percezione di partecipazione attiva, interesse e presenza autentica dei genitori nella vita sportiva e motoria del figlio.

Il quadro teorico di riferimento integra il modello delle caratteristiche genitoriali di Baumrind (1967) e Maccoby e Martin (1983), che distingue tra le dimensioni di responsività e di demandingness, con la Self-Determination Theory di Ryan e Deci (2000; 2017), secondo cui la qualità della motivazione dipende dal soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazionalità. Gli item del PAP-C sono stati costruiti e validati attraverso focus group condotti con bambini della stessa fascia d'età target, a garanzia della comprensibilità e dell'adeguatezza linguistica e concettuale dello strumento (Laukkanen et al., 2021) e già utilizzati in altri studi (Giuriato et al., 2026).

Lo studio ha adottato un disegno longitudinale breve, con due somministrazioni del questionario PAP-C distanziate di quindici giorni. Questa scelta metodologica ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, verificare la stabilità temporale delle percezioni dei bambini rispetto alle pratiche genitoriali nel breve periodo; dall'altro, ottenere stime più affidabili delle variabili di interesse, riducendo la componente di errore casuale legata a una singola rilevazione (Laukkanen et al., 2021).

In occasione della prima somministrazione, oltre alla compilazione del PAP-C, a ciascun partecipante è stato chiesto di indicare se praticasse attività fisiche o sportive al di fuori dell'orario scolastico e, in caso affermativo, di specificarne la tipologia. Queste informazioni hanno permesso di classificare i bambini in tre gruppi secondo un criterio di classificazione delle attività sportive: il gruppo *open skill*, comprendente bambini che praticavano sport di squadra o discipline caratterizzate da un ambiente variabile e imprevedibile (i.e. calcio, basket e pallavolo); il gruppo *closed skill*, comprendente chi praticava discipline in contesti ambientali stabili e prevedibili (i.e. ginnastica artistica, danza, nuoto, atletica leggera) e il gruppo dei *sedentari*, ovvero i bambini che non svolgevano alcuna attività fisica organizzata al di fuori della scuola (Gentile, 1972; Schmidt & Lee, 2011). Questa classificazione risulta coerente con la letteratura sullo sviluppo motorio, che evidenzia come le diverse tipologie di esperienza sportiva attivino in modo differenziato le capacità di coordinazione, decisione, adattamento e controllo del movimento (Davids et al., 2008; Magill & Anderson, 2017).

Entrambe le somministrazioni hanno avuto luogo in orario scolastico, in presenza dell'insegnante di classe e del ricercatore, con modalità collettiva per piccoli gruppi. Prima della compilazione è stata fornita a tutti i bambini una breve spiegazione delle istruzioni, con l'accortezza di garantire la comprensione degli item e la spontaneità delle risposte, sottolineando esplicitamente che non esistevano risposte giuste o sbagliate e che il questionario non era una verifica scolastica.

I dati sono stati analizzati mediante procedure statistiche descrittive e inferenziali, utilizzando un livello di significatività fissato a $p < .05$.

Per verificare l'eventuale presenza di differenze nelle dimensioni del parenting percepito in funzione del sesso, è stata condotta un'analisi della varianza a una via (ANOVA) con il fattore Sesso (maschi vs. femmine) applicata separatamente a ciascuna delle quattro sottoscale. Analogamente, al fine di esplorare le differenze nelle percezioni genitoriali in relazione alla tipologia di attività fisica praticata, è stata condotta un'ulteriore ANOVA-one way con il fattore Tipo di Sport (open skill, closed skill, sedentari). Per valutare la relazione tra l'età del bambino e le dimensioni del parenting percepito, è stata effettuata un'ulteriore ANOVA a una via utilizzando l'età come variabile di raggruppamento.

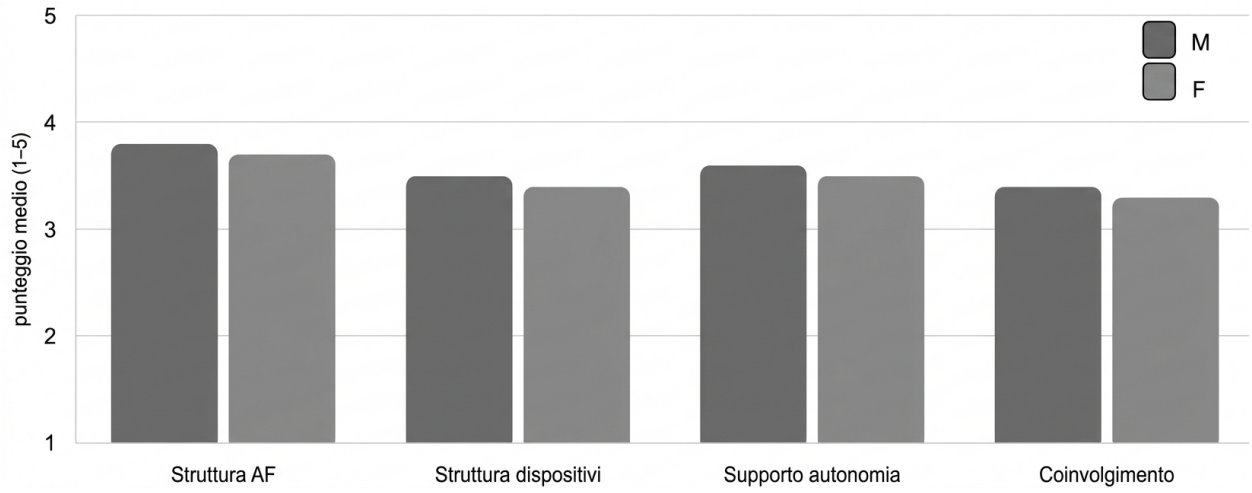
Infine, per esaminare il ruolo predittivo delle dimensioni del parenting rispetto alla tipologia di sport praticato – e quindi esplorare in che misura il clima educativo familiare percepito possa orientare le scelte motorie dei bambini – è stata condotta una regressione logistica multinomiale, assumendo il gruppo dei sedentari come categoria di riferimento. Nel modello sono state incluse come variabili indipendenti le quattro sottoscale del PAP-C, insieme all'età e al sesso del bambino. Tutte le analisi sono state condotte sul campione di 52 partecipanti per cui erano disponibili dati completi in entrambe le rilevazioni.

3. Risultati

I punteggi medi nelle quattro sottoscale si collocavano complessivamente nella fascia medio-alta della scala (range teorico 1–5): la Struttura per l'Attività Fisica presentava la media più elevata (m = 3,75, sd = 0,81), seguita dal Supporto all'Autonomia (M = 3,55, DS = 0,76), dalla Struttura per i Dispositivi Elettronici (M = 3,45, DS = 0,89) e dal Coinvolgimento (M = 3,35, DS = 0,94). Nel complesso, il profilo descrittivo

segnalava una percezione positiva del clima educativo genitoriale da parte dei bambini, con variabilità interna moderata e assenza di effetti pavimento o soffitto nelle distribuzioni.

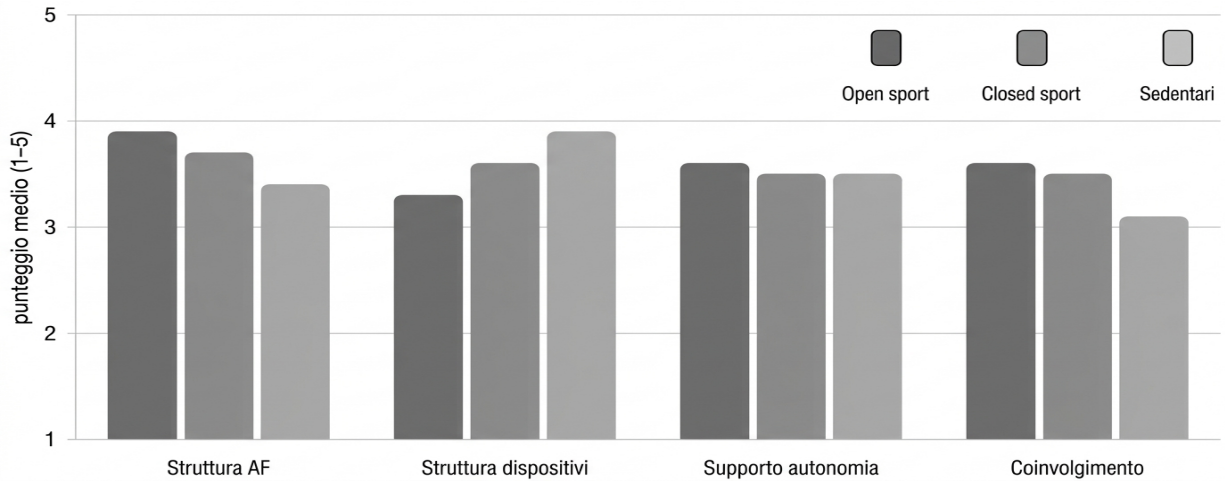
Rispetto alle differenze sistematiche nella percezione del parenting in funzione del sesso dello studente i dati non hanno evidenziato differenze statisticamente significative in nessuna delle dimensioni considerate: Struttura per l'Attività Fisica (F (1, 50) = 0.01, p = .92), Struttura per i Dispositivi Elettronici (F (1, 50) = 0.05, p = .82), Supporto all'Autonomia (F (1, 50) = 0.33, p = .57) e Coinvolgimento (F (1, 50) = 0.49, p = .49). I punteggi medi dei maschi e delle femmine risultavano sostanzialmente sovrapponibili in tutte e quattro le dimensioni, come illustrato nel grafico 1. Questo quadro di omogeneità suggerisce che, all'interno del campione analizzato, la percezione del supporto genitoriale verso l'attività fisica si struttura in modo analogo nei due sessi, indipendentemente dalle specifiche caratteristiche individuali dei bambini.



Graf. 1: Confronto per sesso: punteggi medi nelle quattro sottoscale PAP-C.

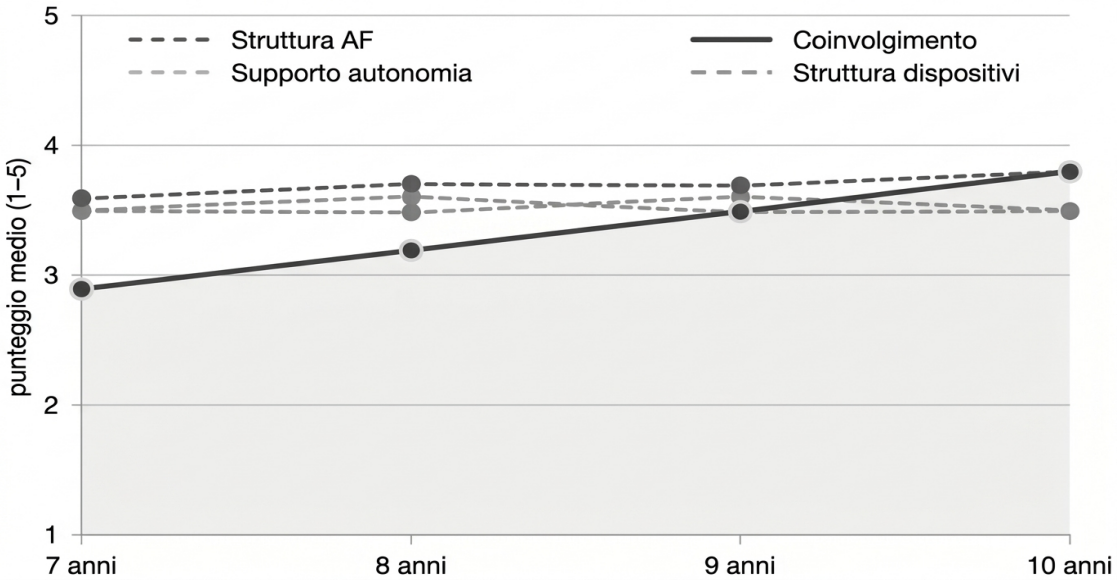
Anche per le differenze nella percezione delle pratiche genitoriali in funzione della tipologia di attività fisica praticata (open skill, closed skill, sedentari) non si sono trovati effetti statisticamente significativi: Struttura per l'Attività Fisica (F(2, 49) = 1.55, p = .22), Struttura per i Dispositivi Elettronici (F(2, 49) = 2.28, p = .11), Supporto all'Autonomia (F(2, 49) = 0.11, p = .89) e Coinvolgimento (F(2, 49) = 0.59, p = .56). Il grafico 2 mostra l'andamento dei punteggi medi nei tre gruppi. Sul piano descrittivo, il gruppo dei bambini sedentari tende a presentare punteggi leggermente più elevati nella sottoscala Struttura per i Dispositivi Elettronici (m = 3,90) rispetto ai gruppi open skill (m = 3,30) e closed skill (m = 3,60).

Per esaminare l'associazione tra l'età del bambino e i punteggi nelle sotto-scale del PAP-C, è stata condotta un'ulteriore ANOVA a una via con l'età come variabile di raggruppamento (7, 8, 9 e 10 anni).



Graf. 2: Confronto per tipo di sport: punteggi medi nelle quattro sottoscale PAP-C.

L'analisi tra età degli studenti e le sottoscale del PAP-C, ha rivelato un effetto significativo dell'età esclusivamente nella dimensione Coinvolgimento ($F(3, 48) = 4.52$, $p = .008$), mentre le altre tre sotto-scale non hanno mostrato variazioni significative in funzione dell'età. I punteggi di Coinvolgimento presentavano un andamento crescente con l'aumentare dell'età, passando da un valore medio di 2,9 nei bambini di 7 anni a 3,8 nei bambini di 10 anni. Il grafico 3 documenta la sostanziale stabilità delle restanti sotto-scale lungo il continuum di età considerato.



Graf. 3: Relazione tra età e dimensioni del parenting percepito

La regressione logistica multinomiale per verificare il parenting percepito come predittore del tipo di sport è risultata statisticamente significativa ($X^2(10) = 21.4$, $p = .033$) e spiegava il 39% della variabilità nella tipologia di sport praticato (R^2 di Nagelkerke = .39), indicando una capacità predittiva di rilevante entità per un campione di dimensioni contenute.

I risultati del confronto tra il gruppo sedentari e il gruppo *open skill* hanno evidenziato che il Coinvolgimento genitoriale ($p = .020$) e la Struttura per l'Attività Fisica ($p = .041$) costituivano predittori positivi significativi della pratica di sport open skill rispetto alla condizione di sedentarietà.

Nel confronto tra il gruppo sedentari e il gruppo *closed skill*, il Coinvolgimento genitoriale si confermava come predittore positivo significativo ($p = .027$), a indicare che la percezione di una partecipazione autentica dei genitori orienta i bambini verso la pratica sportiva indipendentemente dalla tipologia specifica dell'attività. In modo rilevante, la Struttura per i Dispositivi Elettronici emergeva come predittore negativo significativo ($p = .026$): punteggi più elevati su questa dimensione erano associati a una minore probabilità di praticare sport closed skill rispetto alla condizione di sedentarietà. Il Supporto all'Autonomia, l'età e il sesso del bambino non raggiungevano la soglia di significatività in nessuno dei due confronti. I principali risultati della regressione sono sintetizzati nella tabella 2.

	Sedentari VS Sport open skill		Sedentari VS Sport closed skill	
Predittore	p	Esito	p	Esito
Coinvolgimento	.020	S	.027	S
Struttura AF	.041	S	.026	neg
Struttura dispositivi	NS	NS	NS	NS
Supporto autonomia	NS	NS	NS	NS
Età	NS	NS	NS	NS
Sesso	NS	NS	NS	NS

Tab. 2: Regressione logistica multinomiale: parenting percepito come predittore del tipo di sport (cat. rif. = sedentari). Si noti che la Struttura AF sull'uso dei dispositivi elettronici risulta associata negativamente alla pratica di sport closed skill (p = .026): punteggi più alti su questa dimensione predicono una minore probabilità di praticare discipline closed.

Conclusioni

I risultati del presente studio offrono un contributo empirico alla comprensione del ruolo del supporto genitoriale percepito nella promozione dell'attività fisica in bambini della scuola primaria, indagato attraverso le quattro dimensioni del PAP-C in un contesto scolastico di area rurale e periferica. Il quadro emerso si caratterizza per una sostanziale uniformità della percezione del parenting in funzione del sesso e della tipologia di sport praticato, per un effetto dell'età circoscritto alla dimensione del Coinvolgimento, e per un ruolo predittivo differenziato delle pratiche educative familiari rispetto alla partecipazione sportiva.

L'assenza di differenze statisticamente significative tra maschi e femmine in tutte e quattro le sottoscale suggerisce che, nella fascia d'età analizzata, le famiglie non adottino strategie educative differenziate in funzione del sesso del figlio. Questo risultato è coerente con Malek et al. (2022), secondo cui le differenze di genere nel parenting fisico tendono a emergere con maggiore chiarezza in età preadolescenziale. Contrasta invece, almeno parzialmente, con quanto rilevato da Giuriato et al. (2026), in cui le bambine italiane mostravano punteggi significativamente più bassi rispetto ai coetanei maschi. La divergenza potrebbe riflettere la maggiore omogenità del campione del presente studio, ma apre una questione interpretativa rilevante: le differenze di genere nel parenting percepito potrebbero essere particolarmente sensibili al contesto socio-culturale locale, con il contesto rurale esaminato che potrebbe aver favorito una cultura familiare più paritaria rispetto al movimento. L'assenza di differenze significative nell'ANOVA a una via risulta parzialmente contraddetta dalla regressione logistica multinomiale, che restituisce un quadro più articolato. Il modello, statisticamente significativo ($\chi^2(10) = 21.4$, $p = .033$) e con una varianza spiegata del 39% (R^2 di Nagelkerke = .39), indica che le dimensioni del parenting percepito possiedono un genuino potere predittivo rispetto alla partecipazione sportiva. Il Coinvolgimento genitoriale emerge come il predittore più robusto e trasversale, associato positivamente sia alla pratica di sport open skill ($p = .020$) sia closed skill (p = .027) rispetto alla sedentarietà. In termini teorici, questo dato è coerente con la Self-Determination Theory (Ryan e Deci, 2000; 2017): il soddisfacimento del bisogno di relazionalità, espresso attraverso la percezione di essere visti e valorizzati nelle proprie esperienze motorie, rappresenta una condizione fondamentale per lo sviluppo di una motivazione intrinseca duratura verso il movimento.

La Struttura per l'Attività Fisica risulta predittore positivo significativo esclusivamente per gli sport open skill ($p = .041$), coerentemente con la natura più individuale delle discipline closed, in cui la motivazione tende a radicarsi in variabili intrinseche piuttosto che in un contesto familiare esplicitamente proattivo (Sebire et al., 2013).

Il risultato più controintuitivo riguarda il ruolo predittivo negativo della Struttura per i Dispositivi Elettronici rispetto alla pratica di sport closed skill ($p = .026$). Sul piano descrittivo, i bambini sedentari tendevano già a punteggi più elevati su questa dimensione (m = 3,90) rispetto ai gruppi open skill (m = 3,30) e closed skill (m = 3,60). La restrizione del tempo digitale, da sola, non si traduce automaticamente

in un aumento della pratica sportiva: il controllo esterno non è sufficiente a generare motivazione intrinseca verso il movimento (Ryan & Deci, 2017; Owen et al., 2014).

L'unica variazione significativa in funzione dell'età riguarda il Coinvolgimento, che aumenta progressivamente dai 7 ai 10 anni ($F(3, 48) = 4.52$, $p = .008$), passando da m = 2,9 a m = 3,8. Questo andamento può riflettere sia una maggiore presenza effettiva dei genitori quando l'attività fisica assume forma più strutturata e competitiva, sia le risorse cognitive più mature dei bambini più grandi nell'interpretare i comportamenti genitoriali (Wilk et al., 2018). La stabilità delle altre tre sottoscale suggerisce invece una certa coerenza del clima educativo familiare nel breve e medio periodo.

I punteggi medi del campione (range 3,35–3,75), con la Struttura per l'Attività Fisica più elevata (m = 3,75) e il Coinvolgimento più basso (m = 3,35), sono compatibili con il profilo italiano emerso in Giuriato et al. (2026): una cultura familiare in cui la struttura pratica al movimento è presente, ma la promozione dell'autonomia motoria rimane meno sviluppata rispetto ai contesti nordeuropei. Questo sottolinea l'importanza di interventi pedagogici culturalmente situati, che tengano conto della specificità dei valori educativi di ciascun contesto nazionale.

Bibliografia

Barr-Anderson, D.J., Robinson-O'Brien, R., Haines, J., Hannan, P., & Neumark-Sztainer, D. (2010). Parental report versus child perception of familial support: Which is more associated with child physical activity and television use? *Journal of Physical Activity and Health,* 7(3), pp. 364–368.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), pp. 43–88.

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine,* 45(11), pp. 886–895.

Cai, J., Zhao, Y., Wang, J., & Wang, L. (2022). Influencing factors of children's physical activity in family. *BMC Public Health, 22*, pp. 787.

Chi, X., Liu, J., & Liang, K. (2013). Physical activity and mental health among Chinese adolescents: Evidence from a cross-sectional study. *Journal of Sports Sciences,* 31(9), pp. 967–974.

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Champain (IL): Human Kinetics.

Davison, K. K., Mâsse, L. C., Timperio, A., Frenn, M. D., Saunders, J., Mendoza, J. A., Gobbi, E., Hanson, P., Trost, S. G., & Ward, D. S. (2013). Physical activity parenting measurement and research: Challenges, explanations, and solutions. *Childhood Obesity,* 9 (Suppl. 1), S103–109

Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise,* 11(6), pp. 522–535.

Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17(1), pp. 3–23.

Giuriato, M., Lovecchio, N., Tortella, P., Gao, Y., & Laukkanen, A. (2026). Comparison of parental support for physical activity in children aged 8–10 years in Italy, Finland, and China. *Journal of Teaching in Physical Education*. Advance online publication.

Hennessy, E., Hughes, S. O., Goldberg, J. P., Hyatt, R. R., & Economos, C. D. (2010). Parent–child interactions and objectively measured child physical activity: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 7(7), pp. 71-85.

Hutchens, A., & Lee, R. E. (2018). Parenting practices and children's physical activity: An integrative review. *The Journal of School Nursing,* 34(1), pp. 68–85.

Jago, R., Davison, K. K., Brockman, R., Page, A. S., Thompson, J. L., & Fox, K. R. (2011). Parenting styles, parenting practices, and physical activity in 10- to 11-year-olds. *Preventive Medicine,* 52(3–4), pp. 190–194.

Laukkanen, A., Aunola, K., Ruotsalainen, H., Hirvensalo, M., Määttä, S., & Tammelin, T. H. (2021). Perceived physical activity parenting and children's physical activity: The mediating role of perceived competence and enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 43(2), pp. 89–101.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent–child interaction*. In P. H. Mussen, *Handbook of child psychology*. Hoboken (NY): Wiley.

Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). Columbus (OH): McGraw-Hill Education.

Malek, M. H., Coburn, J. W., & Weir, J. P. (2022). *Essentials of exercise physiology* (6th ed.). Alphen aan den Rijn (NL): Wolters Kluwer.

McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly,* 15(4), pp. 351–377.

Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine,* 67, pp. 270–279.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1), pp. 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 32(5), pp. 963–975.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Champain (IL): Human Kinetics.

Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 10 (1), pp. 111-120.

Su, D. L. Y., Rodriguez, D. A., Dunton, G. F., & Delp, E. J. (2022). Parental influence on child and adolescent physical activity: A meta-analysis. International *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 19, pp. 31-45.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Connor Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 8, pp. 98-120.

Wilk, P., Clark, A. F., Maltby, A., Smith, C., & Tucker, P. (2018). Exploring the effect of parental influence on children's physical activity: The mediating role of children's perceptions of parental support. *Preventive Medicine,* 106, pp. 79–85.

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Ripensare l'adolescenza all'aperto: benessere, agency e significati emergenti da un'esperienza residenziale in natura. Uno studio qualitativo esplorativo

Rethinking Adolescence Outdoors: Wellbeing, Agency, and Emerging Meanings from a Residential Nature Experience. An Exploratory Qualitative Study

Michela Schenetti
University of Bologna, Bologna (Italy)
Nina Cerneka
University of Bologna, Bologna (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Schenetti, M., & Cerneka, N. (2026). Ripensare l'adolescenza all'aperto: benessere, agency e significati emergenti da un'esperienza residenziale in natura. Uno studio qualitativo esplorativo. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 174-186.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p174

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 26, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p174

Abstract
In a context marked by environmental crises and sociocultural transformations, public narratives about adolescence tend to emphasize vulnerability and risk, often overlooking the resources and diverse forms of agency that young people express across different areas of their lives. It therefore becomes relevant to investigate educational contexts that can support adolescent proactivity, well-being and the relationship with the environment, among which international research points to adventurous and immersive nature-based experiences. The paper presents an exploratory qualitative study, phenomenologically oriented, of a residential nature experience involving 28 girls and boys aged 11-14 over two weeks; the second week included adolescents supported by local educational services of the Municipality of Bologna, most of whom were having their first residential experience in nature. The research brought into dialogue the voices of the adolescents (diaries, group interviews and a contextual habit questionnaire), the educators (interviews and documentation diaries) and the families (open-ended questionnaires), through thematic analysis and a cross-reading of sources. The materials point to experiences of well-being and trust in the group, fears acknowledged and faced with the support of peers and adults, the encounter with nature as an unfamiliar experience, a positive reinterpretation of digital disconnection and, for some participants, the intention to make more room for nature in their daily lives. The findings suggest that immersive nature-based experiences can support adolescents' participation and agency, highlighting the importance of educational designs that intentionally foster participatory processes and strengthen connections with young people's everyday contexts.

Keywords: Adolescence; Nature-Based Education; Wellbeing; Phenomenological Approach.

Riassunto
In un contesto segnato da crisi ambientali e trasformazioni socioculturali, le narrazioni pubbliche sull'adolescenza tendono a enfatizzarne fragilità e rischi, trascurandone le risorse e le molteplici forme di agency che ragazzi e ragazze esprimono nei diversi contesti di vita. Diventa quindi rilevante indagare contesti educativi capaci di sostenere la proattività adolescenziale, il benessere e la relazione con l'ambiente, tra i quali la letteratura internazionale indica le esperienze educative avventurose e immersive in natura. Il contributo presenta uno studio qualitativo esplorativo, di matrice fenomenologica, su un'esperienza residenziale in natura che ha coinvolto 28 ragazze e ragazzi di 11-14 anni in due settimane; la seconda includeva adolescenti seguiti dai servizi educativi territoriali del Comune di Bologna, in larga parte alla prima esperienza residenziale in natura. La ricerca ha messo in dialogo le voci dei ragazzi (diari, interviste di gruppo e un questionario di contesto sulle abitudini), degli educatori (interviste e diari di documentazione) e delle famiglie (questionari a domande aperte), attraverso un'analisi tematica e una lettura incrociata delle fonti. Dai materiali emergono vissuti di benessere e di fiducia nel gruppo, paure riconosciute e attraversate con il sostegno dei pari e degli adulti, l'incontro con la natura come esperienza non abituale, una rilettura positiva della disconnessione digitale e, in alcuni partecipanti, l'intenzione di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità. I risultati suggeriscono il potenziale delle esperienze immersive in natura nel sostenere la partecipazione e l'agency degli adolescenti, evidenziando l'importanza di una progettazione attenta ai processi partecipativi e alla connessione con i contesti di vita quotidiana.

Parole chiave: Adolescenza; Educazione in natura; Benessere; Approccio fenomenologico.

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne hanno condiviso la stesura. Michela Schenetti ha curato la concettualizzazione e la supervisione; Nina Cerneka la raccolta dati sul campo e il primo livello di analisi dei materiali. Ai fini dell'attribuzione, i parr. 3 e 5 sono da riferire a Michela Schenetti, i parr. 1, 2 e 4 a Nina Cerneka.

1. Introduzione: adolescenze e contesti educativi plurali

La ricerca educativa ha a lungo privilegiato i contesti scolastici, mentre una parte rilevante dei processi formativi si sviluppa in contesti non formali e informali associativi, culturali, sportivi e comunitari che non rappresentano semplicemente spazi "collaterali" rispetto agli ambienti educativi formali, ma luoghi significativi di co-costruzione di esperienze, significati e apprendimenti situati, capaci di intercettare bisogni emergenti spesso poco visibili nei setting tradizionali. Tra questi, i contesti naturali restano ancora insufficientemente esplorati nella loro specifica densità pedagogica, soprattutto in relazione alla fascia adolescenziale, oggi segnata da un peggioramento del benessere mentale: secondo il World Health Organization (WHO, 2025), 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni sperimenta un disturbo mentale diagnosticabile. Tali dati non dovrebbero tuttavia essere interpretati come indicatori di una presunta fragilità generazionale, bensì come espressione di una crisi più ampia dei contesti di vita: narrazioni deficit-oriented rischiano di oscurare sia le responsabilità sistemiche sia le risorse di questa fase evolutiva (Bertolini & Caronia, 2015). Due elementi risultano particolarmente pertinenti per il presente studio: la centralità del digitale, a fronte della quale i dati italiani segnalano difficoltà nella qualità delle relazioni e un aumento delle esperienze di solitudine (Save the Children, 2025; ISTAT, 2024; Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2023); e una progressiva disconnessione dal mondo naturale, che si manifesta come diminuzione del contatto diretto, corporeo e quotidiano con l'ambiente (Straka et al., 2025; Keith et al., 2021) e come calo della *nature connectedness* proprio in adolescenza (Price et al., 2022; Yildirim et al., 2026). In questo contesto, gli ambienti naturali possono essere riletti come spazi educativi in cui il contatto diretto, prolungato e intenzionalmente mediato offre opportunità di regolazione emotiva, costruzione di senso e appartenenza (Kaplan, 1995; Ulrich, 1983; Wales et al., 2022), e in cui l'adolescenza può essere riconosciuta come tempo del presente dotato di una specifica *agency*: la capacità di prendere posizione nel proprio contesto di vita, orientando le proprie scelte e partecipando alla co-costruzione di significati e possibilità (Biesta, 2013; Mortari, 2020).

È in questo scenario che si colloca il presente contributo, che presenta uno studio qualitativo esplorativo su un'esperienza residenziale immersiva in natura rivolta alla prima adolescenza, realizzato in collaborazione con il Comune di Bologna e la Fondazione Pietro Giacomo Rusconi Villa Ghigi per l'Innovazione Urbana (Area Villa Ghigi). L'obiettivo non è stimare gli effetti dell'esperienza, ma esplorare come essa venga vissuta e significata dai diversi attori coinvolti e quali tracce di cambiamento percepito emergano nel suo corso.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Experiential Learning, Adventure Education e prospettiva fenomenologica

Se l'agency adolescenziale non è un dato acquisito, ma un esito da co-costruire intenzionalmente, l'Experiential Learning (Kolb, 1984) e l'Adventure Education offrono un terreno pedagogico privilegiato per tale costruzione, attraverso l'utilizzo intenzionale dell'ambiente naturale come contesto di esperienza e la valorizzazione dell'imprevisto e della sfida come risorse educative (Ewert & Sibthorp, 2014; Priest & Gass, 2018). La letteratura italiana descrive tali pratiche come «attività intenzionalmente formative che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale "selvaggio" per dare luogo a esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale, di gruppo e di comunità» (Gigli, 2018, p. 119). Decisivo non è il solo contesto all'aperto, ma il modo in cui l'esperienza è pedagogicamente orientata: sfide graduate, corresponsabilità e processi riflessivi e democratici sostengono la partecipazione attiva e la progressiva costruzione dell'agency (Down et al., 2023). Revisioni e studi empirici riportano associazioni tra i programmi di Outdoor Adventure Education e benessere socio-emotivo, resilienza e relazioni cooperative (Down et al., 2025; Allan et al., 2025; Holland et al., 2025; Mygind et al., 2019).

Sul piano teorico-pedagogico, il framework fenomenologico elaborato da Bertolini (1988) radica nella tradizione pedagogica italiana ciò che la letteratura anglosassone descrive in termini di *agency*: l'esperienza educativa è concepita come evento relazionale caratterizzato da intenzionalità reciproca, in cui il soggetto è chiamato a prendere posizione rispetto alla propria esperienza, aprendo nuove traiettorie di senso (Biesta, 2022). La natura non si configura allora come sfondo neutro, ma come orizzonte significativo dell'espe-

rienza che interpella il soggetto nella sua corporeità, considerando il corpo, con Merleau-Ponty, come «il veicolo dell'essere al mondo» (2003, p. 130), e offrendo occasioni concrete di confronto con il limite, il rischio e la responsabilità.

2.2 Dal benessere percepito alla connessione con la natura: dal contributo della ricerca psico-ambientale alla riflessione pedagogica

Due filoni di ricerca psico-ambientale, la *Stress Recovery Theory* (Ulrich, 1983) e l'*Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995), mostrano come il contatto con la natura favorisca il recupero dallo stress e delle risorse attentive; declinati sull'età adolescenziale (Rowley et al., 2022; Bray et al., 2022), evidenziano l'intreccio tra benefici rigenerativi, costruzione identitaria e appartenenza (Akpınar, 2021; Hakoköngäs & Puhakka, 2023; Puhakka & Hakoköngäs, 2024). Il costrutto di *nature connectedness* indica il legame identitario e affettivo costruito nel tempo con il mondo naturale (Wilson, 1984): una disposizione coltivabile attraverso esperienze ripetute e intenzionalmente mediate, associata in adolescenza a una maggiore soddisfazione di vita (Dong & Geng, 2025; Barrable & Booth, 2020), che le esperienze residenziali sembrano poter sostenere (Holland et al., 2025; Puhakka, 2024). Nel presente studio questi costrutti non sono misurati, ma assunti come lenti interpretative per comprendere come la relazione con la natura venga vissuta e nominata dai protagonisti.

3. Contesto e disegno della ricerca

3.1 Il Campo Idro-Avventuroso di Suviana

Il Campo Idro-Avventuroso di Suviana è un'iniziativa residenziale di educazione in natura rivolta a ragazze e ragazzi nella prima adolescenza (11-14 anni), promossa dalla Fondazione Pietro Giacomo Rusconi Villa Ghigi per l'Innovazione Urbana (Area Villa Ghigi), che si svolge ogni estate presso il lago di Suviana (BO) e dura cinque giorni consecutivi. Il rapporto numerico contenuto (tre educatori ogni 15-16 ragazzi), la compresenza di competenze educative e naturalistiche, l'assenza di dispositivi digitali personali e di infrastrutture quali elettricità e acqua corrente si configurano come scelte pedagogiche intenzionali, volte a promuovere forme di relazione situata con l'ambiente e con il gruppo. Le proposte non sono progettate in anticipo, ma prendono forma in itinere attraverso un processo partecipativo che coinvolge i ragazzi nella scelta di esperienze, tempi e spazi, in ottica di nature-based education (Sobel, 2004). Lago, boschi e corsi d'acqua sono letti come *affordances* (Gibson, 1979), aperture all'azione che orientano l'agire senza prescriverlo.

3.2 Domande di ricerca

La ricerca empirica è stata sviluppata secondo un approccio fenomenologico alla ricerca (Mortari, 2007), con l'intento di comprendere il fenomeno educativo dell'esperienza in natura vissuta da due gruppi di ragazze e ragazzi, dai loro educatori ed educatrici e dalle loro famiglie. Lo studio ha carattere qualitativo ed esplorativo e dedica un'attenzione specifica al secondo gruppo, che includeva ragazzi e ragazze seguiti dai SEST (Servizi Educativi e Scolastici Territoriali) del Comune di Bologna.

Le domande di ricerca sono state: (1) quali significati attribuiscono i partecipanti (ragazzi, educatori, genitori) all'esperienza e quali elementi riconoscono come maggiormente significativi? (2) quali caratteristiche presentano, prima dell'esperienza, le pratiche quotidiane dei partecipanti della seconda settimana e la loro relazione con la natura, i pari e gli ambienti digitali? (3) come gli educatori interpretano i processi educativi attivati e il proprio ruolo? (4) quali convergenze e divergenze emergono tra le prospettive di ragazzi, educatori e famiglie? Le domande 1, 3 e 4 hanno natura interpretativa, la 2 descrittiva di contesto; la Tab. 1 collega ciascuna domanda a fonti, strumenti, tempi e dati.

3.3 Partecipanti

I *partecipanti adolescenti*, di età compresa tra 11 e 14 anni, sono stati 28: 12 nella prima settimana (25-29 giugno 2024; 10 ragazzi e 2 ragazze, dopo che una terza ragazza ha lasciato il campo il secondo giorno) e 16 nella seconda (2-6 luglio 2024; 9 ragazze e 7 ragazzi). Le iscrizioni non provenienti dai SEST sono state distribuite tra le settimane in modo da includere in ciascuna partecipanti già esperti del campo e partecipanti nuovi. Nella prima settimana 8 partecipanti su 12 avevano già preso parte a campi in natura (5 allo stesso campo), mentre nella seconda settimana, che includeva 11 ragazzi e ragazze seguiti dai SEST, 8 partecipanti su 16 hanno dichiarato precedenti esperienze di campi in natura (3 nello stesso campo) e 8 nessuna esperienza prolungata in ambienti naturali (tra questi, in tre hanno affermato di non saper nuotare). Tali informazioni derivano dalle dichiarazioni dei partecipanti, raccolte in un primo incontro iniziale organizzativo e conoscitivo, precedente all'avvio dell'esperienza residenziale. Gli *educatori* sono stati 5, l'intero gruppo educativo: tre per settimana, con il coordinatore presente in entrambe; tutti hanno partecipato alla raccolta dati con la stessa modalità. Le *famiglie* sono state coinvolte nel processo a partire dall'incontro in presenza pre-partenza, in cui sono state invitate a compilare due questionari online: hanno risposto 26 famiglie prima e 12 dopo l'esperienza; queste ultime avevano compilato anche il primo questionario.

3.4 Strumenti e raccolta dati

Lo studio adotta un disegno qualitativo di matrice fenomenologico-ermeneutica (Van Manen, 1990, 2014; Mortari, 2007), orientato alla comprensione dell'esperienza vissuta nella sua dimensione situata e relazionale e ispirato a un principio di fedeltà al fenomeno: descrivere l'esperienza a partire dalle parole e dalle tracce dei protagonisti. Il questionario sulle abitudini, a domande chiuse, è finalizzato alla raccolta di informazioni contestuali: consente di descrivere il retroterra del secondo gruppo entro cui leggere i vissuti narrati, senza essere utilizzato per la valutazione dell'esperienza. La pluralità delle fonti, che hanno permesso di raccogliere la voce di ragazzi, educatori e famiglie, e dei registri (scrittura personale, parola condivisa nel gruppo, sguardo e riflessioni degli adulti) è assunta come strategia interpretativa di triangolazione: le categorie emerse da ciascuna fonte sono state confrontate per individuare convergenze e divergenze (par. 4.6), coerentemente con una concezione dell'evento educativo come processo relazionale (Bertolini, 1988) e con la letteratura sull'Adventure Education, che sottolinea la necessità di metodi qualitativi capaci di restituire il significato dell'esperienza (Gigli et al., 2025). La Tab. 1 sintetizza fonti, strumenti, tempi e dati analizzati.

Con gli *adolescenti* sono stati utilizzati tre strumenti: (1) diari individuali, strutturati in tre sezioni («Io e me stesso», «Io e l'ambiente», «Io e il gruppo») e compilati quotidianamente durante l'esperienza residenziale come dispositivi riflessivi; (2) interviste semi-strutturate di gruppo (3-4 partecipanti), condotte da una delle due ricercatrici-autrici gli ultimi due giorni della seconda settimana a partire da quattro domande guida (cosa è piaciuto di più; paure affrontate; abitudine a stare in natura; assenza del cellulare), lasciando ampio spazio alla parola libera, audioregistrate e trascritte; (3) un questionario a domande chiuse sulle abitudini, adattato dalla survey del Piano Adolescenza del Comune di Bologna per la scuola secondaria di I grado (Nomisma, 2018): sono state mantenute le sezioni su tempo libero, reti amicali, uso di internet e dei social e controllo parentale, eliminate quelle su città, stili di vita, comportamenti a rischio, famiglia e scuola, e aggiunta una sezione sul tempo all'aperto e in natura (frequenza, luoghi, preferenze, emozioni, uso dei dispositivi), per un totale di 20 quesiti. Con gli *educatori* sono state realizzate sette interviste semi-strutturate: tre al termine di ciascuna settimana, una per educatore, e un'intervista trasversale con il coordinatore, dedicata al confronto tra i gruppi; sono stati inoltre raccolti due diari di documentazione, uno per settimana, che consentono di seguire l'evoluzione dello sguardo educativo durante l'esperienza. Una ricercatrice ha condotto osservazioni partecipanti per tre giornate in ciascuna settimana. Alle *famiglie* sono stati proposti due questionari online a domande aperte, prima e dopo l'esperienza, finalizzati a raccogliere aspettative, preoccupazioni e restituzioni a posteriori.

Fonte e strumento	*Partecipanti e tempi*	*Dati analizzati*	*Finalità (DR)*
Diari individuali (focus sulle tre sezioni «Io e me stesso», «Io e l'ambiente», «Io e il gruppo»)	Ragazzi e ragazze I e II settimana; compilazione quotidiana durante il campo	I sett.: 12 diari (95 segmenti); II sett.: 8 diari (39 segmenti)	Vissuti e significati (DR1, DR4)
Interviste di gruppo semi-strutturate (3-4 partecipanti)	Ragazzi e ragazze II settimana; ultimi due giorni del campo	16 partecipanti (55 segmenti)	Significati, paure, abitudini, disconnessione digitale (DR1, DR4)
Questionario sulle abitudini (20 quesiti, domande chiuse)	Ragazzi e ragazze II settimana; somministrato prima del campo	16 questionari	Pratiche quotidiane, relazione con natura, pari e digitale (DR2)
Interviste semi-strutturate	6 interviste agli educatori, realizzate alla fine di ciascuna settimana + 1 intervista trasversale al coordinatore	7 interviste	Lettura dei processi e del proprio ruolo di adulto/educatore (DR3, DR4)
Diari di documentazione	Educatrice incaricata, una per settimana; durante il campo	2 diari	Evoluzione dello sguardo educativo (DR3)
Osservazione partecipante	Una ricercatrice; 3 giornate per settimana	Note di campo	Contestualizzazione delle dinamiche (DR1, DR3, DR4)
Questionari a domande aperte (online)	Famiglie; prima e dopo l'esperienza	26 risposte pre; 12 post (tutte con risposta pre)	Aspettative, timori, restituzioni (DR1, DR4)

Tab. 1: Fonti, strumenti, tempi di rilevazione, dati analizzati e domande di ricerca (DR) di riferimento

3.5 Analisi dei dati

I materiali qualitativi sono stati analizzati mediante analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), separatamente per ciascuna fonte. L'unità di analisi è il segmento di significato, cioè una porzione di testo riferita a un unico contenuto. L'analisi si è articolata in quattro fasi: familiarizzazione con i materiali; codifica aperta dei segmenti; raggruppamento dei codici in categorie e loro revisione; confronto delle categorie tra fonti e tra settimane. La codifica iniziale è stata effettuata da una ricercatrice; in una fase successiva, i codici e le categorie emergenti sono stati discussi con una seconda ricercatrice e affinati fino al raggiungimento di un accordo interpretativo condiviso. Ogni segmento è stato attribuito a un'unica categoria. Per i diari sono riportati, per ciascuna categoria, il numero di segmenti codificati e il numero di partecipanti coinvolti; per le interviste e i questionari rivolti alle famiglie è invece indicato il numero di rispondenti che hanno espresso contenuti riconducibili a ciascuna categoria, fermo restando che uno stesso partecipante può contribuire a più categorie. Le risposte al questionario sulle abitudini sono state analizzate mediante statistiche descrittive (frequenze assolute e percentuali calcolate sui 16 rispondenti) e utilizzate esclusivamente a fini di contestualizzazione dei vissuti emersi dai dati qualitativi, senza intenti inferenziali.

3.6 Qualità della ricerca, posizionamento delle ricercatrici e aspetti etici

La qualità dell'interpretazione è stata sostenuta attraverso strategie consolidate nella ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985): la triangolazione di fonti e strumenti; il confronto tra due ricercatrici nella definizione e revisione dei codici e delle categorie interpretative; l'ancoraggio delle interpretazioni a estratti testuali, che consente al lettore di ripercorrere il passaggio dalle testimonianze alle categorie e di valutarne la trasferibilità ad altri contesti. Le ricercatrici non facevano parte dell'équipe educativa; la presenza di una di esse come osservatrice partecipante ha favorito una comprensione situata delle dinamiche del contesto, richiedendo al contempo un costante lavoro di riflessività sul posizionamento della ricercatrice e sul suo possibile ruolo nel processo di raccolta e interpretazione dei dati, discusso tra le autrici durante l'analisi. Sul piano etico, la ricerca è stata presentata ai ragazzi e alle ragazze in modo chiaro e accessibile, esplicitandone finalità e modalità di svolgimento. La partecipazione è avvenuta previo consenso informato dei

genitori, raccolto attraverso il questionario iniziale, che includeva anche l'autorizzazione all'utilizzo a fini di ricerca delle registrazioni audio, dei materiali fotografici e degli elaborati prodotti dai figli. È stato inoltre richiesto ai partecipanti un consenso specifico per la consultazione e l'analisi dei diari personali e per la partecipazione alle interviste. I questionari sono stati raccolti in forma anonima e tutti gli estratti riportati nel testo sono identificati mediante codici (Id per i diari dei ragazzi e delle ragazze, Int. per le interviste di gruppo, Ed. per gli educatori, Fam. per le famiglie).

4. Restituire la voce ai protagonisti: il caleidoscopio dell'esperienza come prospettiva di analisi

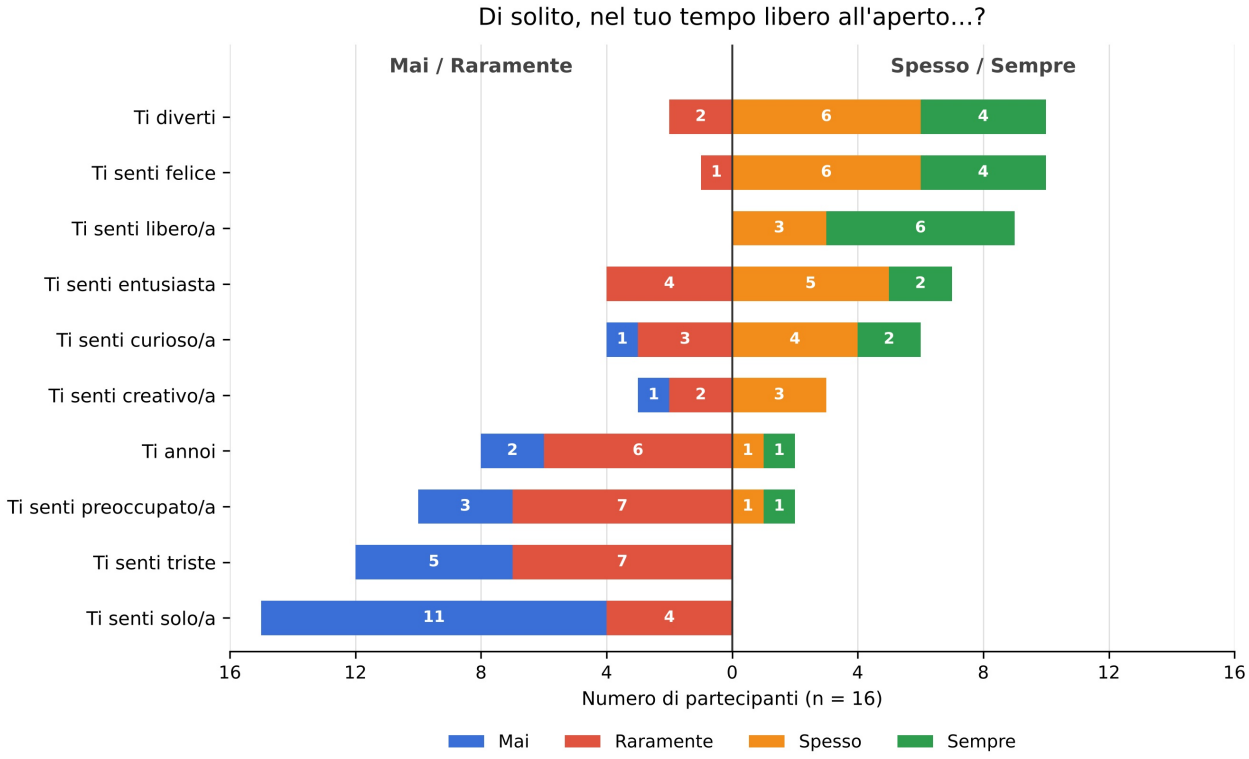
I risultati seguono la successione delle rilevazioni: condizioni di partenza del secondo gruppo (4.1), vissuti durante il campo (4.2) e al suo termine (4.3), sguardo degli educatori (4.4) e delle famiglie (4.5); il par. 4.6 propone una lettura incrociata delle fonti.

4.1 Tracce di quotidianità prima del campo: le abitudini dei partecipanti della seconda settimana

Il questionario sulle abitudini è stato compilato prima del campo da tutti i 16 partecipanti della seconda settimana; si riportano i quesiti più pertinenti rispetto alle domande di ricerca.

Frequenza e accesso ai contesti naturali. 8 partecipanti su 16 (50%) dichiarano di trascorrere il tempo libero all'aperto più in ambienti urbani che naturali, 2 (12,5%) più in ambienti naturali e 6 (37,5%) in egual misura. La frequentazione di ambienti naturali meno urbanizzati risulta per molti nulla o sporadica: 7 partecipanti (43,75%) non frequentano mai la montagna e 4 (25%) mai la collina, a fronte di una presenza più regolare in centro città o nei parchi (12 partecipanti, 75%, tra "qualche volta" e "spesso").

Emozioni associate alle esperienze all'aperto. Le emozioni positive sono riferite con frequenza: 10 partecipanti (62,5%) dichiarano di divertirsi e di sentirsi felici "spesso" o "sempre", 9 (56,25%) di sentirsi liberi, 7 (43,75%) entusiasti, 6 (37,5%) curiosi e 3 (18,75%) creativi. Le emozioni negative risultano marginali: 2 partecipanti (12,5%) dichiarano di annoiarsi "spesso" o "sempre", mentre 15 (93,75%) riferiscono di non sentirsi mai o raramente soli all'aperto (Graf. 1 e 2).



Graf. 1: Emozioni associate al tempo trascorso all'aperto: numero di partecipanti che rispondono "spesso" o "sempre" (n = 16)

La compresenza tra una frequentazione limitata degli ambienti naturali e una valutazione emotiva positiva del tempo all'aperto può suggerire che la distanza dalla natura dipenda, almeno in parte, dalle occasioni di accesso più che da una mancanza di interesse; il dato, autoriferito, descrive tuttavia il retroterra dei partecipanti e non ne offre una spiegazione.

Utilizzo dei dispositivi digitali. 11 partecipanti (68,75%) dichiarano che, se non potessero collegarsi a internet anche per un solo giorno, si annoierebbero. Inoltre, 10 partecipanti (62,5%) segnalano che negli ultimi tre mesi un genitore o un parente è intervenuto almeno una volta per limitare il tempo trascorso davanti ai dispositivi. Al tempo stesso, 7 partecipanti (43,75%) dichiarano di utilizzare i dispositivi meno all'aperto che in spazi chiusi, mentre 4 (25%) riferiscono un utilizzo maggiore negli ambienti esterni. Nel loro insieme, i dati descrivono una limitata esposizione ai contesti naturali, una disponibilità emotiva già positiva verso il tempo all'aperto e un rapporto ambivalente con i dispositivi digitali. È su questo sfondo che si collocano e acquistano significato i vissuti emersi successivamente.

4.2 Tracce dai diari: categorie emergenti e voci dei ragazzi e delle ragazze

Sono stati raccolti 20 diari: 12 nella prima settimana (tutti i partecipanti) e 8 nella seconda (8 partecipanti su 16). Si tratta di materiali prodotti nel corso dell'esperienza, non mediati dalla relazione con l'intervistatrice-ricercatrice e gli educatori. Sono stati codificati 95 segmenti nella prima settimana e 39 nella seconda, organizzati in nove categorie complessive: sette presenti in entrambe le settimane, una «Costruzioni realizzate» solo nella prima e una «Proiezione verso il futuro» solo nella seconda (Tab. 2). Poiché il numero di diari differisce tra i gruppi, le percentuali sui segmenti non equivalgono alla diffusione dei temi tra i partecipanti, riportata nella tabella.

Categorie	*Prima settimana (12 diari): segmenti n (%); partecipanti n*	*Seconda settimana (8 diari): segmenti n (%); partecipanti n*
Emozioni e stati d'animo positivi	26 (27,4%); 12	8 (20,5%); 5
Esperienze vissute	18 (18,9%); 10	7 (17,9%); 3
Amicizie e relazioni di gruppo	16 (16,8%); 10	9 (23,1%); 5
Costruzioni realizzate	12 (12,6%); 8	—
Paure affrontate/superate	6 (6,3%); 4	3 (7,7%); 2
Apprendimenti riconosciuti	7 (7,4%); 4	3 (7,7%); 3
Natura e benessere	5 (5,3%); 3	2 (5,1%); 1
Fatiche e difficoltà provate	5 (5,3%); 5	5 (12,8%); 2
Proiezione verso il futuro, più natura nella propria quotidianità	—	2 (5,1%); 2
Totale segmenti	*95*	*39*

Tab. 2: Categorie emerse dall'analisi dei diari: numero di segmenti (% sul totale dei segmenti della settimana) e numero di partecipanti che hanno espresso la categoria (prima settimana: 12 diari, 95 segmenti; seconda settimana: 8 diari, 39 segmenti)

In entrambe le settimane le «emozioni e stati d'animo positivi» occupano una posizione centrale (27,4% dei segmenti nel primo gruppo; 20,5% nel secondo), intrecciandosi con vissuti di tranquillità, benessere e sospensione delle tensioni quotidiane. In diversi diari sono gli stessi partecipanti ad attribuire questo stato al fatto di trovarsi immersi nella natura: *«da quando sono qui, immersa nella natura (precisamente su un trapezio costruito da noi) mi sento più in pace: senza ansia, senza stress e senza nostalgia»* (Id 14, I settimana).

Le narrazioni richiamano con frequenza anche le «esperienze vissute» (18,9% dei segmenti nella prima settimana; 17,9% nella seconda): azioni concrete e condivise che implicano un fare operativo e situato, come costruire, camminare, tuffarsi e andare in canoa. Nel primo gruppo emerge, in particolar modo, la categoria «costruzioni realizzate» (12,6%), legata soprattutto alla realizzazione comune di zattere e carrucole progettate e utilizzate collettivamente: *«ho imparato a condividere le mie cose, non avrei mai pensato di poter montare una tenda. Sono riuscita a mantenere il mio spazio più ordinato e ho imparato ad avere cura del mio*

materiale. Ho anche imparato ad andare in canoa, ho iniziato a parlare con tutti, anche con i più grandi e questa cosa mi piace molto.» (Id 19, II settimana).

La categoria «amicizie e relazioni di gruppo» attraversa entrambi i gruppi e nel secondo raccoglie la quota più alta di segmenti (23,1% rispetto al 16,8%). In entrambi i gruppi le narrazioni descrivono un cambiamento nel rapporto con gli altri, spesso accompagnato da sorpresa per la possibilità di costruire legami in tempi ristretti: *«mi sono trovato molto bene con le altre persone, anche con quelle con cui non avrei mai pensato, neanche lontanamente, di stringere amicizia [...]. Tutte le attività, i giochi e paure venivano affrontate insieme, e penso che sia proprio questo quello che mi porterò a casa da quest'esperienza»* (Id 2, I settimana).

Anche le «paure affrontate/superate» e le «fatiche e difficoltà provate» emergono come parte integrante dell'esperienza: nella prima settimana riguardano soprattutto l'ambiente naturale (insetti, altezza, acqua fredda), nella seconda anche la dimensione relazionale e l'assenza del cellulare. Il loro superamento è spesso narrato in relazione al gruppo: *«una cosa che mi porto a casa è il riuscire a saltare da posti molto alti. Sono riuscito a superare questa mia paura»* (Id 13, I settimana). Le fatiche, più presenti nel secondo gruppo (12,8%), si intrecciano spesso con espressioni di soddisfazione: *«oggi ci siamo svegliati presto per vedere l'alba ed è stata tosta… però questa settimana qua è stata bella»* (Id 20, II settimana).

La categoria «natura e benessere» raccoglie i passaggi in cui i partecipanti attribuiscono al contesto naturale un ruolo nel proprio benessere e nelle relazioni, con livelli differenti di familiarità: per alcuni si tratta di una continuità (*«questo è il mio 3° Suviana e questo non fa che rafforzare questo legame»*, Id 3, I settimana), per altri di una scoperta (*«penso che il fatto di stare in posti che di solito non frequento mi faccia bene sia fisicamente che mentalmente»*, Id 11, I settimana).

Infine, nella seconda settimana 2 partecipanti esprimono il desiderio di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità (5,1% dei segmenti): un elemento che emerge in misura contenuta, che documenta un'intenzione e non un cambiamento avvenuto, ma che segnala come per alcuni l'esperienza diventi un riferimento per ripensare il proprio modo di abitare il tempo all'aperto: *«mi piace tanto immergermi nella natura in compagnia, quando sto in mezzo alla natura mi sento felice e rilassata. Penso che andrò più spesso al parco o a fare escursioni»* (Id 19, II settimana); *«adoro immergermi nella natura, scoprirla e assaporarla. Vorrei passare più tempo nelle mie settimane tipo nella natura ed essere più produttiva»* (Id 17, II settimana).

4.3 Tracce dalle interviste con le ragazze e i ragazzi

Le interviste di gruppo hanno coinvolto tutti i 16 partecipanti della seconda settimana, compresi gli 8 autori dei diari di questo gruppo; per la prima settimana non sono state realizzate interviste. Dai 55 segmenti codificati emergono quattro nuclei; le frequenze indicano il numero di partecipanti che hanno espresso ciascuna categoria.

Esperienza come luogo di benessere riconosciuto. I momenti di condivisione e la costruzione di legami amicali sono indicati da 6 partecipanti su 16 (37,5%) come gli aspetti più apprezzati e decisivi per il proprio benessere durante il campo; con la stessa frequenza (6; 37,5%) vengono richiamate le esperienze vissute e gli apprendimenti ad esse connessi, legati a pratiche condivise (canoa, zip-line, carrucole): *«Eravamo tutti in gruppo sotto la pioggia […] tutti bagnati, pieni di fango, sotto la pioggia, però eravamo lì tutti insieme, tutti vicini comunque, e comunque nonostante la fatica della pioggia, della discesa e del fango, guardandomi vedevo tutti che sorridevano»* (Int. 5).

La paura come esperienza situata e condivisa. Cinque partecipanti (31,25%) richiamano timori legati al mondo animale (insetti, serpenti, cinghiali), quattro (25%) la paura di non riuscire a socializzare nei primi giorni. Nelle loro parole, il superamento di alcune paure è collegato al gruppo e agli educatori: *«[La mia difficoltà è] inserirmi in un gruppo perché di solito non ci riesco tanto bene, invece qua abbastanza, non me lo aspettavo»* (Int. 2).

L'incontro con la natura come esperienza non abituale. 10 partecipanti su 16 (62,5%) affermano di non essere abituati a una permanenza così prolungata in natura, mentre 4 (25%) richiamano esperienze precedenti in campeggi familiari o nello scoutismo. Per la maggior parte del gruppo l'esperienza si configura quindi come incontro con l'inedito, che richiede adattamento e rinegoziazione delle proprie abitudini.

La disconnessione digitale come esperienza rivelativa. L'assenza del cellulare è descritta come positiva da 11 partecipanti (68,75%), mentre 6 (37,5%) richiamano difficoltà iniziali, come il dormire male le prime

notti, e 3 (18,75%) esprimono il desiderio di ridurre l'uso dei dispositivi nella vita quotidiana: *«io ho sempre paura di rimanere senza telefono… se c'è un'emergenza devo avere il telefono. Invece questa volta che mi è sparito per quattro giorni ho scoperto che tutto sommato è una paura che avevo ma che non aveva senso averla»* (Int. 8). Il dato va letto con cautela, anche perché alcuni ragazzi, secondo gli educatori, hanno usato di nascosto il cellulare nei primi giorni: emergono una rilettura positiva della disconnessione e, per alcuni, un'intenzione di cambiamento, coerenti con quanto dichiarato prima del campo da 7 partecipanti, che usavano meno i dispositivi all'aperto (par. 4.1).

4.4 Lo sguardo degli educatori: tra osservazioni quotidiane e rilettura delle esperienze

Le 7 interviste con i 5 educatori sono state analizzate insieme ai 2 diari di documentazione. Ne emergono quattro nuclei trasversali e una lettura delle differenze tra i gruppi; si distingue tra quanto riferito dagli educatori, quanto osservato sul campo e l'interpretazione delle ricercatrici.

La scomodità come risorsa pedagogica. Gli educatori descrivono l'assenza dei comfort abituali come un elemento che ha posto i ragazzi in relazione diretta con fatica, incertezza e imprevedibilità, e la leggono come condizione generativa, capace di attivare riflessioni su di sé: «*il confrontarsi con lo scomodo, sia da un punto di vista fisico [...], poi porta con sé degli interrogativi anche sulle reazioni emotive, le risposte emotive che uno dà*» (Ed. 4, II settimana). Ritengono inoltre che gli apprendimenti emersi siano potenzialmente estendibili oltre il campo («*queste esperienze lasciano poi un'impronta che va oltre l'esperienza concreta*», Ed. 5, II settimana): una lettura che trova riscontro nella compresenza di fatica e soddisfazione espressa nei diari dei ragazzi e delle ragazze.

Il gruppo come spazio generativo dell'esperienza. Gli educatori individuano nella costruzione di legami di fiducia, osservata in entrambi i gruppi, un elemento che ha sostenuto il superamento di alcune paure personali, e riferiscono che anche i partecipanti inizialmente più riservati hanno trovato nel tempo modalità di partecipazione progressiva: «*i ragazzini più timidi inizialmente mi è sembrato che abbiano iniziato ad occupare lo spazio a piccoli passi*» (Ed. 2, I settimana); «*col passare dei giorni [...] le dinamiche cambiavano, i piccolissimi gruppi si aprivano e si mescolavano*» (Ed. 5, II settimana). Questa lettura converge con le interviste ai ragazzi, nelle quali la difficoltà a socializzare compariva tra le preoccupazioni iniziali.

La postura educativa: una presenza competente e non invasiva. Gli educatori descrivono il proprio ruolo in termini di presenza competente e discreta, orientata al sostegno dell'esperienza senza anticiparla o sostituirla: una postura che combina attenzione alla sicurezza e apertura all'imprevisto, e che si esprime nell'affiancare i partecipanti più che nel guidarne dall'esterno il percorso: «*l'adulto che cerca di stare in relazione con i ragazzi e le ragazze, non ponendosi al di sopra ma al di fianco, che vive l'avventura insieme a loro con la ricchezza di tutta la sua esperienza e competenza*» (Ed. 1, coordinatore).

L'ambiente come interlocutore educativo. Nelle narrazioni degli educatori l'ambiente naturale non si configura come semplice sfondo, ma come uno spazio non completamente definito, che sollecita creatività, autonomia decisionale e modalità differenti di coinvolgimento, consentendo a ciascun partecipante di costruire un proprio modo di abitarlo.

Differenze tra i gruppi. Il primo gruppo, meno numeroso e con più partecipanti già esperti, viene descritto dagli educatori come rapidamente coeso e capace di auto-organizzarsi; il secondo, più numeroso ed eterogeneo, come inizialmente più frammentato, con relazioni talvolta conflittuali e una partecipazione più cauta, che ha richiesto tempi più lunghi e un accompagnamento più intenzionale; anche le proposte per il programma sono descritte come più numerose nel primo gruppo, più contenute nel secondo. Gli educatori collegano queste differenze alla diversa familiarità con i contesti naturali e residenziali; si tratta tuttavia di differenze percepite, sulle quali possono aver inciso anche numerosità e composizione dei gruppi, storie di vita dei partecipanti, composizione dell'équipe, attività e condizioni delle due settimane. Più che indicare profili omogenei di partecipazione, tali differenze evidenziano la pluralità di modi con cui ragazzi e ragazze si avvicinano all'esperienza e l'importanza di dispositivi educativi sufficientemente flessibili da accogliere tempi, bisogni e forme di coinvolgimento differenti.

4.5 La voce delle famiglie

Il punto di vista delle famiglie è presentato in forma aggregata per le due settimane: 26 risposte prima dell'esperienza e 12 dopo, provenienti da famiglie che avevano compilato anche il primo questionario. Data la riduzione dei rispondenti, si riportano valori assoluti e percentuali, e le restituzioni finali non vanno considerate rappresentative di tutte le famiglie.

Aspettative e timori iniziali. Le aspettative dei genitori (n = 26) riguardano soprattutto esperienze dirette a contatto con la natura (19; 73,08%) e lo sviluppo di autonomia, indipendenza e coraggio (18; 69,23%); seguono nuove relazioni (11; 42,31%), divertimento (9; 34,62%), benessere psicofisico e allontanamento dai dispositivi digitali (4 ciascuno; 15,38%). Quattordici genitori (53,85%) non esprimono preoccupazioni; le altre riguardano il rapporto con l'ambiente naturale (5; 19,23%), la capacità di costruire relazioni (3; 11,54%), la distanza dalla famiglia (2; 7,69%) e, in un caso ciascuno, l'assenza dei dispositivi e il rischio di alcune attività: «*il dormire in tenda perché potrebbe avere un po' paura non avendolo mai fatto da solo*» (Fam. 3, questionario iniziale); «*quello che potrebbe preoccupare lui è la fatica o di non fare subito amicizia, oppure di non avere il telefono per comunicare se qualcosa non va bene*» (Fam. 7, questionario iniziale). Tali timori risultano in parte convergenti con le incertezze iniziali espresse dai ragazzi.

Restituzioni post-campo. Delle 12 famiglie, 8 (66,67%) esprimono soddisfazione e 2 (16,67%) indicano che l'esperienza ha superato le aspettative; durante l'attesa 7 (58,33%) riferiscono tranquillità e 5 (41,67%) ansia e timori iniziali. Al rientro, 7 (58,33%) descrivono i figli come coinvolti ed entusiasti, 5 (41,67%) riferiscono il desiderio di ripetere l'esperienza e 1 (8,33%) una maggiore sicurezza in sé: «*la prima sera si è sentito molto solo ed impaurito [...]. Ha detto che giorno dopo giorno si è sentito parte del gruppo e il divertimento aumentava*» (Fam. 3, questionario finale, I settimana); «*mi ha colpito molto una frase che mi ha detto: "mamma, ho fatto una forte amicizia", e io: "che bello, con chi?" e lui "con tutti, eravamo una famiglia!"*» (Fam. 5, questionario finale, I settimana).

4.6 Lettura incrociata delle fonti: convergenze e divergenze

Il confronto tra le categorie emerse dalle diverse fonti restituisce alcune convergenze. La dimensione relazionale è centrale in tutte: nei diari raccoglie una quota rilevante dei segmenti, nelle interviste è indicata come l'aspetto più apprezzato, gli educatori la individuano come elemento che sostiene il superamento delle paure e le famiglie la richiamano tra le restituzioni finali. Anche il tema della paura attraversa le fonti in modo coerente: anticipato da una parte dei genitori, nominato dai ragazzi nei diari e nelle interviste, è riletto dagli educatori come occasione da accompagnare. L'incontro con la natura come esperienza non abituale, descritto nelle interviste dai ragazzi della seconda settimana, trova riscontro nelle abitudini dichiarate prima del campo e nello spaesamento iniziale osservato dagli educatori. Emergono anche alcune divergenze. Sul piano digitale, la rilettura positiva dell'assenza del cellulare espressa nelle interviste si affianca all'uso nascosto del dispositivo nei primi giorni, riferito dagli educatori. Sul piano relazionale, le restituzioni entusiastiche di famiglie e ragazzi non danno conto delle tensioni iniziali del secondo gruppo, visibili soprattutto nello sguardo degli educatori. Tali divergenze non indeboliscono il quadro, ma ne mostrano la stratificazione: ciascuna fonte illumina un piano diverso dell'esperienza, e solo il loro accostamento consente di coglierne la complessità.

5. Abitare le relazioni, generare partecipazione: discussione, limiti e implicazioni

5.1 Discussione dei risultati

Letti nel loro insieme, i risultati non vanno intesi come evidenza di esiti dell'esperienza, ma come descrizione di vissuti e significati che prendono forma entro condizioni specifiche. Nella prospettiva dei partecipanti, i contesti naturali, quando intenzionalmente abitati, si configurano come spazi educativi nei quali soggetti, gruppo, ambiente e figure adulte entrano in un intreccio dinamico, che anche chi ha minore familiarità con tali esperienze riconosce come significativo. Il valore attribuito all'esperienza non sembra ri-

siedere nel contatto con la natura in sé, ma nella qualità delle relazioni che esso rende possibili: con sé stessi, attraverso la fatica, l'incertezza e il limite; con gli altri, nella condivisione e corresponsabilità; con l'ambiente, nella necessità di adattarsi, osservare, scegliere. Gli elementi di discontinuità rispetto alla quotidianità non producono automaticamente cambiamento, ma aprono, nella nostra lettura, uno spazio entro cui il soggetto può prendere posizione e attribuire significato: l'esperienza è educativa nella misura in cui apre possibilità e orienta verso nuove traiettorie di senso (Bertolini, 1988). Le narrazioni suggeriscono inoltre, in via interpretativa, una lettura processuale della relazione con la natura: nei partecipanti meno esperti l'esperienza sembra avviare una relazione con l'ambiente, un primo accesso ancora fragile, che si esprime nella scoperta dell'inedito e nell'intenzione di dare più spazio alla natura nella propria quotidianità, mentre per alcuni partecipanti della prima settimana appare come conferma di un legame già esistente. Si tratta di un'ipotesi che richiederebbe un accompagnamento longitudinale per essere approfondita.

La dimensione relazionale emerge con forza nel gruppo, che non si configura come semplice contesto, ma come spazio condiviso e co-costruito che rende l'esperienza abitabile: attraverso il gruppo, il limite diventa condivisibile, la difficoltà nominabile, la scelta negoziabile. In questo senso, l'apprendimento può essere letto come processo situato e incarnato, in cui significati e possibilità emergono nella relazione e attraverso il corpo che incontra l'ambiente e gli altri (Faggioli & Schenetti, 2023).

In questo intreccio, la postura educativa degli adulti assume un ruolo decisivo: le voci di educatori e ragazzi restituiscono il valore di una presenza competente e non invasiva, capace di sostenere senza sostituire e di accompagnare senza anticipare (Schenetti, 2022). Letta in chiave più ampia, l'esperienza richiama una concezione ecologica dell'educazione, in cui apprendere significa cogliere i pattern che connettono il soggetto al contesto, agli altri e al mondo vivente (Bateson, 1979), e in cui l'adolescenza può essere riletta non come fase fragile da compensare, ma come tempo di possibilità. I dati non consentono di affermare che l'esperienza abbia prodotto agency, inclusione o competenze di cittadinanza; documentano piuttosto la presenza di condizioni, tra cui la partecipazione alle scelte, corresponsabilità, sostegno del gruppo e degli adulti, che la letteratura indica come presupposti per esercitarle (Biffi & Montà, 2024).

5.2 Limiti dello studio, implicazioni per l'intervento educativo e prospettive di ricerca

Lo studio presenta limiti coerenti con il suo carattere qualitativo ed esplorativo, che non mira alla generalizzazione ma alla comprensione situata di un'esperienza. I due gruppi differiscono per numerosità, composizione, familiarità con la natura e condizioni dell'esperienza: il loro confronto ha valore descrittivo. Questionario sulle abitudini e interviste riguardano solo il secondo gruppo, nel quale metà dei partecipanti ha consegnato il diario; i rispondenti tra le famiglie si riducono sensibilmente nella fase finale. Le interviste di gruppo, se favoriscono la parola condivisa, possono anche orientare le risposte verso posizioni comuni o socialmente desiderabili. I dati sono autoriferiti o riferiti da adulti coinvolti, raccolti durante o subito dopo il campo e senza follow-up: non è possibile dire se le intenzioni espresse si traducano in cambiamenti nella quotidianità, aspetto che la letteratura indica come cruciale (Prince, 2021).

Pur entro i limiti dello studio, i risultati suggeriscono che esperienze educative immersive in natura possano rappresentare contesti significativi anche per adolescenti con scarsa familiarità con gli ambienti naturali, a condizione che siano accompagnate da una progettazione attenta ai processi di partecipazione. In particolare, l'esperienza sembra evidenziare l'importanza di dispositivi in grado di sostenere l'espressione dei punti di vista di tutti i partecipanti, valorizzando forme differenti di presenza, coinvolgimento e contributo alla vita del gruppo. Allo stesso tempo, emerge la rilevanza di costruire continuità tra l'esperienza immersiva del campo ed i contesti di vita quotidiana dei ragazzi, coinvolgendo famiglie e servizi in una riflessione condivisa sul significato educativo delle attività proposte e dei processi attivati. In questa prospettiva, la valorizzazione della documentazione pedagogica può configurarsi come uno strumento di riflessività capace di rendere visibili e condivisibili apprendimenti, cambiamenti e interrogativi emersi durante il percorso. Sul piano della ricerca, sarebbe utile approfondire tali aspetti attraverso disegni che coinvolgano tutti i partecipanti nelle diverse fasi di rilevazione, facendo ricorso anche a metodologie partecipative e visuali. Un'ulteriore direzione riguarda la possibilità di realizzare follow-up a distanza di tempo, per comprendere se e come significati, intenzioni e pratiche emersi durante l'esperienza trovino continuità nella quotidianità dei ragazzi e delle ragazze.

Bibliografia

Akpınar, A. (2021). How perceived sensory dimensions of urban green spaces are associated with teenagers' perceived restoration, stress, and mental health? *Landscape and Urban Planning*, *214*, 104185. https://doi.org/10.1016/-j.landurbplan.2021.104185

Allan, J. F., Doran, A., Jones, R., & Farrell, S. (2025). Building resilience and well-being for post-covid adolescents through outdoor adventure. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(1), 166–192. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2312920

Barrable, A., & Booth, D. (2020). Increasing Nature Connection in Children: A Mini Review of Interventions. *Frontiers in Psychology*, *11*, 492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00492

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity.* Dutton.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015 [1993]). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento.* FrancoAngeli.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (ed. or. 2017). Cortina.

Biffi, E., & Montà, C. C. (2024). From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process. *Pedagogia Oggi*, *22*(2), 25–31. https://doi.org/10.7346/PO-022024-03

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bray, I., Reece, R., Sinnett, D., Martin, F., & Hayward, R. (2022). Exploring the role of exposure to green and blue spaces in preventing anxiety and depression among young people aged 14–24 years living in urban settings: A systematic review and conceptual framework. *Environmental Research*, *214*, 114081. https://doi.org/10.1016/-j.envres.2022.114081

Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali. (2023). *Lo stato dell'adolescenza 2023: Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado*. CNR-IRPPS.

Dong, X., & Geng, L. (2025). Connection with Nature and Adolescents' Life Satisfaction: The Role of Cognitive Reappraisal and Affect. *Ecopsychology*, *17*(1), 79–90. https://doi.org/10.1089/eco.2024.0026

Down, M., Picknoll, D., Piggott, B., Hoyne, G., & Bulsara, C. (2023). "I love being in the outdoors": A qualitative descriptive study of outdoor adventure education program components for adolescent wellbeing. *Journal of Adolescence*, *95*(6), 1232–1244. https://doi.org/10.1002/jad.12197

Down, M. J. A., Picknoll, D., Edwards, T., Farringdon, F., Hoyne, G., Piggott, B., & Murphy, M. C. (2025). Outdoor adventure education for adolescent social and emotional wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(4), 869–898. https://doi.org/10.1080/14729-679.2024.2386350

Ewert, A. W., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Human Kinetics.

Faggioli, R., & Schenetti, M. (2023). Returning the body to the mind: Educating the living body. *Formazione & Insegnamento*, *21*(1S), 101–106. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_15

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Houghton Mifflin.

Gigli, A. (2018). L'adventure education nel lavoro socioeducativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119–138). Carocci.

Gigli, A., Melotti, G., Borelli, C., Galiazzo, M., Segato, N., & Finocchiaro, G. (2025). Adolescents on the move: The application of an integrated model for documentation and evaluation of "Back Into The Wild" adventure education project aimed at promoting psychophysical and relational well-being. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(1), 119–137. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2366918

Hakokõngäs, E., & Puhakka, R. (2023). Happiness from Nature? Adolescents' Conceptions of the Relation between Happiness and Nature in Finland. *Leisure Sciences*, *45*(7), 665–683. https://doi.org/10.1080/01490400-.2021.1877584

Holland, F., Harvey, C., Ferris, E., Furlong, R., & Gibson, S. (2025). «It was a whole other world»: The impact of residential outdoor trips on nature connectedness and wellbeing in young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *25*(1), 193–211. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2350972

ISTAT. (2024). *Bambini e ragazzi: Comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (Indagine 2023)*.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, *15*(3), 169–182. https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2

Keith, R. J., Given, L. M., Martin, J. M., & Hochuli, D. F. (2021). Urban children's connections to nature and en-

vironmental behaviors differ with age and gender. *PLOS ONE*, *16*(7), e0255421. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255421
Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione.* Bompiani.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bolling, M., & Bentsen, P. (2019). *Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence*. *Health & Place, 58*, 102136. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014
Nomisma. (2018). *Survey Piano Adolescenza - Scuole secondarie di I grado*. Questionario. Comune di Bologna.
Price, E., Maguire, S., Firth, C., Lumber, R., Richardson, M., & Young, R. (2022). Factors associated with nature connectedness in school-aged children. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, *3*, 100037. https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100037
Priest, S., & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3rd ed.). Human Kinetics.
Prince, H. E. (2021). The lasting impacts of outdoor adventure residential experiences on young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *21*(3), 261–276. https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784764
Puhakka, R. (2024). Effects of outdoor adventures on emerging adults' well-being and connection with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *24*(4), 719–734. https://doi.org/10.1080/-14729679.2023.2220836
Puhakka, R., & Hakoköngäs, E. (2024). Adolescents' experiences in nature: Sources of everyday well-being. *Journal of Leisure Research*, *55*(2), 250–269. https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204346
Rowley, M., Topciu, R., & Owens, M. (2022). A Systematic Review of Mechanisms Underpinning Psychological Change Following Nature Exposure in an Adolescent Population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12649. https://doi.org/10.3390/ijerph191912649
Save the Children. (2025). *XVI Atlante dell'infanzia a rischio in Italia. "Senza filtri"*. Save the Children Italia.
Schenetti, M. (2022). Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In A. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 86–95). FrancoAngeli.
Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
Straka, T. M., Glahe, C., Dietrich, U., Bui, M., & Kowarik, I. (2025). From nature experience to pro-conservation action: How generational amnesia and declining nature-relatedness shape behaviour intentions of adolescents and adults. *Ambio*, *54*(7), 1165–1184. https://doi.org/10.1007/s13280-025-02135-7
Ulrich, R. S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Behavior and the natural environment* (pp. 85–125). Springer.
Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy.* SUNY Press.
Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Routledge.
Wales, M., Mårtensson, F., Hoff, E., & Jansson, M. (2022). Elevating the Role of the Outdoor Environment for Adolescent Wellbeing in Everyday Life. *Frontiers in Psychology*, *13*, 774592. https://doi.org/10.3389-/fpsyg.2022.774592
WHO. (2025). *Adolescent mental health* [Fact sheet]. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health
Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
Yildirim, G., Willison, J., & Bentley, B. (2026). Nature connectedness framework for adolescents: An integrative review. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1721907. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1721907

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Inclusion in the Scout Movement: Exploring Scout Leaders' Perceptions on Disability and Educational Co-responsibility

Inclusione nel Movimento Scout: un'indagine sulle percezioni dei capi scout in merito a disabilità e corresponsabilità educativa

Tommaso Santilli
University of Macerata, Macerata (Italy)
Ilaria D'Angelo
University of Macerata, Macerata (Italy)
Catia Giaconi
University of Macerata, Macerata (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Santilli, T., D'Angelo, I. & Giaconi, C. (2026). Inclusion in the Scout Movement: Exploring Scout Leaders' Perceptions on Disability and Educational Co-responsibility. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 187-204. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p187

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received:
Accepted:
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p187

Abstract
Special Pedagogy literature, in line with recent legislative frameworks, has long emphasised the need to promote inclusive processes capable of embracing the full range of life environments that shape the existential pathways of people with disabilities within the Life Project, aimed at higher levels of Quality of Life. Such an approach calls for the need to investigate educational processes in a plurality of contexts, including leisure-related contexts, such as the Scout Movement. Although the Scout Movement represents the largest youth organisation in the world, limited research has investigated its preparedness and needs for welcoming youth with disabilities and promoting inclusive processes. To this end, the present study aims at analysing Scout leaders' perceptions on disability and educational co-responsibility through the administration of a structured questionnaire based on the SACIE-R scale. By evidencing opportunities and challenges perceived by Scout leaders in relation to the inclusion of people with disabilities, the results obtained from this study provide useful insights on educational practices and co-responsibility in leisure-related contexts.

Keywords: Special Pedagogy, Inclusion, People with Disabilities, Leisure, Scout Movement, QoL.

Riassunto
La letteratura di Pedagogia Speciale, in linea con i più recenti quadri normativi, ha da tempo sottolineato la necessità di promuovere processi inclusivi capaci di abbracciare l'insieme degli ambienti di vita che danno forma ai percorsi esistenziali delle persone con disabilità nell'ambito del Progetto di Vita, orientato a più elevati livelli di Qualità della Vita. Un tale approccio richiede di indagare i processi educativi in una pluralità di contesti, compresi quelli legati al Tempo Libero, come il Movimento Scout. Sebbene il Movimento Scout rappresenti la più grande organizzazione giovanile al mondo, la letteratura scientifica ha indagato solo in misura limitata la sua capacità e i bisogni emergenti rispetto all'accoglienza di giovani con disabilità e alla promozione di processi inclusivi. A tal fine, il presente studio si propone di analizzare le percezioni dei capi scout in merito alla disabilità e alla corresponsabilità educativa attraverso la somministrazione di un questionario strutturato basato sulla scala SACIE-R. Mettendo in luce le opportunità e le sfide percepite dai capi scout in relazione all'inclusione delle persone con disabilità, i risultati dello studio offrono insight utili sulle pratiche educative e sulla corresponsabilità nei contesti del Tempo Libero.

Parole chiave: Pedagogia Speciale, Inclusione, Persone con Disabilità, Tempo Libero, Movimento Scout, QdV.

1. Introduction

In line with the most recent legislative frameworks (L. 112/2016; L. 227/2021; D.Lgs. 62/2024), contemporary pedagogical reflections (Mura, 2016; Caldin & Giaconi, 2021; Friso & Caldin, 2022; Del Bianco, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025) emphasise the importance of supporting people with disabilities in the construction of meaningful and self-determined life paths, capable of sustaining trajectories oriented towards an authentic Quality of Life (QoL) (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi, 2015). This perspective calls for attention to the full range of life contexts in which such paths unfold, including leisure time and community life (UN, 2006; Bochicchio & Rivoltella, 2017; d'Alonzo, 2019; Miatto, 2022).

In light of these considerations, particular attention should be paid to the territorial networks through which community life materialises, which include the widespread presence of leisure-related associations and organisations. As noted by Lecce and colleagues (2021), third sector associations share a social mandate oriented towards care and inclusion, representing potential resources for the spread of an inclusive culture. The interpretation of leisure-related associations as means for creating worldwide inclusion is further reinforced by international frameworks (UNESCO, 2003; UN, 2012). In line with these considerations, related studies show how third sector associations can take on a proactive role in contrasting marginalisation and supporting active citizenship, representing educational outposts and public-spirited entities that are deeply rooted in the social fabric (Chaney & Fevre, 2001; Fazzi, 2013; Fujimoto *et al.*, 2014; Cullingworth *et al.*, 2024; Powell, 2025; Thompson *et al.*, 2026). In order for third-sector organisations to take on proactive roles in promoting inclusion and educational continuity, research highlights the importance of embracing and committing to the principles of inclusion as well as equipping organisations and their staff with proper knowledge, skills, and resources (Marques *et al.*, 2021). To this end, understanding how local associations can be both leveraged and supported in supporting the social inclusion of people with disabilities becomes particularly relevant.

Among third-sector leisure associations, the Scout Movement stands out for its scale and educational vocation: the World Organization of the Scout Movement (WOSM) is the largest youth educational organisation worldwide, rooted in local communities through a widespread network of groups led by adult volunteers. Despite its global reach, educational influence, and longstanding social commitment, the role of the Scout Movement in promoting the inclusion of people with disabilities has remained largely unexplored by scientific research. Against this background, the present study investigates Scout leaders' perceptions on disability and educational co-responsibility, with the aim of understanding how scouting can be both leveraged and supported as a resource for the inclusion of children and young people with disabilities.

2. Theoretical framework

2.1 The Life Project and Quality of Life

Consistent with the reference literature (Montobbio & Lepri, 2000; Canevaro, 2004; Cottini & Fedeli, 2007; Pavone, 2009; Cottini *et al.*, 2016; Canevaro *et al.*, 2021; Cottini, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025), the Life Project can be understood as a dynamic, evolving, and participatory process that follows the person throughout their lifespan by coherently integrating their aspirations, personal goals, living contexts, and available support systems. In this direction, the Life Project emerges as a frame of meaning that acknowledges the plurality and complexity of educational processes as dynamic pathways, deeply rooted in the person's everyday life contexts (UN, 2006; Bochicchio & Rivoltella, 2017; d'Alonzo, 2019; Miatto, 2022). In the Italian context, the principal legislative reference for the Life Project is Legislative Decree No. 62 of 3 May 2024, which establishes the legal framework for defining disability, conducting multidimensional assessment, providing reasonable accommodation, and developing and implementing an individualised, personalised, and participatory Life Project. From a conceptual standpoint, the Life Project stands at the intersection of two complementary dimensions: a prospective dimension, rooted in the person's imagination, aspirations, and future-oriented projections, and an actual dimension, grounded in con-

crete assessment and actions that are achievable at the present moment (Ianes & Cramerotti, 2009; Pavone, 2009; Croce *et al.*, 2014; Caldin & Giaconi, 2021; Canevaro *et al.*, 2021).

Accordingly, the care provision for people with disabilities is called to follow a systemic approach that aims at fostering opportunities for participation, self-determination, and social inclusion across a multitude of environments, extending beyond the boundaries of formal educational contexts (Giaconi *et al.*, 2023; Giaconi & Del Bianco, 2025). Such a view addresses how educational processes unfold through a network of interconnected contexts that accompany the person throughout their life – including family settings, peer groups, and leisure pursuits – and contribute to shaping personal identities, social relationships, and opportunities for self-realisation in co-responsibility (Canevaro, 2020; Domenici *et al.*, 2017; Giaconi *et al.*, 2023). Such a perspective underlines a renewed sensitivity to the transformative potential of inhabiting contexts to promote inclusion and social cohesion (Venturini & Graziano, 2016; Bochicchio & Rivoltella, 2017).

Within this perspective, the construct of Quality of Life (QoL) provides a comprehensive theoretical and methodological framework for guiding educational planning and interventions within the Life Project (Renwick & Brown, 1996; Cummins, 1997; Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi, 2015). The QoL framework offers a meaningful foundation for supporting people with disabilities and promoting inclusive processes across the diverse contexts in which they live and participate (Felce & Perry, 1995; Felce, 1997; Giaconi, 2015; Giaconi *et al.*, 2019; Verdugo Alonso & Schalock, 2024), as it can inform the co-design of personalised life trajectories centred on individuals' needs, preferences, and aspirations, while encompassing key dimensions such as self-determination, personal development, physical, emotional and material wellbeing, rights, interpersonal relationships, and social inclusion (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi, 2015). Grounded in an ecosystemic perspective, the construct also supports the definition of clear objectives and the evaluation of the impact of educational and support interventions (Giaconi, 2015; Giaconi & Del Bianco, 2025).

2.2 Leisure and educational co-responsibility

Against this backdrop, existing empirical studies and systematic frameworks highlight the importance of leisure contexts in contributing to Quality of Life (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi, 2015). The QoL model proposed by Schalock and Verdugo Alonso (2002, 2006) conceptualises leisure through two complementary perspectives. On the one hand, leisure is regarded as a *life enricher*, representing a subjective indicator that reflects the personal meaning and value attributed to leisure experiences at the micro-systemic level. On the other hand, leisure is understood as a *social indicator*, capturing the objective environmental conditions operating at the meso- and macro-systemic levels, including the availability of opportunities, services, and broader leisure infrastructures. Scientific research underlines how leisure activities provide meaningful opportunities to participate in community life, establish significant social relationships, develop a sense of belonging, and assume significant social roles (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi & Del Bianco, 2025). Additionally, research highlights the potential of leisure to foster empowerment and self-expression by enabling people to pursue activities that can meet personal inclinations and preferences, thereby promoting educational pathways and personal growth (Giaconi, 2015; Del Bianco, 2019; Giaconi & Del Bianco, 2025).

In the context of the Life Project, these reflections underline the importance of ensuring that people with disabilities have genuine opportunities for engaging in leisure activities to achieve greater levels of QoL. Such a perspective thus addresses the planning and implementation of services and supports that enhance the accessibility of leisure environments, facilities, and opportunities (Giaconi, 2015; Giaconi & Del Bianco, 2025), recognising leisure-related rights and ensuring the material conditions that are necessary for their exercise (UN, 2006; WLO, 2020). On the whole, these considerations imply the creation of an inclusive leisure time system, which is grounded in sharing educational responsibility and acknowledging the contemporary plurality of contexts for learning and personal development (Aitchison, 2003; Wright *et al.*, 2019). Accordingly, the concept of an inclusive leisure time system addresses the role and impact of leisure-related associations and organisations in promoting individual and collective wellbeing, questioning their capacity to provide appropriate resources, supports, and opportunities for people with disabilities

(Canevaro *et al.*, 2021; Cottini, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025), highlighting the importance of educational co-responsibility.

In this regard, educational co-responsibility can be understood as the shared and negotiated assumption of responsibility for the educational pathway of the person with disability among the different actors who populate their life contexts, such as families, peers, educators, services, and associations (Canevaro, 2020; Domenici *et al.*, 2017; Amatori & Giaconi, 2025). However, a distinction should be drawn between two analytically distinct levels. The first concerns the *recognition* of co-responsibility as a pedagogical and ethical principle, namely the shared awareness that inclusion cannot be delegated to a single actor. The second concerns the *enabling conditions* for its concrete enactment, such as targeted training, clearly defined roles, time and organisational resources, stable communication channels with families and services, and forms of institutional support (Ianes & Cramerotti, 2009; Marques *et al.*, 2021; Cottini, 2024). Recognition of the principle does not automatically entail the presence of such conditions, and the gap between the two may represent a critical point for the sustainability of inclusive processes, especially in volunteer-based organisations. Educational co-responsibility should also be distinguished from mere collaboration among the actors involved. Collaboration refers to forms of cooperation, information exchange, or coordination of specific actions, which may remain episodic and leave each actor's responsibility separate. Co-responsibility, by contrast, implies that the different actors share the educational project itself: they jointly define goals, roles, and choices, and take on a common responsibility for its outcomes in relation to the person's Life Project (Canevaro, 2020; Amatori & Giaconi, 2025). Collaboration is therefore a necessary but not sufficient condition for co-responsibility.

Among the various leisure-related contexts that can be examined in relation to these challenges, the Scout Movement occupies a particularly significant position, given its worldwide impact and its mandate of promoting active participation, experiential learning, and community engagement. Precisely because it relies on adult volunteer educators who share responsibility for children's and young people's educational pathways with families and local services, scouting offers a privileged setting for examining both the recognition of educational co-responsibility and the conditions for its implementation. For these reasons, the Scout Movement was chosen as the context of the present research, which is described in the following section.

3. Research context

Representing one of the largest youth movements worldwide, the Scout Movement brings together over 60 million children, adolescents, young adults, and educators across 176 National Scout Organisations (WOSM, n.d.). Through outdoor activities, group life, and active citizenship experiences, scouting organisations aim to foster self-determination and social participation, representing a potentially valuable resource for the inclusion and empowerment of people with disabilities (Thompson, 2014). From the perspective outlined above, scouting can therefore be regarded as a potential node of the inclusive leisure time system, in which Scout leaders, as adult volunteer educators, share educational responsibility with families, peers, and local services.

In the Italian context, the largest scouting organisation, Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani (AGESCI), highlights how the educational experience of scouting is grounded in community life and shared responsibility, promoting what the Association describes as "a way of life founded on the acceptance of reciprocal diversity and fraternity" (AGESCI, 1999, p. 3). The Association has expressed its commitment to the inclusion of people with disabilities both in its foundational principles (AGESCI, 1999) and in dedicated initiatives that brought together educators, researchers, families, and disability advocates to examine the inclusion of young people with disabilities in scouting (AGESCI, 2019). Within each local Scout group, educational planning is collectively entrusted to the Scout Leaders' Community (Comunità Capi), namely the group of adult volunteer leaders who share responsibility for designing and organising educational activities.

However, existing studies have only partially explored the inclusive potential of scouting organisations: research has mainly focused on its contribution to youth development, social skills, self-esteem, leadership, and citizenship education (Vallory, 2012; Du Merac, 2015; Broström, 2016; Asensio-Ramón *et al.*, 2020;

Wang *et al.*, 2021). As a result, limited attention has been devoted to understanding opportunities and challenges related to the creation of inclusive scouting experiences from the perceptions of Scout leaders, leaving their agency and the organisational conditions within which they operate mostly unexplored. Consequently, the educational potential of scouting as a community-based setting for fostering inclusion, participation, and educational co-responsibility remains underexplored and warrants further empirical investigation.

To address this gap, the present study aims at investigating Scout leaders' perceptions on disability and educational co-responsibility, examining both the extent to which co-responsibility is recognised as a guiding principle and the conditions (training, preparedness, perceived burden) that may support or hinder its actual implementation. The study also explores whether these perceptions are associated with years of service and previous direct experience with disability.

4. Materials and Methods

In order to explore Scout leaders' perceptions in relation to the inclusion of youth with disabilities within the scouting movement, the present study adopts a quantitative research approach (Slater & Hasson, 2025). Specifically, a structured questionnaire based on an adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale (Forlin *et al.*, 2011; Aiello *et al.*, 2019) was administered to a sample of 87 Scout leaders volunteering in various local Scout groups of the Marche Region (Italy). Participation was entirely voluntary, and no selection criteria were applied beyond being an active Scout leader in a local Scout group of the Marche Region at the time of data collection. The questionnaire link was disseminated through local Scout groups and district coordinators, and all leaders who chose to respond were included. The study is therefore based on a convenience sample, so the findings are not intended to be generalised to the wider population of Scout leaders.

Specifically, the questionnaire is organised into four sections. The first section gathers demographic information, including participants' age and gender. The second section explores the participants' previous experience with people with disabilities and inclusive training within the Scout context. The third section examines personal perceptions towards disability inclusion through an adaptation of the SACIE-R scale, contextualised for the Scout setting, in order to assess participants' emotional responses to disability, attitudes towards the inclusion of children and young people with different support needs, and concerns regarding workload, stress, acceptance within the group, and perceived preparedness to support inclusive practices. The adaptation was limited to the lexical level. All 15 original items and their three subscales (Sentiments, Attitudes, Concerns; five items each) were retained, and only school-related expressions were replaced with terms familiar to the Scout context. For instance, "students" was rendered as "children and young people", "class" as "Scout unit" or "Scout group", and "should be in regular classes" as "should be welcomed and included in Scout settings". Likewise, references to academic performance were reworded in terms of Scout activities: "students who frequently fail exams" became "children and young people who frequently struggle to complete Scout activities successfully", and "an individualised academic programme" became "individualised support". The concern about lacking the knowledge and skills "to teach" students with disabilities was reformulated as lacking those required "to effectively support" them. These changes aimed to make the items meaningful for non-teaching volunteer educators while preserving the constructs measured by the original instrument and its Italian version (Aiello *et al.*, 2019). The original 4-point response format was replaced with a 6-point Likert scale (1 = "Strongly disagree"; 6 = "Strongly agree"), in line with the format used in Section IV, in order to obtain finer-grained responses while avoiding a neutral midpoint. Lastly, the fourth section investigates broader perceptions about inclusion in the Scout Movement by addressing issues such as inclusive training, peer relationships, collaboration with families and community services, and sustainability. The items of this section were developed ad hoc by the research team on the basis of the literature on inclusive leisure and educational co-responsibility (Giaconi & Del Bianco, 2025; Santilli, 2025) and rated on the same 6-point scale. Within the questionnaire, co-responsibility was operationalised on two levels. The recognition of co-responsibility was explored through the Section IV items on collaboration with families, local services, and peers. The conditions for its implementation were approached indirectly through Section II (availability of training) and Section III (per-

ceived preparedness, workload, stress, and attention to all group members). It should be noted that the instrument captures perceptions and agreement in principle, not actual collaborative practices. Table 1 illustrates the specific items for each section, as well as related answer types.

Section	Items	Answer type
I. Demographic information	Age	Short answer
	Gender	Multiple choice: M; F; Not specified
II. Personal experience in relation to disability	Years of experience as Scout leader	Multiple choice: First year; 2-10; 11-15; 16-20; 21-30; 31-40; More than 40
	As a Scout leader, I have had direct experience with at least one child or young person with a disability.	Multiple choice: Yes; No
	My Scout Leaders' Community[1] has welcomed at least one child or young person with a disability into the group over the past year.	Multiple choice: Yes; No; I don't know
	My Scout Leaders' Community has welcomed at least one child or young person with a disability into the group over the past three years.	
	Has your Scout group or local district organised any training sessions specifically focused on the inclusion of children and young people with disabilities?	
	Has your Scout group or local district implemented any structured training programmes specifically aimed at promoting the inclusion of children and young people with disabilities?	
III. Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale adapted to the Scout context	I find it difficult to overcome my initial discomfort when meeting people with complex disabilities.	6-point Likert scale, where 1 corresponds to "Strongly disagree" and 6 corresponds to "Strongly agree"
	I feel uncomfortable making eye contact with a person with a disability.	
	I tend to keep my interactions with people with disabilities brief and end them as soon as possible.	
	I believe I would feel bad if I had a disability myself.	
	I am afraid of the possibility of acquiring a disability in the future.	
	Children and young people who experience difficulties expressing themselves verbally should be welcomed and included in Scout settings.	
	Children and young people who frequently struggle to complete Scout activities successfully should be welcomed and included in Scout settings.	
	Children and young people who need individualised support should be welcomed and included in Scout settings.	
	Children and young people who are easily distracted should be welcomed and included in Scout settings.	
	Children and young people who require communication supports or assistive systems (e.g. Braille or sign language) should be welcomed and included in Scout settings.	
	I am concerned that having children or young people with disabilities in my Scout unit would increase my workload.	
	I am concerned that it would be difficult to provide adequate attention to all children and young people in a Scout unit that includes members with disabilities.	
	I am concerned that having children or young people with disabilities in my Scout unit would increase my stress.	
	I am concerned that children and young people with disabilities may not be accepted by the rest of the Scout group.	
	I am concerned that I do not have the knowledge and skills necessary to effectively support children and young people with disabilities.	

1 The Scout Leaders' Community refers to the group of adult volunteer leaders within a local Scout unit who collectively share responsibility for educational planning and organise the educational activities.

IV. Perceptions on inclusion in the Scout Movement	Welcoming a child or young person with a disability also means taking care of their therapeutic needs.	6-point Likert scale, where 1 corresponds to "Strongly disagree" and 6 corresponds to "Strongly agree"
	The successful inclusion of a child or young person with a disability requires specialised medical knowledge and expertise.	
	Including a child or young person with a disability may disadvantage the other members of the Scout group (e.g. by reducing the autonomy of the patrol).	
	The successful inclusion of a child or young person with a disability depends not only on Scout leaders but also on the attitudes of their peers.	
	Meaningful inclusion requires close collaboration with the family of the child or young person with a disability.	
	Meaningful inclusion requires collaboration with local services and the professionals involved in supporting the child or young person with a disability.	
	The Scout group is not an appropriate environment for children and young people with disabilities because it presents many barriers.	
	Participation in the Scout group is more important than how well children and young people perform during activities.	
	The Scout group should adapt to the needs of children and young people, rather than expecting children and young people to adapt to the group.	

Tab. 1: Questionnaire structure

The questionnaire was administered via Google Form application. Before accessing the survey items, respondents were informed about the aims of the study, the voluntary nature of their participation, and the processing of the collected data for research purposes. By completing and submitting the questionnaire, participants provided their informed consent to the collection and processing of the anonymous data, in accordance with applicable data protection and ethical research principles.

Data analysis was conducted using descriptive statistical methods to examine the distribution of responses for each questionnaire item (Siedlecki, 2020). Frequencies and percentages were calculated for each item. For Likert items, responses from 1 to 3 were treated as disagreement and responses from 4 to 6 as agreement. Given the lexical and response-format modifications, analyses were carried out at the level of single items rather than on subscale or total scores. In addition, exploratory analyses were performed to identify recurring response patterns and preliminary associations among selected variables. Variables were selected for these analyses on theoretical grounds: years of service as a Scout leader and previous direct experience with children and young people with disabilities, both identified in the literature as potential correlates of attitudes towards inclusion, were each examined in relation to the Section III and Section IV items. Inter-item associations within and across these two sections were also explored. Given the ordinal nature of the data (including the categorical coding of years of service) and the limited sample size, Spearman's rank correlation coefficient (ρ) was used, with statistical significance set at $p < .05$. For these analyses, dichotomous variables were coded as 1 = Yes and 0 = No. As the analyses were exploratory, no correction for multiple comparisons was applied, and the results are interpreted as preliminary trends to be tested in future confirmatory research.

5. Results

The final sample consisted of 87 participants (45 women and 42 men). The age distribution was skewed towards younger participants, with more than half of the sample (56.3%) aged between 20 and 29 years. Smaller proportions were aged 30–39 years (16.1%), 40–49 years (11.5%), and 50–59 years (11.5%), while only 3.4% were between 60 and 69 years and 1.1% were aged 70 years or older. Demographic characteristics of participants are summarised in Figure 1.

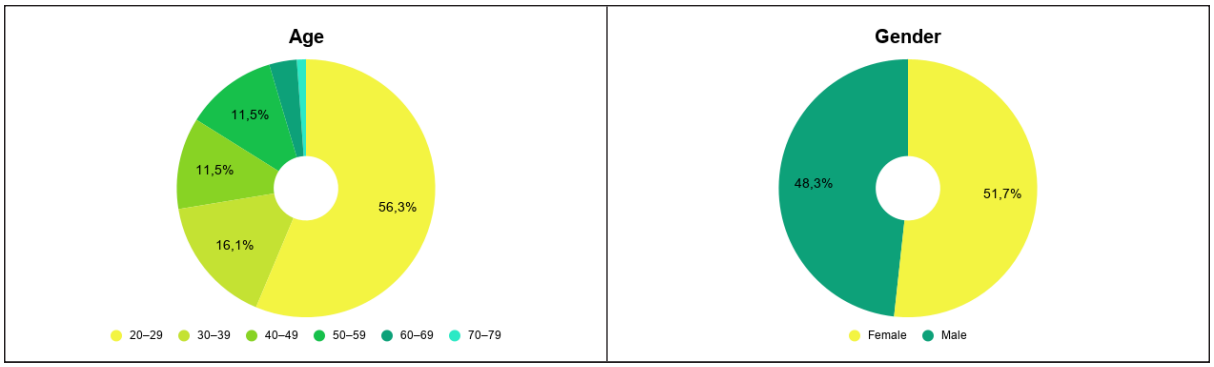
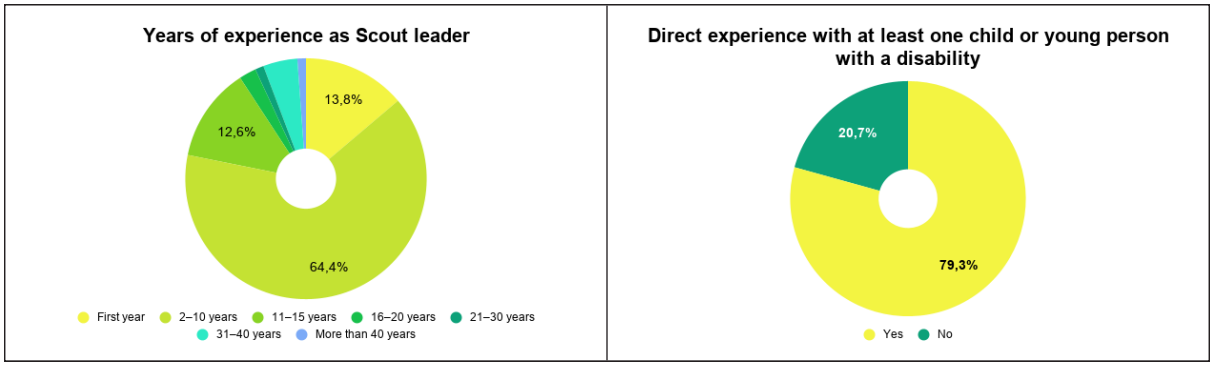


Fig. 1: Demographic characteristics of participants (Section I results)

In relation to the second section of the questionnaire, results reveal widespread direct experience with children and young people with disabilities, alongside heterogeneous levels of exposure to and awareness of inclusion-related training initiatives, as illustrated in Figure 2. The majority of participants (64.4%, *n* = 56) reported between 2 and 10 years of service within the Scout Leaders' Community. A further 13.8% (*n* = 12) were in their first year of service, while 12.6% (*n* = 11) had between 11 and 15 years of experience. Only a small proportion of respondents reported longer periods of service, including 2.3% (*n* = 2) with 16–20 years, 1.1% (*n* = 1) with 21–30 years, 4.6% (*n* = 4) with 31–40 years, and 1.1% (*n* = 1) with more than 40 years of experience. Most participants (79.3%, *n* = 69) reported having had experience with at least one child or young person with a disability in their role as a Scout leader, whereas 20.7% (*n* = 18) indicated that they had not had such experience. Regarding whether their Scout Leaders' Community had welcomed a child or young person with a disability during the past year, 58.6% of participants (*n* = 51) responded affirmatively, 34.5% (*n* = 30) reported that this had not occurred, and 6.9% (*n* = 6) indicated that they did not know. When asked whether their Scout Leaders' Community had welcomed a child or young person with a disability during the past three years, 80.5% of participants (*n* = 70) responded affirmatively, 12.6% (*n* = 11) reported that this had not occurred, and 6.9% (*n* = 6) indicated that they did not know. When asked whether their Scout group or local district had organised specific training sessions on the inclusion of children and young people with disabilities, 34.5% of participants (*n* = 30) responded affirmatively, 44.8% (*n* = 39) reported that no such initiatives had been organised, and 20.7% (*n* = 18) indicated that they did not know. Regarding the implementation of structured training programmes specifically aimed at promoting the inclusion of children and young people with disabilities, 17.2% of participants (*n* = 15) reported that such programmes had been implemented in their Scout group or local district, whereas 37.9% (*n* = 33) responded negatively. A substantial proportion of respondents (44.8%, *n* = 39) indicated that they did not know whether such initiatives had been carried out.



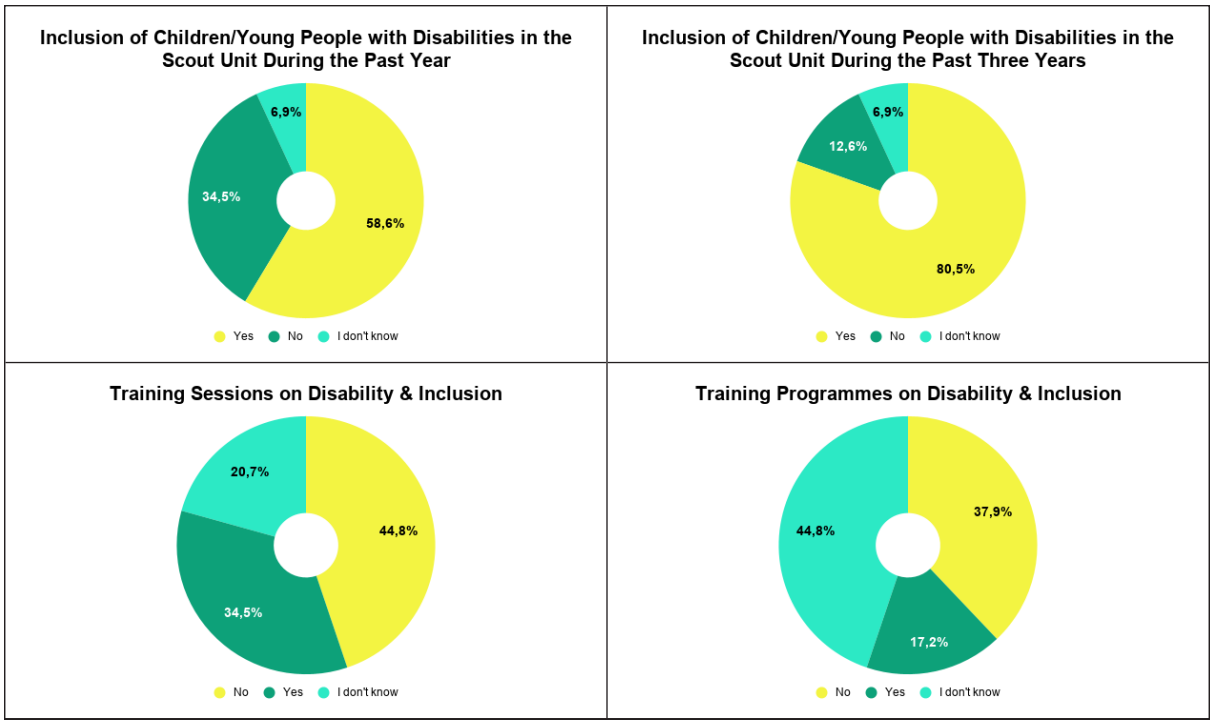


Fig. 2: Section II results

In relation to the third section of the questionnaire, based on the SACIE-R scale adaptation, findings revealed generally positive attitudes towards inclusion, although some concerns emerged with respect to preparedness and practical implementation, as shown in Figure 3. With regard to emotional responses to disability, the majority of participants expressed disagreement with statements reflecting discomfort or avoidance. Specifically, 86.2% (n = 75) selected one of the three disagreement options when asked whether they found it difficult to overcome their initial discomfort when meeting people with complex disabilities, while only 13.8% (n = 12) expressed at least some level of agreement. Similarly, 92.0% (n = 80) disagreed with the statement that they felt uncomfortable making eye contact with a person with a disability, and 89.7% (n = 78) rejected the idea that they tended to keep interactions with people with disabilities as brief as possible. By contrast, responses were more evenly distributed for the statements concerning personal fears of disability: 56.3% (n = 49) expressed some degree of agreement that they would feel bad if they themselves had a disability, and 52.9% (n = 46) reported some level of concern about the possibility of acquiring a disability in the future. Support for inclusive participation within Scout settings was consistently high across all proposed items related to children and young people with disabilities. In particular, 86.2% (n = 75) agreed or strongly agreed that children experiencing difficulties expressing themselves verbally should be welcomed and included in Scout activities. Likewise, 83.9% (n = 73) endorsed the inclusion of children who frequently struggle to complete Scout activities successfully, 78.2% (n = 68) supported the inclusion of those requiring individualised support, 93.1% (n = 81) agreed or strongly agreed that children who are easily distracted should be included, and 74.7% (n = 65) expressed agreement with the inclusion of children requiring communication supports or assistive systems such as Braille or sign language. The pattern of responses was more heterogeneous with respect to perceived practical challenges. While only 44.8% (n = 39) expressed some level of agreement that the presence of children and young people with disabilities would increase their workload and 35.6% (n = 31) anticipated increased stress, a larger proportion (59.8%, n = 52) agreed or strongly agreed that providing adequate attention to all members of the Scout unit could become more difficult in inclusive contexts. Concerns about peer acceptance were comparatively limited, with 32.2% (n = 28) expressing agreement that children and young people with disabilities might not be accepted by the rest of the group. Finally, 59.8% (n = 52) agreed or strongly agreed that they might lack the knowledge and skills necessary to effectively support children and young people with disabilities.

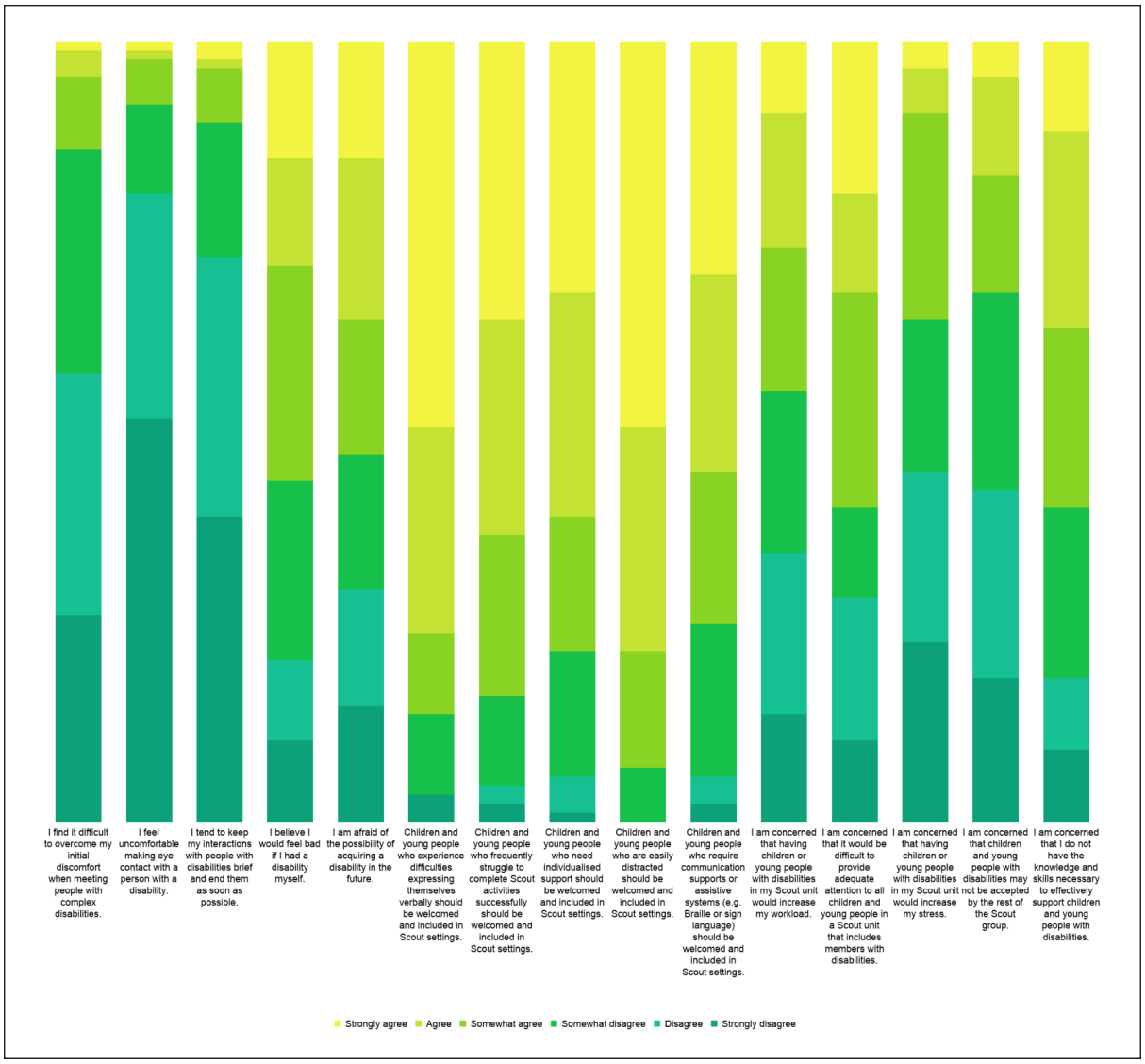


Fig. 3: Section III results

With reference to the fourth section of the questionnaire, findings highlighted a strong endorsement of person-centred approaches, alongside more heterogeneous views on the relationship between disability, specialised expertise, and the practical organisation of Scout activities, as highlighted in Figure 4. 66.7% of participants (n = 58) expressed some level of agreement that welcoming a child or young person with a disability also entails addressing their therapeutic needs. By contrast, opinions were more balanced regarding the need for specialised medical expertise, with 47.1% (n = 41) agreeing that effective inclusion requires specific medical knowledge, while 52.9% (n = 46) expressed varying degrees of disagreement. Responses generally rejected the idea that inclusion negatively affects other members of the Scout group. Specifically, only 37.9% (n = 33) agreed that including a child or young person with a disability may disadvantage their peers by reducing, for example, the autonomy of the patrol, whereas 62.1% (n = 54) expressed disagreement. Conversely, participants widely recognised the importance of peer relationships for successful inclusion, with 69.0% (n = 60) agreeing that inclusion also depends on the attitudes of the other children and young people in the group. Collaboration with families and external stakeholders emerged as one of the strongest areas of consensus. An overwhelming majority of respondents (93.1%, n = 81) agreed or strongly agreed that meaningful inclusion requires close collaboration with families, while 80.5% (n = 70) expressed the same view regarding cooperation with local services and the professionals involved in supporting the child or young person with a disability. Similarly, most participants rejected the notion that scouting is inherently unsuitable for children and young people with disabilities because

of existing barriers. In fact, 80.5% (n = 70) disagreed with this statement, whereas only 17.2% (n = 15) expressed some level of agreement. Finally, respondents strongly endorsed educational principles centred on participation and adaptation: 74.7% (n = 65) agreed that participation in the Scout group is more important than performance during activities, and 65.5% (n = 57) agreed that the Scout group should adapt to the needs of children and young people rather than expecting them to adapt to the group.

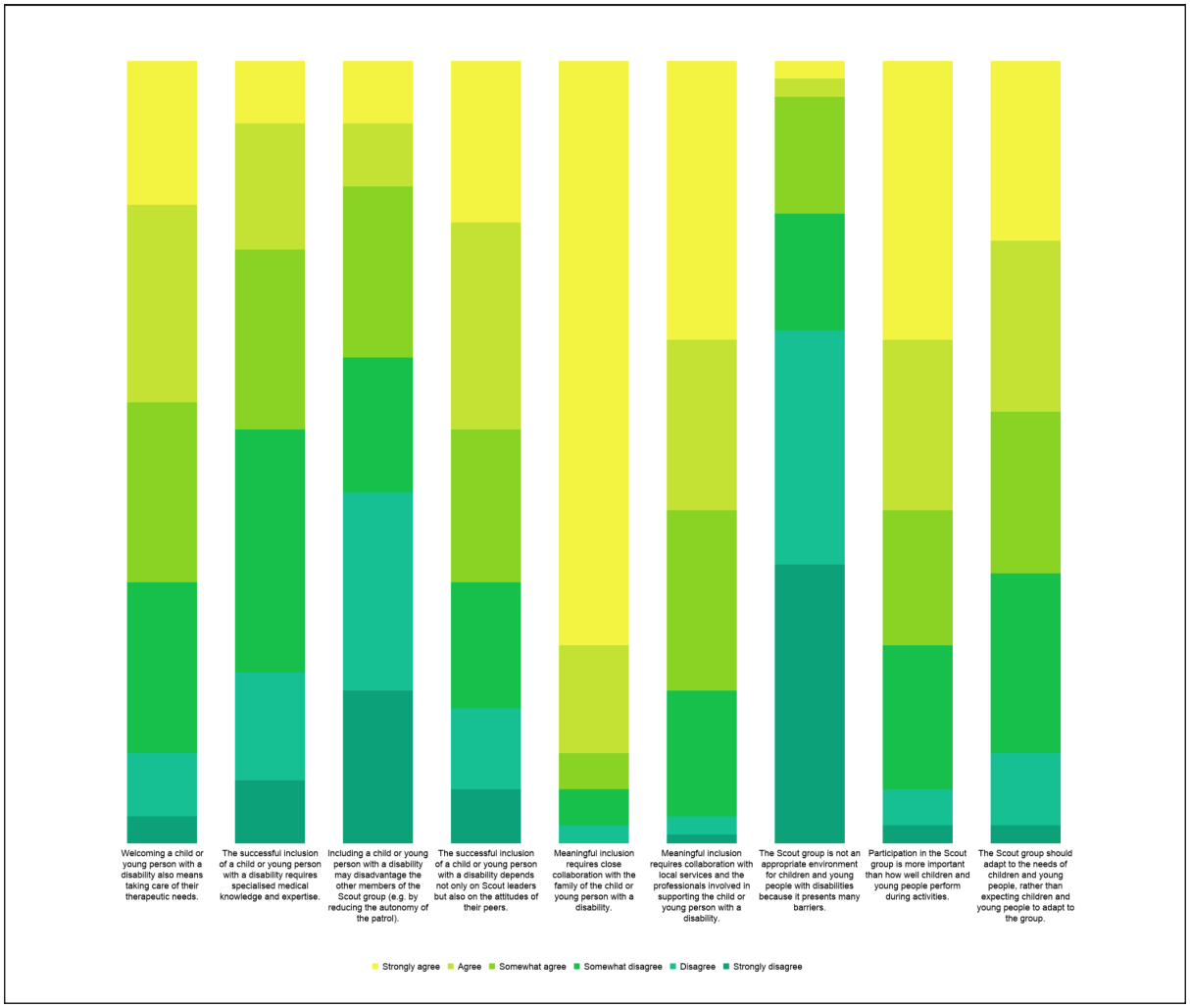


Fig. 4: Section IV results

Exploratory analyses were conducted to examine potential associations between participants' characteristics and their responses to the questionnaire items. Overall, years of service as a Scout leader showed limited associations with attitudes towards disability inclusion. A statistically significant relationship emerges with the statement emphasising the importance of collaborating with local services and professionals supporting children and young people with disabilities, with more experienced Scout leaders expressing stronger agreement (*Spearman*'s ρ = 0.24, p = .025). No statistically significant associations were observed between years of service and any of the remaining questionnaire items (all p > .05). Exploratory analysis also revealed that Scout leaders with previous direct experience of supporting children and young people with disabilities reported significantly higher levels of fear regarding the possibility of acquiring a disability themselves (*Spearman*'s ρ = 0.23, p = .029), whereas no significant difference emerged for the item concerning how they would feel if they had a disability. Correlation analyses further identified meaningful patterns among selected items. In particular, stronger endorsement of the view that effective inclusion requires specialised medical knowledge and expertise was moderately associated with greater agreement that the inclusion of a child or young person with a disability may disadvantage the other members of the Scout group (*Spearman*'s ρ = 0.53, p < .001). The same item was also positively associated with the view

that the Scout group is not an appropriate environment because of its barriers ($\rho = 0.48$, $p < .001$) and with concerns about workload ($\rho = 0.26$, $p = .016$), attention to all members ($\rho = 0.33$, $p = .002$), and stress ($\rho = 0.24$, $p = .024$). It was negatively associated with support for the inclusion of children and young people needing individualised support ($\rho = -0.29$, $p = .007$) or communication technologies ($\rho = -0.32$, $p = .002$). By contrast, agreement that welcoming a child or young person with a disability also means taking care of their therapeutic needs was not significantly associated with any of these items (all $p > .05$).

6. Discussion

The findings obtained in this study outline an articulated scenario in relation to Scout leaders' perceptions in relation to the inclusion of youth with disabilities in the Scout Movement.

Overall, the sample was predominantly composed of Scout leaders in the early or intermediate stages of their leadership experience. Results from the second section of the questionnaire suggest that disability is not an unfamiliar reality within participants' scouting context, as the majority of them reported direct experience as a Scout leader with at least one child or young person with a disability, and indicated that their Scout groups had welcomed members with disabilities in recent years. In contrast, structured training opportunities on the inclusion of people with disabilities appeared to be considerably less widespread, with relatively few respondents reporting the availability of dedicated initiatives and many expressing uncertainty about whether such programmes were promoted within their local context. Together, these findings point to a mismatch between the frequency of practical experience and the provision of systematic training on inclusive practices. In this regard, scientific literature underlines how the promotion of meaningful inclusive processes requires intentional and reflective educational approaches (Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024).

With reference to results obtained in the adapted SACIE-R section, participants' emotional responses towards disability appear to be mainly positive, as they indicated that they did not feel uncomfortable when interacting with people with disabilities. While showing positive and not avoidant personal attitudes towards people with disabilities, participants still manifested discomfort at the idea of experiencing disability in their personal life. When asked about expressing agreement on the inclusion of children and young people with disabilities in Scout contexts, participants' responses were highly positive. Indeed, it was possible to assess a high and widespread consensus across all the different situations that were presented through the items. However, willingness to welcome children and young people with disabilities should be distinguished from the actual conditions of their participation. Agreeing that a child should be "welcomed and included" expresses openness to their presence in the group, but does not in itself ensure that they can take part meaningfully in activities, relationships, and decision-making, which depends on accessible environments, adapted activities, adequate supports, and prepared leaders (WHO, 2001; CAST, 2018; Giaconi & Del Bianco, 2025). The concerns about preparedness and attention to all members discussed below suggest that, in participants' perception, this second level is less secure than the first. It is interesting to note that the highest levels of agreement were recorded in relation to the inclusion of children and young people who are easily distracted, followed by children and young people who experience difficulties expressing themselves verbally and children and young people who experience challenges in completing Scout activities successfully. Slightly lower levels were recorded with regard to the inclusion of children and young people who need individualised support or communication supports. Even though this pattern should be interpreted with caution, it may reflect a degree of uncertainty among Scout leaders concerning the nature and implementation of specialised supports, reflecting a potential perception of such supports as difficult to reconcile with the nature of Scout activities. Rather than reflecting opposition to inclusion itself, this pattern may indicate limited familiarity with assistive technologies and communication systems, as well as insufficient awareness of how reasonable accommodations (UN, 2006; Fantozzi, 2022; D.Lgs. 62/2024) and personalised supports can be successfully integrated into Scout settings through a Universal Design approach (CAST, 2018). Although seemingly expressing positive evaluations on the need to include children or young people with disabilities in Scout settings, participants also showed a moderate level of concern in relation to the practical implications of such inclusion. As almost half of par-

ticipants reported fearing an increase of their workload, more than half of participants expressed concern about not being able to pay equal attention to all children and young people in the Scout unit and not possessing sufficient knowledge and skills to effectively promote such inclusive processes. At first glance, the barriers that seem to be perceived by Scout leaders are therefore operational and training-related. This result echoes Special Pedagogy evidence, which underlines how the challenge of inclusion lies in the operational capacity to sustain it, evidencing organisational, cultural, and professional barriers (Ianes & Cramerotti, 2009; Cottini, 2024).

Turning to the final section of the questionnaire, results offer a nuanced picture of how Scout leaders conceive inclusion. In particular, more than half of the participants associated the inclusion of children and young people with disabilities in Scout settings with the need to address their therapeutic needs, while nearly half agreed that effective inclusion requires specialised medical knowledge and expertise on the part of Scout leaders. In this direction, a smaller but significant portion of participants (nearly 40%) agreed with the idea that the inclusion of children and young people with disabilities might disadvantage their peers. These findings should be interpreted with caution, as the exploratory analyses suggest that the two items referring to the clinical dimension convey different meanings.

Agreement with the need to take care of therapeutic needs was not associated with any reservations about inclusion. This suggests that it does not necessarily reflect a medicalised view of disability. Scout activities frequently involve outdoor experiences, overnight camps, and extended periods away from the family. In these situations, attention to health-related needs (e.g. medication, nutrition, personal care, or the management of specific conditions) is an integral part of taking care of the child or young person. Responses to this item may therefore reflect an awareness of the complementarity between educational and health-oriented dimensions. This is consistent with the biopsychosocial model of functioning (WHO, 2001) and with the multidimensional assessment underpinning the Life Project (D.Lgs. 62/2024), in which educational, social, and health-related supports are meant to be integrated rather than opposed. The high level of agreement on the need to collaborate with local services and professionals further suggests that clinical expertise is largely perceived as a resource to be accessed through the network.

Conversely, the belief that Scout leaders themselves need specialised medical expertise was associated with the perception that inclusion may disadvantage peers, that the Scout context presents too many barriers, and with higher implementation concerns. It was also associated with lower support for the inclusion of children and young people requiring individualised or communication supports. For this subgroup of respondents, a partially medicalised understanding of disability may persist, which may reflect a tendency to frame disability primarily in terms of clinical needs and specialist intervention, rather than adopting a broader educational and ecological approach centred on participation, environmental adaptation, and the removal of contextual barriers. As highlighted by Aitchison (2009), the longstanding tendency to associate leisure for people with disabilities primarily with therapeutic and rehabilitative activities has profoundly shaped cultural attitudes and conceptions of this domain (Melbøe & Ytterhus, 2017). Such a perspective risks reducing leisure to an instrumental means of intervention, thereby overlooking its broader educational, relational, and self-determined value and depriving it of its deeper significance for the promotion of Quality of Life (Giaconi, 2015). At the same time, given the correlational nature of these associations, this pattern may also express uncertainty about one's own preparedness rather than an opposition to inclusion as such.

Nevertheless, it was possible to assess a high level of agreement regarding the importance of fostering positive attitudes among peers, as well as collaborating with families and local resources, including services and professionals involved in supporting the child or young person with a disability. This suggests a widespread acknowledgement of the principle of educational co-responsibility, understood as the coordinated action of a network involving peers, families, community services, and the wider educational context (Amatori & Giaconi, 2025). It should be noted, however, that the extent to which such perceptions translate into genuinely shared educational projects cannot be inferred from the present data. In addition, acknowledging the importance of co-responsibility should be distinguished from the conditions that enable its actual implementation. In this sense, the strong consensus on collaboration contrasts with the limited availability and awareness of training initiatives, with the perceived lack of knowledge and skills, and with concerns about workload and the attention to be devoted to all group members. Taken together, these elements suggest that the principle is shared, but that the organisational and training conditions needed to

translate it into stable practices may not yet be fully consolidated. Only when such conditions are in place can inclusion be fully understood as a shared endeavour involving peers, families, community services, and the wider educational environment (Amatori & Giaconi, 2025), reflecting the ecological and collaborative principles underpinning contemporary Special Pedagogy and person-centred approaches to disability (Bronfenbrenner, 2000; Pavone, 2009; Bochicchio & Rivoltella, 2017; Canevaro *et al.*, 2021; Cottini, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025). This section also revealed strong disagreement with the idea that the Scout context is not suitable for children and young people with disabilities, and, conversely, consistent agreement with the idea that participation is more important than performance. Slightly lower levels of agreement were recorded in relation to the idea that the Scout group should adapt to the needs of children and young people, rather than expecting children and young people to adapt to the group. Such a positionality reflects a context-sensitive approach, recognising that the educational environment itself plays a crucial role in either facilitating or hindering participation. In this respect, respondents appeared to acknowledge the responsibility of the Scout context to provide appropriate accommodations and foster conditions that enable meaningful participation, consistent with ecological and person-centred approaches (WHO, 2001; Giaconi *et al.*, 2023; Amatori & Giaconi, 2025; Giaconi & Del Bianco, 2025).

Exploratory analyses provide further insights that can contextualise the general findings obtained in this study. In the first place, years of experience as a Scout leader did not appear to be associated with any specific pattern of responses across the questionnaire. With the exception of a small positive association with the perceived importance of collaborating with local services and specialists, inclusive orientations appeared to be broadly shared regardless of participants' length of service. Contrary to what might be expected, Scout leaders who had previous direct experience with children and young people with disabilities reported higher levels of fear regarding the possibility of acquiring a disability themselves. Rather than reflecting negative attitudes, which were not observed in the other Sentiments items, this result may suggest that direct experience, when not accompanied by opportunities for reflection and training, does not automatically translate into a reduction of disability-related apprehension. This is consistent with the literature emphasising that meaningful inclusive processes require intentional and reflective educational approaches beyond mere exposure to disability (Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024). Given the weak magnitude of the association and the small size of the group without experience (n = 18), this finding should be interpreted with particular caution. As discussed above, respondents who were more likely to view specialised medical expertise as a prerequisite for effective inclusion also tended to perceive the presence of children and young people with disabilities as potentially disadvantageous for the rest of the Scout group. Moreover, the three items addressing anticipated implementation challenges (namely increased workload, difficulties in providing adequate attention to all members of the Scout unit, and heightened stress) displayed consistent positive associations with one another. This pattern suggests that these concerns do not operate in isolation, but rather cluster around a broader perception of the practical demands associated with implementing disability inclusion in Scout settings, pointing to a shared construct that may be conceptualised as perceived implementation burden (Lingler *et al.*, 2014).

7. Conclusions and future perspectives

In line with Special Pedagogy studies, the findings of the present study contribute to the growing body of research investigating the opportunities for learning, inclusion, and personal development that unfold across a wide range of life settings, including leisure-related contexts. Within this framework, the Scout Movement emerges as a setting that is widely perceived by Scout leaders as welcoming and inclusive with reference to children and young people with disabilities, even though their perceived preparedness appears to be less solid when considering their responses.

Specifically, it is possible to assess a discrepancy between the widespread direct experience that Scout leaders have with disability and the relatively limited availability and knowledge on structured training for inclusive practices, which appears to inform the operational barriers that Scout leaders perceive in relation to inclusion when addressing concerns over stress, workload, knowledge, and competencies required to welcome youth with disabilities. Secondly, results suggest that, for most respondents, attention to therapeutic needs appears compatible with, and complementary to, an educational view of inclusion. For a

subgroup, by contrast, the belief that specialised medical expertise is required of Scout leaders goes hand in hand with a more problematic view of inclusion, suggesting that rehabilitative paradigms may still influence their understanding of disability, potentially obscuring the educational values of leisure pursuits beyond individual support needs. Taken together, these considerations hint at how misconceptions on disability and lack of proper knowledge and skills can negatively impact Scout leaders' perceptions on their capacity to welcome children and young people with disabilities and the sustainability of such inclusive processes. From this perspective, insufficient training might contribute to reinforcing assumptions that disability necessarily requires exceptional resources, clinical expertise, or fundamentally different educational practices, fostering the idea that Scout settings are less capable of accommodating diversity. Conversely, targeted training could help Scout leaders clarify the respective roles of educational and clinical supports, recognising health-related needs as part of a co-responsible network rather than as a responsibility to be borne by Scout leaders alone. However, participants also acknowledged the fundamental contribution of peers, families, and local services, reflecting an understanding of inclusion as a shared educational endeavour grounded in co-responsibility and intersectoral collaboration, closely aligned with ecological perspectives and with the principles underpinning the Italian Life Project framework (D.Lgs. 62/2024; Giaconi & Del Bianco, 2025; Giaconi *et al.*, 2025). Yet, the translation of this recognition into practice depends on enabling conditions, namely targeted training, organisational support, and structured networks with families and services, which the present findings suggest are still only partially in place.

On the whole, scouting may represent a strategic node within a broader and integrated leisure time system, capable of connecting educational agencies, families, associations, and community resources to promote inclusive life trajectories and Quality of Life. However, results suggest that such an inclusive potential cannot be taken for granted simply because of the educational mission or organisational values of the Scout Movement. Rather, these principles should be translated into explicit pedagogical practices and training opportunities capable of supporting authentic participation for all. To this end, targeted training paths grounded in the principles of Special Pedagogy can play a transformative role by challenging existing beliefs, promoting new understandings, and strengthening the attitudes, confidence, and practical competencies required to implement authentic participation. In this sense, the investment in inclusive training follows the acknowledgment of how inclusive agency plays a crucial role in sustaining equal participation opportunities, supporting Scout leaders in becoming proactive members of a wider network built around the person with disability to support their self-determination, personal development and Quality of Life (Mura, 2016; Caldin & Giaconi, 2021; Friso & Caldin, 2022; Del Bianco, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025).

Some limitations of the present study should be acknowledged. First, the sample consisted of 87 Scout leaders volunteering in local groups of a single Italian region: the findings thus cannot be generalised to the wider Scout Movement or to other national and cultural contexts. Second, the questionnaire captures self-reported perceptions and agreement in principle, rather than actual collaborative or inclusive practices, and responses may have been affected by social desirability, particularly with regard to items expressing support for inclusion. In this sense, the recognition of co-responsibility documented here cannot be taken as evidence of its enactment. Third, the SACIE-R scale was adapted to the Scout context and analysed at item level, and its psychometric properties in this setting have not yet been tested. Fourth, the analyses were descriptive and exploratory: the associations identified were of limited to moderate magnitude, were not adjusted for multiple comparisons, and should therefore be interpreted with caution. Finally, the study did not include the perspectives of other actors involved in inclusive processes, such as young people with disabilities, their families, peers, and professionals from local services, whose views are essential to understand how co-responsibility is experienced in practice.

Accordingly, future research should complement the quantitative evidence presented in this study with qualitative investigations capable of exploring Scout leaders' lived experiences, decision-making processes, and perceptions of inclusion in greater depth, while also involving families, young people, and local services and extending the sample to other regions and Scout associations, better informing the creation of targeted training paths. Such a follow-up could provide a richer understanding of the mechanisms through which organisational cultures, educational practices, and community partnerships shape inclusive participation and contribute to the development of person-centred and sustainable leisure opportunities for children and young people with disabilities (Giaconi, 2015; Giaconi & Del Bianco, 2025).

In conclusion, from a Special Pedagogy perspective, developing shared inclusive competencies among volunteers and educators may enable scouting organisations to fully realise their potential as community-based environments that foster participation, belonging, and self-determination while reducing environmental and cultural barriers. To this end, the creation of an inclusive leisure time system, founded on multisectoral cooperation and the coordinated development of inclusive competences across all actors involved (Aitchison, 2003; Boucher *et al.*, 2010; Wright *et al.*, 2019; Steinhardt *et al.*, 2021), including Scout associations, can empower youth with disabilities to engage fully in community activities and pursue meaningful life paths oriented towards an authentic Quality of Life (Giaconi, 2015).

References

Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.). (2024). *L'agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Morcelliana Scholé.

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *CQIIA Rivista*, *20*, 10–24.

Aitchison, C. (2003). From leisure and disability to disability leisure: Developing data, definitions and discourses. *Disability & Society*, *18*(7), 955–969. https://doi.org/10.1080/0968759032000127353

Aitchison, C. (2009). Exclusive discourses: Leisure studies and disability. *Leisure Studies*, *28*(4), 375–386. https://doi.org/10.1080/02614360903125096

Amatori, G., & Giaconi, C. (Eds.). (2025). *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Pensa Multimedia.

Asensio-Ramón, J., Álvarez-Hernández, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Manzano-León, A., Fernández-Campoy, J. M., & Fernández-Jiménez, C. (2020). The influence of the Scout Movement as a free time option on improving academic performance, self-esteem and social skills in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), 5215. https://doi.org/10.3390/ijerph17145215

Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani. (1999). *Patto associativo*. https://www.agesci.it/download/-statuto_patto_associativo_e_regolamenti/Patto-associativo-1999.pdf

Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani. (2019). *Con il tuo passo: Percorsi di accoglienza in AGESCI. Atti del convegno*. AGESCI. https://www.agesci.it/wpfb-file/con-il-tuo-passo-atti-pdf/

Bochicchio, F., & Rivoltella, P. C. (Eds.). (2017). *L'agire organizzativo: Manuale per i professionisti della formazione*. La Scuola.

Boucher, N., Dumas, F., Maltais, D. B., & Richards, C. L. (2010). The influence of selected personal and environmental factors on leisure activities in adults with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, *32*(16), 1328–1338. https://doi.org/10.3109/09638280903514713

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3) (pp. 129–133). American Psychological Association.

Broström, A. W. (2016). Learning to lead: The transition from participant to leader within the Swedish Scout Movement. *World Leisure Journal*, *58*(1), 12–27. https://doi.org/10.1080/16078055.2015.1132004

Caldin, R., & Giaconi, C. (Eds.) (2021). *Disabilità e cicli di vita: Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. FrancoAngeli.

Canevaro, A. (2004). Integrazione e progetto di vita. *Studium Educationis*, *3*, 517–526.

Canevaro, A. (2020). Operosi tutti insieme! *L'integrazione scolastica e sociale*, *19*(1), 7–16. https://doi.org/10.14605-/ISS1912002

Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines* (Version 2.2). CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Chaney, P., & Fevre, R. (2001). Inclusive governance and "minority" groups: The role of the third sector in Wales. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *12*(2), 131–156. https://doi.org/-10.1023/A:1011286602556

Cottini, L. (2024). *L'autismo in età adulta: Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Carocci.

Cottini, L., & Fedeli, D. (2007). Invecchiamento e qualità della vita: La QdV come quadro concettuale per l'analisi e l'intervento nel decadimento cognitivo delle persone con disabilità intellettive. *AJMR - American Journal on Mental Retardation*, *5*(3), 383–391.

Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Erickson.

Croce, L., Lombardi, M., & Di Cosimo, F. (2014). Il progetto di vita delle persone con disabilità intellettive/evolutive: Dal piano individualizzato dei sostegni al miglioramento della qualità di vita. *Consultori Familiari Oggi*, *21*, 58–78.

Cullingworth, J., Watson, N., Shakespeare, T., Brunner, R., Pearson, C., & Scherer, N. (2024). "They have been a saving grace in all this": The role of the third sector in disabled people's experiences of COVID-19 and implications for sector–state relations. *Voluntary Sector Review*, *15*(1), 92–109. https://doi.org/10.1332-/204080521X16593450428164

Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability* (5th ed.). School of Psychology, Deakin University.

d'Alonzo, L. (Ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholé.

d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Morcelliana Scholé.

Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive: Studi, ricerche e quesiti di pedagogia speciale*. FrancoAngeli.

Del Bianco, N. (2024). *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità*. FrancoAngeli.

Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. (2024). *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Domenici, G., Giovannini, L., Loiodice, I., Lucisano, P., & Portera, A. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume 2: Strategie orientative e transizione università-lavoro*. Pensa Multimedia.

Du Merac, E. R. (2015). What we know about the impact of school and scouting on adolescents' value-based leadership. *ECPS Journal*, *11*, 207–224. https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-dume

Fantozzi, D. (2022). Dalla scuola al mondo del lavoro: Orientamento vs dispersione per una cultura dell'accomodamento ragionevole. In M. Pavone, A. Arenghi, E. Borgonovi, F. Ferrucci, E. Genovese, & A. Pepino (Eds.), *Un ponte tra Università e mondo del lavoro per l'inclusione* (pp. 66–76). FrancoAngeli.

Fazzi, L. (2013). *Terzo settore e nuovo welfare in Italia*. FrancoAngeli.

Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, *41*(2), 126–135. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00689.x

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, *16*(1), 51–74. https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, *21*(3), 50–65. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 48–56. https://doi.org/10.7346/SE-012022-05

Fujimoto, Y., Rentschler, R., Le, H., Edwards, D., & Härtel, C. E. J. (2014). Lessons learned from community organizations: Inclusion of people with disabilities and others. *British Journal of Management*, *25*(3), 518–537. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12034

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.

Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A., & Gentilozzi, C. (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. FrancoAngeli.

Giaconi, C., & Del Bianco, N. (Eds.). (2025). *La pedagogia speciale per il Progetto di Vita*. Pensa Multimedia.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Borsini, L. (2025). Il Progetto di Vita nella cornice della Qualità di Vita: Riflessioni critiche e prospettive di ricerca. *Education Sciences & Society*, (2), 33–47. https://doi.org/10.3280/ess2-2025oa21182

Giaconi, C., Del Bianco, N., & Rodrigues, B. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti: La coprogettazione nella pedagogia speciale*. Edizioni Accademiche Italiane.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato: Progetto di vita*. Erickson.

Lecce, A., Viola, I., & Sibilio, M. (2021). Inclusione sociale e Terzo Settore: Uno studio per valutare il livello di inclusione delle organizzazioni del Terzo Settore presenti sul territorio campano. *Nuova Secondaria*, *39*(3), 414–427.

Legge 22 giugno 2016, n. 112. (2016). *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*.

Legge 22 dicembre 2021, n. 227. (2021). *Delega al Governo in materia di disabilità*.

Lingler, J. H., Schmidt, K. L., Gentry, A. L., Hu, L., & Terhorst, L. A. (2014). A new measure of research participant burden: Brief report. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, *9*(4), 46–49. https://doi.org/10.1177/1556264614545037

Marques, J. S., Regalado, I. C., Galvão, É. R. V. P., Ferreira, H. N., Longo, E., & Lindquist, A. R. R. (2021). Participation in leisure activities from the perception of children with disabilities and their families in Brazil. *Journal*

of Rehabilitation Medicine, *53*. https://doi.org/10.2340/16501977-2773
Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 245–255. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1264467
Miatto, E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: Sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, *23*(1), 110–118. https://doi.org/10.7346/SE-012022-11
Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere: La condizione adulta del disabile mentale*. Edizioni del Cerro.
Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione: Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. FrancoAngeli.
Pavone, M. (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
Powell, A. (Ed.) (2025). *Queering UK Refugee Law. Sexual Diversity and Asylum Administration*. Bristol University Press.
Renwick, R., & Brown, I. (1996). Being, belonging, becoming: The Centre for Health Promotion model of quality of life. In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications* (pp. 75–88). Sage.
Santilli, T. (2025). *Il Tempo Libero. Prospettive di analisi di Pedagogia Speciale*. Pensa Multimedia.
Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2006). *Manuale della qualità della vita: Modelli e pratiche di intervento* (trad. it.). Vannini.
Siedlecki, S. L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist*, *34*(1), 8–12. https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493
Slater, P., & Hasson, F. (2025). Quantitative research designs, hierarchy of evidence and validity. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 32, 656–660. https://doi.org/10.1111/jpm.13135
Steinhardt, F., Ullenhag, A., Jahnsen, R., & Dolva, A.-S. (2021). Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: Perspectives of children, parents and professionals. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *28*(2), 121–135. https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1703037
Thompson, T. L. (2014). *Fulfilling special needs in scouting: Guide to finding resources to help the special needs Scout*. Tawny Lee Thompson.
Thompson, S., Rohwerder, B., Walsh, C., & Sekar, G. (2026). Building disability-inclusive futures. *IDS Bulletin*, *57*(1). https://doi.org/10.19088/1968-2026.150
UNESCO. (2003). *UNESCO declaration on the principles of tolerance*. http://www.doonething.org/calendar/tolerance/UNESCO-principles.pdf
United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, *United Nations Treaty Series*, *2515*, 3.
United Nations. (2012). *Sport for development and peace: The UN system in action*. http://www.un.org/wcm/-content/site/sport/home/unplayers/memberstates/pid/14319
Vallory, E. (2012). El escultismo y el carácter intuitivo de su acción educativa. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *50*, 80–90. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255368
Venturini, G., & Graziano, P. (2016). Misurare la coesione sociale: una comparazione tra le regioni italiane. *Social cohesion papers: Quaderni della coesione sociale*, (1), 1–24.
Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. L. (2024). From a concept to a theory: The six eras of quality of life research and application. *Research in Developmental Disabilities*, *150*, Article 104763. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104763
Wang, J., Chase, P. A., & Burkhard, B. M. (2021). Promoting positive youth development through Scouting. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of positive youth development* (pp. 501–514). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_33
World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
World Leisure Organization. (2020). *WLO Charter for Leisure*. https://www.worldleisure.org/charter/
World Organization of the Scout Movement. (n.d.). *World Scouting*. Retrieved May 14, 2026, from https://www.scout.org
Wright, A., Roberts, R., Bowman, G., & Crettenden, A. (2019). Barriers and facilitators to physical activity participation for children with physical disability: Comparing and contrasting the views of children, young people, and their clinicians. *Disability and Rehabilitation*, *41*(13), 1499–1507. https://doi.org/10.1080/-09638288.2018.1432706

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei percorsi abilitanti universitari

The coordinating tutor as an epistemic guide to professional reflexivity in university teacher qualification pathways

Valentina Della Volpe
Roma Tre University, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Della Volpe, V. (2026). Il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei percorsi abilitanti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 205-213. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p205

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 17, 2026
Accepted: November 05, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p205

Abstract
This paper examines the role of the coordinating tutor as an epistemic guide for professional reflexivity in the indirect internship modules of university-based teacher qualification pathways (PEF 30, 36 and 60 CFU), established by the Decree of the President of the Council of Ministers (DPCM) of 4 August 2023. The exploratory descriptive study involves 65 trainee teachers enrolled in the A012 and A022 subject areas at Roma Tre University (academic year 2024/2025) and conceptualizes tutorial practice in terms of four interconnected dimensions: epistemic, reflective, relational and design-oriented. Drawing on the theoretical frameworks of reflective mentorship, guidance-oriented teaching and the European LifeComp framework, tutorial mediation is reinterpreted as intentional and structured professional support aimed at fostering conscious and sustained reflexivity. Data from the structured questionnaire and the qualitative analysis of open-ended responses highlight the role of tutorial mediation in the re-elaboration of professional identity and the development of guidance-oriented design competencies. Overall, the findings outline the potential of tutorial mediation to support professional reflexivity and foster connections between theoretical knowledge and teaching practices.

Keywords: reflective mentorship; epistemic guidance; initial teacher training; guidance-oriented didactics; professional identity.

Riassunto
Il contributo esamina il ruolo del tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei moduli di tirocinio indiretto dei percorsi abilitanti universitari (PEF 30, 36 e 60 CFU), istituiti dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023. Lo studio esplorativo descrittivo coinvolge 65 corsisti delle classi A012 e A022 dell'Università Roma Tre (a.a. 2024/2025) e articola l'azione tutoriale in quattro dimensioni interconnesse: epistemica, riflessiva, relazionale e progettuale. A partire dai framework teorici della mentorship riflessiva, della didattica orientativa e del framework europeo LifeComp, la mediazione tutoriale viene reinterpretata come accompagnamento professionale intenzionale e strutturato, volto a promuovere una riflessività consapevole e continuativa. I dati del questionario strutturato e l'analisi qualitativa delle risposte aperte mettono in luce il ruolo della mediazione tutoriale nella rielaborazione dell'identità professionale e nella maturazione di competenze progettuali orientative. Nel complesso, i risultati delineano il potenziale della mediazione tutoriale nel sostenere la riflessività professionale e nel favorire la connessione tra conoscenze teoriche e pratiche didattiche.

Parole chiave: mentorship riflessiva; guida epistemica; formazione iniziale docenti; didattica orientativa; identità professionale.

Credit author statement

Valentina Della Volpe: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data curation, Formal analysis, Writing – original draft, Writing – review & editing.

1. Introduzione

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023 ha ridefinito in modo organico l'architettura della formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, istituendo percorsi universitari e accademici articolati in tre assetti distinti: 60, 36 e 30 CFU. Questi percorsi si differenziano per monte ore, articolazione del tirocinio e profilo dei destinatari, ma condividono una finalità comune: la costruzione di una professionalità docente riflessiva, relazionale e orientativa, descritta nel profilo conclusivo di cui all'Allegato A del decreto.

Al cuore di questa architettura formativa si colloca il tirocinio, nelle sue forme diretta e indiretta, come spazio privilegiato di integrazione tra saperi teorici e competenze didattico-relazionali. La figura del tutor coordinatore – disciplinata dall'art. 10 del DPCM – è chiamata a presiedere a questo spazio con compiti precisi: organizzare e condurre le attività di tirocinio indiretto, supervisionare e valutare il percorso, guidare la costruzione dell'e-portfolio professionale.

Nonostante la centralità attribuita dalla recente normativa alla figura del tutor coordinatore, la letteratura scientifica italiana appare ancora limitata nell'analisi del suo ruolo pedagogico all'interno dei nuovi percorsi abilitanti. In particolare, risultano ancora poco esplorate le modalità attraverso cui la mediazione tutoriale contribuisce alla costruzione della riflessività professionale e dell'identità docente nei differenti assetti formativi previsti dal DPCM 4 agosto 2023.

Il presente contributo propone di rileggere questi compiti alla luce di una prospettiva teorica che interpreta il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale, ovvero come agente formativo che trasforma l'esperienza – pregressa o di tirocinio – in sapere professionale consapevole, attraverso un accompagnamento intenzionale, strutturato e pedagogicamente fondato.

La ricerca si è svolta nell'A.A. 2024/2025 presso l'Università degli Studi di Roma Tre, nell'ambito dei percorsi PEF 30, PEF 36 e PEF 60 CFU, con le classi di concorso A012 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) e A022 (Italiano, storia e geografia negli istituti di istruzione secondaria di primo grado). Il campione complessivo comprende 65 corsisti: 40 nel gruppo PEF30, 7 nel gruppo PEF36 e 18 nel gruppo PEF60.

Tre domande di ricerca guidano il contributo:

1. In che modo l'azione tutoriale può configurarsi come accompagnamento professionale capace di attivare riflessività profonda nei docenti in formazione?
2. Quali dimensioni della mediazione tutoriale sono valutate più positivamente dai corsisti e quali esiti formativi essi attribuiscono al tirocinio indiretto?
3. Come variano tali percezioni nei tre percorsi e quali indicazioni offrono per qualificare il tutor coordinatore come architetto di un ecosistema riflessivo-orientativo?

2. I percorsi abilitanti: struttura normativa e peso del tirocinio indiretto

Il DPCM 4 agosto 2023, in attuazione degli artt. 2-bis, 2-ter e 18-bis del D.Lgs. 59/2017, definisce tre percorsi abilitanti differenziati per monte ore, articolazione del tirocinio e profilo dei destinatari. Il percorso di 60 CFU (Allegato 1; art. 2-bis del D.Lgs. 59/2017) si rivolge a laureati non abilitati e non in servizio: prevede 15 CFU di tirocinio diretto e 5 CFU di tirocinio indiretto (T.I.). Il percorso di 36 CFU (Allegato 5; art. 18-bis, comma 4, del D.Lgs. 59/2017), destinato ai vincitori di concorso in possesso di 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022, include 10 CFU di tirocinio diretto e 3 CFU di T.I. Il percorso di 30 CFU (Allegato 2; artt. 2-ter, comma 4-bis, e 13, comma 2, del D.Lgs. 59/2017), riservato ai docenti già abilitati su altra classe di concorso o altro grado di istruzione, nonché ai docenti in servizio con contratto a tempo determinato, prevede esclusivamente 9 CFU di tirocinio indiretto, senza alcun tirocinio diretto, in ragione dell'esperienza professionale già maturata dai destinatari. La Tabella 1 sintetizza le principali differenze strutturali.

Percorso	CFU Totali	Tirocinio diretto (T.D.)	Tirocinio Indiretto (T.I.)	Destinatari
PEF 60 CFU (Allegato 1; art. 2-bis, D.Lgs. 59/2017)	60	15 CFU	5 CFU	Laureati senza abilitazione né servizio (n=18 nel campione)
PEF 36 CFU (Allegato 5; art. 18-bis, c. 4, D.Lgs. 59/2017)	36	10 CFU	3 CFU	Vincitori di concorso con 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022 (n=7 nel campione)
PEF 30 CFU (Allegato 2; artt. 2-ter, c. 4-bis, e 13, c. 2, D.Lgs. 59/2017)	30	nessuno	9 CFU	Docenti già abilitati su altra classe/grado o in servizio a.t.d. (n=40 nel campione)

Tab. 1: Struttura comparativa dei percorsi abilitanti PEF ai sensi del DPCM 4 agosto 2023

Questa distinzione normativa produce differenti configurazioni della mediazione tutoriale e attribuisce al tutor coordinatore un peso formativo variabile nei tre percorsi. Per i corsisti PEF60 e PEF36, il T.I. è lo spazio di elaborazione e tematizzazione di un'esperienza scolastica diretta in corso: il tutor coordinatore accompagna la rielaborazione critica di ciò che si osserva e si sperimenta nelle aule. Per i corsisti PEF30, docenti che accedono al percorso sulla base di una pregressa esperienza di insegnamento o di una precedente abilitazione, il T.I. è l'unico spazio formativo istituzionale di tipo esperienziale del percorso: il tutor coordinatore diventa qui l'unico riferimento per la tematizzazione e la rielaborazione critica di un'esperienza professionale già consolidata ma raramente interrogata alla luce di un quadro teorico.

Il DPCM precisa ulteriormente le finalità del T.I.: esso si articola in momenti di riflessione autonoma e guidata, documentazione e approfondimento, volti alla rielaborazione delle attività svolte nel confronto con i colleghi in formazione, i tutor e i docenti del percorso, nonché alla costruzione di una complessiva documentazione del percorso formativo sotto forma di portfolio professionale (Allegato 2, DPCM 2023). L'art. 10 affida al tutor coordinatore la responsabilità di questa regia formativa, nonché la supervisione e la valutazione dell'intero percorso di tirocinio. Il medesimo articolo prevede che i centri per la formazione iniziale istituiti dagli atenei (presso l'Università Roma Tre, il Teaching and Learning Center, TLC) possano predisporre questionari di valutazione dell'esperienza svolta, i cui risultati siano utilizzati anche ai fini della conferma dei tutor e resi pubblici. La rilevazione empirica del presente contributo non si avvale tuttavia di tali questionari istituzionali, ma di uno strumento autonomo, messo a punto da un gruppo dei 24 tutor coordinatori dell'Università Roma Tre (cfr. par. 4), i cui esiti non sono utilizzati ai fini della conferma dei tutor.

3. Quadro teorico: mentorship riflessiva, guida epistemica e orientamento formativo

Il concetto di practitioner riflessivo elaborato da Donald Schön (1983) costituisce il fondamento teorico del presente lavoro. Schön distingue tra reflection-in-action, la capacità di riflettere nel corso dell'azione stessa, e reflection-on-action, ovvero la riflessione retrospettiva sull'esperienza vissuta. Nel contesto del T.I., il tutor coordinatore opera contemporaneamente su entrambi i piani: riflette sulla propria pratica tutoriale mentre la esercita e guida i corsisti in un processo analogo rispetto alla loro pratica docente, pregressa o in corso.

Jack Mezirow (1991) approfondisce questa prospettiva attraverso la teoria dell'apprendimento trasformativo, che individua nella riflessione critica sulle assunzioni il meccanismo attraverso cui gli adulti in formazione ristrutturano le proprie cornici di significato. Per i corsisti PEF30, docenti con esperienza di insegnamento pregressa, questo processo assume un carattere particolare: si tratta di interrogare pratiche consolidate alla luce di categorie teoriche, scoprendo negli automatismi professionali le assunzioni implicite che meritano di essere messe in discussione. Per i corsisti PEF60 e PEF36, invece, la riflessione si intreccia con l'esperienza di tirocinio diretto ancora in corso, producendo una forma di consapevolezza professionale in costruzione progressiva.

Fred Korthagen (2001), con il modello ALACT (Action, Looking back, Awareness, Creating, Trial), offre uno schema operativo per strutturare la riflessione nei contesti di tirocinio. Il tutor coordinatore, in questa prospettiva, non si limita a osservare le pratiche dei corsisti, ma le tematizza, le problematizza e le

riconduce a un livello di consapevolezza professionale superiore. Questa è la funzione che il presente contributo definisce guida epistemica: un accompagnamento strutturato verso la capacità di leggere la propria pratica con occhi teoricamente attrezzati.

La mentorship riflessiva si distingue dalla tutorship tradizionale per il suo orientamento trasformativo: il mentor non trasmette modelli preconfezionati di buona didattica, ma co-costruisce con il mentee un processo di indagine sulla pratica (Hobson et al., 2009). Nei percorsi abilitanti PEF, questa dimensione deve calibrarsi sul profilo differenziato dei destinatari: per i PEF30 richiede la capacità di valorizzare l'esperienza pregressa senza irrigidirla; per i PEF60/36 richiede la capacità di sostenere l'identità professionale ancora in costruzione.

Pur assumendo la riflessività professionale come costrutto centrale del presente studio, la mediazione tutoriale si colloca all'interno di una più ampia prospettiva orientativa esplicitamente richiamata dal DPCM 4 agosto 2023. Alla dimensione riflessiva si intreccia quella orientativa. Il DPCM 4 agosto 2023 include esplicitamente tra le competenze del docente abilitato quelle di «didattica orientativa volta a sviluppare le risorse in possesso di tutti e di ciascuno, e a incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita» (Allegato A, punto 3, lett. e). Questa disposizione trova riscontro nelle più recenti teorie sull'orientamento formativo. Batini e Del Sarto (2005) propongono un orientamento narrativo fondato sulla capacità di rileggere la propria storia e costruire ponti tra vissuto e intenzionalità progettuale. Silvaggi (2022) lo configura come pratica culturale capace di attivare processi di senso e costruzione della soggettività. Di Fabio (2017; 2023) amplia il paradigma includendo il positive self and relational management. Soresi e Nota (2020) delineano un continuum identitario che va dall'homo economicus all'homo prospectus, collocando la progettualità etica al centro della formazione orientativa. Il framework LifeComp (Commissione Europea, 2020), infine, fornisce la cornice europea di riferimento, articolando in nove competenze le dimensioni personale, sociale e di apprendimento permanente.

La Tabella 2 sintetizza i principali riferimenti teorici e normativi adottati.

Riferimenti teorici e normativi	**Visione dell'orientamento**	**Focus pedagogico**	**Azioni strategiche**	**Finalità educative**
LifeComp (EU, 2020)	Competenze personali, sociali e metacognitive	Lifelong learning e cittadinanza attiva	Nove competenze chiave in tre aree	Soggetti autonomi, riflessivi, flessibili
D.M. 328/2022	Processo continuo, trasversale al curricolo	Conoscenza di sé, lettura del contesto, progettualità	Moduli interdisciplinari, docente-tutor, e-portfolio, piattaforma UNICA	Contrastare dispersione e mismatch formativo-lavorativo
DPCM 4 agosto 2023	Tirocinio come spazio riflessivo e orientativo	Integrazione teoria-prassi; identità professionale	Tutor coordinatore, T.I., e-portfolio professionale	Docente con competenze orientative e riflessive
Mentorship riflessiva (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Korthagen, 2001)	Accompagnamento intenzionale alla costruzione di sapere professionale	Riflessività profonda, metacognizione, narrazione professionale	Dialogo socratico, scrittura riflessiva, circle time	Docente riflessivo, capace di accompagnare e orientare

Tab. 2: Cornice dei riferimenti teorici e normativi adottati

4. Impianto metodologico

La ricerca si configura come studio esplorativo di tipo descrittivo basato su survey (Cohen et al., 2018), inserito in un impianto teorico-applicativo (Mortari, 2007). La componente principale è quantitativa e consiste nell'analisi descrittiva del questionario di valutazione somministrato al termine del T.I.; una componente secondaria, di tipo qualitativo, riguarda l'analisi tematica delle risposte alle tre domande aperte dello stesso questionario, utilizzata per illustrare e contestualizzare i dati quantitativi. Poiché le due componenti provengono dal medesimo strumento, sono state raccolte nello stesso momento.

Il campione, intenzionale, comprende 65 corsisti delle classi A012 e A022 presso l'Università degli Studi di Roma Tre nell'a.a. 2024/2025: 40 nel PEF30, 7 nel PEF36 e 18 nel PEF60. I tre gruppi si differenziano non solo per il percorso seguito, ma anche per il profilo biografico e professionale: i corsisti PEF30

sono docenti con esperienza di insegnamento pregressa che non svolgono tirocinio diretto; i corsisti PEF36 sono vincitori di concorso che integrano il T.I. con un percorso di tirocinio diretto nelle scuole convenzionate; i corsisti PEF60 sono neolaureati alla prima esperienza di contatto strutturato con il contesto scolastico, che svolgono il T.I. in parallelo con il tirocinio diretto. I tre gruppi presentano numerosità fortemente sbilanciate (40/7/18): per questa ragione i confronti fra coorti sono condotti esclusivamente su base descrittiva e le differenze osservate non sono interpretabili sul piano statistico.

L'azione tutoriale è stata progettata e condotta dal medesimo tutor coordinatore in tutti e tre i gruppi, secondo un modello strutturato in quattro dimensioni interconnesse, coerenti con i compiti istituzionali definiti dall'art. 10 del DPCM e con i riferimenti teorici descritti nel paragrafo 3. Poiché il questionario adottato è distinto da quello istituzionale del TLC e i suoi esiti non incidono sulla valutazione né sulla riconferma del tutor, non si configura un conflitto tra la rilevazione e il ruolo valutato del tutor coordinatore. Resta tuttavia la coincidenza tra tutor coordinatore e ricercatore, che può introdurre elementi di desiderabilità sociale nelle risposte dei corsisti e orientare l'interpretazione qualitativa dei dati: i risultati vanno pertanto letti in chiave esplorativa.

La dimensione epistemica, che corrisponde alla funzione di guida epistemica del tutor, ha riguardato la capacità di trasformare l'esperienza professionale in oggetto di riflessione teoricamente fondata. Attraverso il dialogo socratico e la problematizzazione guidata, i corsisti sono stati sollecitati a interrogare le proprie rappresentazioni del ruolo docente. Per i PEF30, questo ha significato mettere in discussione pratiche consolidate da anni di insegnamento; per i PEF60/36, ha significato costruire categorie interpretative per leggere le prime esperienze scolastiche.

La dimensione riflessiva si è concretizzata nell'utilizzo sistematico di strumenti di scrittura riflessiva e di circle time strutturati, in cui i corsisti hanno verbalizzato apprendimenti, difficoltà e riprogettazioni. Questi momenti non sono stati concepiti come semplici restituzioni, ma come pratiche formative a pieno titolo, in cui la narrazione professionale ha assunto funzione identitaria.

La dimensione relazionale ha valorizzato la qualità del legame tutoriale come fattore determinante dell'apprendimento professionale (Hobson et al., 2009). Il tutor coordinatore ha operato come facilitatore di senso, costruendo un clima di fiducia in cui i corsisti si sono sentiti legittimati a esprimere dubbi, incertezze e aspirazioni.

La dimensione progettuale si è espressa nella guida alla costruzione di unità di apprendimento orientative trasferibili, progettate secondo la logica del backward design (Ziegenfuss & LeMire, 2019) e ispirate al paradigma del service learning (Colazzo et al., 2018). I corsisti hanno elaborato, all'interno del laboratorio "Viaggi interiori e scelte di vita: Dante, Petrarca e Boccaccio come modelli orientativi", un modulo formativo destinato alle loro future o attuali classi di insegnamento.

La rilevazione empirica si è avvalsa di un questionario semistrutturato di gradimento del tirocinio indiretto messo a punto da un gruppo dei 24 tutor coordinatori dell'Università Roma Tre, distinto dal questionario istituzionale del TLC previsto dall'art. 10 del DPCM. Lo strumento è composto da 30 item su scala Likert a cinque punti (da 1 = "per niente" a 5 = "moltissimo"), articolati in cinque dimensioni (contenuti, metodologie didattiche, modalità organizzative, tutor coordinatore, risultati percepiti) e integrati da tre domande aperte sui punti di forza del profilo professionale e sui suggerimenti migliorativi. Lo strumento ha mostrato una consistenza interna elevata in tutte le dimensioni (α di Cronbach compreso tra 0,89 e 0,95; $\alpha = 0,97$ sulla scala complessiva).

Il questionario è stato utilizzato per esplorare le percezioni dei corsisti rispetto alle quattro dimensioni della mediazione tutoriale e agli esiti formativi attribuiti all'esperienza di tirocinio indiretto. Per ciascun item sono riportate le frequenze assolute e le percentuali di risposta al livello massimo della scala, calcolate sul numero di risposte valide; il valore totale è calcolato sulle frequenze aggregate delle tre coorti e corrisponde quindi alla media delle percentuali di coorte ponderata per il numero di rispondenti. Le risposte alle tre domande aperte sono state analizzate con procedura di analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), articolata in familiarizzazione con il corpus, codifica iniziale, aggregazione dei codici in temi, revisione e definizione dei temi; per ciascun tema è indicato il numero di corsisti che lo esprimono.

Le annotazioni raccolte dal tutor coordinatore durante i laboratori, i momenti di dialogo cooperativo e i circle time finali hanno avuto esclusivamente funzione di monitoraggio e riprogettazione in itinere e non sono utilizzate come fonte di dati, in ragione della coincidenza tra ruolo tutoriale e ruolo di ricerca.

5. Esiti formativi: dati quantitativi e lettura qualitativa

I dati del questionario relativi alla sezione Tutor Coordinatore evidenziano valutazioni elevate in tutti e tre i gruppi, con distribuzioni concentrate ai livelli Molto e Moltissimo della scala. La Tabella 3 riporta, per ciascun item e per coorte, le frequenze assolute e le percentuali di risposta al livello massimo (Moltissimo), calcolate sulle risposte valide.

Item – Tutor Coordinatore	PEF30 n/N (%)	PEF36 n/N (%)	PEF60 n/N (%)	Totale n/N (%)
Preparato e competente	36/40 (90,0%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	58/65 (89,2%)
Attento alle esigenze dei partecipanti	34/40 (85,0%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	56/65 (86,2%)
Capace di offrire spunti di riflessione	30/40 (75,0%)	6/7 (85,7%)	17/18 (94,4%)	53/65 (81,5%)
Capace di suscitare interesse e coinvolgere	31/40 (77,5%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	53/65 (81,5%)
In grado di gestire e coordinare il gruppo	29/40 (72,5%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	51/65 (78,5%)
In grado di comunicare in modo chiaro	29/40 (72,5%)	5/7 (71,4%)	16/18 (88,9%)	50/65 (76,9%)
Indicazioni e materiali utili per la didattica	31/40 (77,5%)	6/7 (85,7%)	16/18 (88,9%)	53/65 (81,5%)

Tab. 3: Valutazione del Tutor Coordinatore: frequenze assolute e percentuali di risposta "Moltissimo" per item e per coorte (n = risposte "Moltissimo"; N = risposte valide). Il totale è la media delle percentuali di coorte ponderata sulla numerosità dei gruppi

L'item "Preparato e competente" raccoglie la quota più elevata di risposte Moltissimo sull'intero campione (58 corsisti su 65; Tab. 3), con valori alti in tutte le coorti (36 su 40 nel PEF30, 17 su 18 nel PEF60). Una possibile lettura, da verificare con dati di altra natura, è che i corsisti PEF30 valutino il tutor alla luce di un confronto implicito con la propria pratica, mentre i corsisti PEF60, alla prima esperienza strutturata nel contesto scolastico, facciano maggiore affidamento sulla guida tutoriale. Va tuttavia considerato che valutazioni così elevate possono risentire della desiderabilità sociale, dato che il tutor valutato coincide con il ricercatore.

La capacità di "offrire spunti di riflessione" è indicata al livello massimo da 53 corsisti su 65 (Tab. 3). Questo item corrisponde alla dimensione epistemica del modello tutoriale adottato, di cui rileva tuttavia soltanto la percezione da parte dei corsisti. L'"Attenzione alle esigenze dei partecipanti" (56 su 65) e la "Capacità di gestire e coordinare il gruppo" (51 su 65) forniscono un'indicazione sulla percezione della dimensione relazionale. I valori del gruppo PEF36 non sono commentati in chiave comparativa: con sette rispondenti la variazione di una sola risposta modifica la percentuale di circa 14 punti, e qualsiasi ipotesi esplicativa (per esempio il profilo ibrido di questi corsisti impegnati contemporaneamente in tirocinio diretto e indiretto o il minor numero di CFU di T.I.) resterebbe priva di riscontro empirico.

La Tabella 4 riporta i dati relativi agli esiti formativi del T.I.

Dimensione di risultato (Moltissimo)	PEF30 n/N (%)	PEF36 n/N (%)	PEF60 n/N (%)	Totale n/N (%)
Le riflessioni sollecitate	26/40 (65,0%)	5/7 (71,4%)	12/18 (66,7%)	43/65 (66,2%)
Lo scambio di esperienze	25/40 (62,5%)	5/7 (71,4%)	12/18 (66,7%)	42/65 (64,6%)
La crescita professionale personale	24/40 (60,0%)	5/7 (71,4%)	13/18 (72,2%)	42/65 (64,6%)
Le abilità/capacità operative sviluppate	23/40 (57,5%)	4/7 (57,1%)	13/18 (72,2%)	40/65 (61,5%)
L'applicabilità dei contenuti all'attività lavorativa	20/40 (50,0%)	4/7 (57,1%)	12/18 (66,7%)	36/65 (55,4%)
Le conoscenze acquisite	19/40 (47,5%)	3/7 (42,9%)	12/18 (66,7%)	34/65 (52,3%)
Competenza più migliorata (scelta singola tra opzioni predefinite): progettare UDA rispondenti ai bisogni educativi di tutti	20/40 (50,0%)	6/7 (85,7%)	9/18 (50,0%)	35/65 (53,8%)

Tab. 4: Esiti formativi del tirocinio indiretto: frequenze assolute e percentuali di risposta "Moltissimo" per dimensione e per coorte (n = risposte "Moltissimo"; N = risposte valide; per l'ultima voce: corsisti che hanno selezionato l'opzione). Il totale è la media delle percentuali di coorte ponderata sulla numerosità dei gruppi

Le riflessioni sollecitate raccolgono, sull'intero campione, la quota più elevata di risposte Moltissimo tra gli esiti formativi (43 corsisti su 65; Tab. 4), seguite a pari merito dallo scambio di esperienze e dalla crescita professionale personale (42 su 65) e dallo sviluppo di abilità operative (40 su 65). L'applicabilità dei contenuti all'attività lavorativa (36 su 65) e le conoscenze acquisite (34 su 65) ottengono invece le quote più basse. Questo andamento ammette due letture. La prima, coerente con l'impianto del T.I., è che i corsisti ne riconoscano il valore soprattutto sul piano riflessivo e del confronto tra pari, piuttosto che su quello trasmissivo. La seconda è che il percorso sia stato percepito come poco utile sul piano operativo e dei contenuti, ipotesi particolarmente plausibile per i corsisti PEF30, per i quali il T.I. è l'unico spazio esperienziale del percorso e che indicano al livello massimo l'applicabilità dei contenuti nella metà dei casi (20 su 40) e le conoscenze acquisite in meno della metà (19 su 40). I dati disponibili non consentono di discriminare tra le due interpretazioni, che andranno verificate attraverso l'analisi dei prodotti dei corsisti (UDA, scritture riflessive, e-portfolio).

Tra gli aspetti del profilo professionale che i corsisti ritengono di aver migliorato, il più indicato in tutti e tre i gruppi è la capacità di progettare e sviluppare azioni didattiche rispondenti ai bisogni educativi di tutti: la voce è selezionata da 20 corsisti PEF30 su 40 (50,0%), da 6 PEF36 su 7 e da 9 PEF60 su 18 (50,0%), pari al 53,8% dell'intero campione (35 su 65; Tab. 4). Trattandosi di una voce a scelta singola e auto-dichiarata, il dato indica una percezione di miglioramento e non una competenza osservata; la sua ricorrenza in coorti con profili molto diversi suggerisce tuttavia che la dimensione progettuale della mediazione tutoriale sia percepita come un elemento formativo rilevante indipendentemente dall'esperienza pregressa dei corsisti.

L'analisi tematica delle risposte alle tre domande aperte del questionario ha consentito di individuare tre temi ricorrenti, che hanno qui funzione illustrativa e di contestualizzazione dei dati quantitativi. Il primo è la risignificazione del ruolo docente (40 corsisti su 65: 27 PEF30, 3 PEF36, 10 PEF60): alcuni corsisti descrivono un cambiamento nella percezione della propria funzione educativa, passando da una concezione trasmissiva a una relazionale e orientativa («oggi vedo il docente come qualcuno che accompagna»; «mi accorgo che orientare richiede ascolto e non solo competenza disciplinare»). Il secondo tema è il valore del clima formativo (37 corsisti su 65: 26 PEF30, 3 PEF36, 8 PEF60): le risposte riconoscono la qualità della relazione tutoriale come condizione del lavoro riflessivo («il clima in aula è sempre stato disteso e collaborativo»; «la preparazione e la passione di un tutor nei confronti dell'insegnamento è fondamentale»; «durante il tirocinio indiretto ho ritenuto costruttivo il metodo di spiegazione utilizzato»). Questo tema riprende con le parole dei corsisti le valutazioni elevate della Tabella 3, ma ne condivide il limite: si tratta di giudizi di gradimento rivolti al tutor, non di evidenze dirette di riflessività. Il terzo tema è la domanda di continuità (37 corsisti su 65: 18 PEF30, 5 PEF36, 14 PEF60): la critica più ricorrente non riguarda la qualità della mediazione tutoriale, ma la sua durata insufficiente. Corsisti di tutti e tre i gruppi segnalano la necessità di tempi più dilatati, di maggiori attività laboratoriali ed esperienziali. Questa richiesta può essere letta come interesse ad approfondire un lavoro avviato, ma anche, più semplicemente, come segnale di un monte ore percepito come inadeguato rispetto agli obiettivi del T.I.; in entrambi i casi costituisce un'indicazione per la progettazione dei percorsi.

6. Discussione

Letti alla luce del quadro teorico, i risultati consentono di proporre un profilo della mediazione tutoriale che supera, pur rimanendo coerente con essa, la dimensione organizzativa definita dall'art. 10 del DPCM. Si tratta di un modello interpretativo articolato in quattro funzioni, il cui grado di supporto empirico varia da una funzione all'altra.

La funzione di guida epistemica consiste nel trasformare l'esperienza professionale in conoscenza strutturata, attivando processi di problematizzazione e teorizzazione a partire dalla pratica (Schön, 1983). Essa si esprime in modo differente nei tre gruppi: per i PEF30 si traduce nella risignificazione critica di pratiche consolidate; per i PEF60/36 nella costruzione progressiva di categorie interpretative per leggere l'esperienza di tirocinio diretto. L'elevata valutazione dell'item "capace di offrire spunti di riflessione" indica che i corsisti riconoscono al tutor questa funzione; non ne documenta tuttavia gli effetti sui processi riflessivi, che richiedono l'analisi delle scritture riflessive.

La funzione trasformativa attiva nei corsisti processi di ristrutturazione delle cornici di significato (Mezirow, 1991), facilitando il passaggio da un'identità docente implicita a una consapevolezza professionale riflessiva. Le valutazioni relative alla crescita professionale personale (42 su 65) e alle riflessioni sollecitate (43 su 65), insieme al tema della risignificazione del ruolo docente emerso dalle risposte aperte, sono compatibili con questa funzione; in quanto auto-dichiarate, tuttavia, non consentono di affermare che una ristrutturazione delle cornici di significato sia effettivamente avvenuta.

La funzione orientativa consiste nell'incarnare le competenze di didattica orientativa previste dall'Allegato A del DPCM, fungendo da modello per i corsisti. Il T.I. diventa così uno spazio in cui i docenti in formazione non solo apprendono a orientare i propri studenti, ma sperimentano su di sé il valore trasformativo dell'orientamento. L'utilizzo di strumenti narrativi e riflessivi, nonché del laboratorio "Viaggi interiori e scelte di vita: Dante, Petrarca e Boccaccio come modelli orientativi", ha favorito l'integrazione tra sviluppo professionale e progettualità personale, in coerenza con la prospettiva orientativa delineata dal DPCM 4 agosto 2023 (Della Volpe, 2025). Per questa funzione il presente studio non dispone di dati specifici: essa è proposta come ipotesi interpretativa, fondata sul quadro normativo e teorico, da sottoporre a verifica empirica.

La funzione generativa si esprime nella produzione di modelli didattici trasferibili, in linea con la logica del service learning (Colazzo et al., 2018). La convergenza tra i tre gruppi sulla competenza progettuale come principale dimensione di miglioramento percepito (53,8% sull'intero campione) è coerente con questa funzione; trattandosi però di una voce a scelta singola e auto-dichiarata, la ricaduta generativa resta da documentare attraverso l'analisi delle UDA prodotte e del loro trasferimento in classe.

Occorre tuttavia adottare uno sguardo critico sui limiti dell'esperienza. La durata ridotta dei moduli di T.I., la natura auto-dichiarativa delle evidenze e la concentrazione del campione su due classi di concorso non consentono generalizzazioni estese. La conduzione del T.I. da parte di un unico tutor coordinatore, che coincide inoltre con il ricercatore, ha garantito omogeneità nell'impostazione formativa, ma espone i dati a effetti di desiderabilità sociale, pur non avendo il questionario alcuna incidenza sulla riconferma del tutor, e costituisce un limite sul piano della trasferibilità dei risultati e della variabilità delle pratiche osservate. Infine, il questionario rileva il gradimento della mediazione tutoriale e gli esiti percepiti, non i processi riflessivi in quanto tali: la riflessività è qui un costrutto teorico di riferimento, non una variabile misurata. I dati qui presentati costituiscono dunque una base esplorativa da approfondire con ricerche di maggiore ampiezza, con l'analisi sistematica delle scritture riflessive, delle trascrizioni dei circle time e degli e-portfolio e con disegni longitudinali capaci di tracciare l'evoluzione dei processi riflessivi e delle competenze professionali nel tempo.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una rilettura della figura del tutor coordinatore nei percorsi abilitanti universitari (PEF 30, 36 e 60 CFU) come guida epistemica della riflessività professionale. Il quadro normativo tracciato dal DPCM 4 agosto 2023 attribuisce al tutor coordinatore compiti che, nella prospettiva teorica adottata, possono essere letti come le quattro dimensioni di un accompagnamento strutturato: epistemica, riflessiva, relazionale e progettuale.

I dati del questionario strutturato (n=65), estesi per la prima volta a tutti e tre i percorsi abilitanti attivati presso l'Università degli Studi di Roma Tre nell'a.a. 2024/2025, suggeriscono che i corsisti attribuiscano alla mediazione tutoriale riflessiva un contributo rilevante soprattutto sul piano riflessivo e della crescita professionale.

Le riflessioni sollecitate, lo scambio di esperienze e lo sviluppo di competenze progettuali orientative emergono come le dimensioni di risultato più valorizzate, mentre l'applicabilità dei contenuti e le conoscenze acquisite ricevono valutazioni più contenute, in modo più marcato nel gruppo PEF30, mentre nel gruppo PEF60 le diverse dimensioni ricevono valutazioni molto simili. La distinzione tra corsisti PEF30 – docenti già in servizio per i quali il T.I. è l'unico spazio formativo esperienziale del percorso – e corsisti PEF60/36 – che integrano T.I. e tirocinio diretto – porta a ipotizzare che la mediazione tutoriale assuma funzioni parzialmente differenti nei tre contesti, richiedendo al tutor coordinatore una flessibilità pedagogica e una capacità di lettura differenziata dei bisogni formativi.

In prospettiva, il modello di accompagnamento professionale qui delineato può offrire spunti per la progettazione sistemica dei percorsi abilitanti. Il quadro teorico adottato assume la riflessività professionale come dimensione centrale della formazione iniziale dei docenti; i dati raccolti indicano che i corsisti riconoscono alla mediazione tutoriale un ruolo rilevante nel sostenerla, ipotesi che la successiva fase della ricerca dovrà verificare sui prodotti riflessivi dei corsisti. L'auspicio è che la figura del tutor coordinatore, cui il DPCM affida compiti centrali nell'architettura del tirocinio, riceva crescente investimento nella formazione e nel riconoscimento professionale.

Bibliografia

Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erickson.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–90. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Colazzo, S., Ellerani, P., Mortari, L., Ubbiali, M., Orsenigo, J., Selmo, L., & Lippo, A. (2018). *Service learning: tra didattica e terza missione*. Università del Salento. https://doi.org/10.1400/i26108968n2

Commissione Europea. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (Report EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967

Della Volpe, V. (2025). Guidance didactics in initial teacher training: perspectives on a multidimensional and strategic paradigm. *Italian Journal of Educational Research*, *35*, 126–135. Pensa MultiMedia. https://doi.org/10.7346/sird-022025-p126

Di Fabio, A. (2017). Positive lifelong self and relational management: New challenges and new possibilities for research and intervention. *Frontiers in Psychology*, *8*, 905. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00905

Di Fabio, A. (2023). International perspectives for guidance and career counseling: Between research and professional practice in the 21st century. *Counseling*, *16*, 20–45.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. *Linee guida per l'orientamento permanente*. https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2023, 4 agosto). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri recante disposizioni in materia di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 224. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05393/sg

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silvaggi, L. (2022). Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento. *Studium Educationis*, *23*(2), 77–90. https://doi.org/10.7346/SE-022022-08

Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.

Ziegenfuss, D. H., & LeMire, S. (2019). Backward Design: A Must-Have Library Instructional Design Strategy for Your Pedagogical and Teaching Toolbox. *Reference & User Services Quarterly*, *59*(2), 107–112. https://www.jstor.org/stable/26952287

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Quando lo sviluppo professionale incontra i social media: pratiche di apprendimento e ruolo dei teacher influencer

When Professional Development Meets Social Media: Learning Practices and the Role of Teacher Influencers

Valentina Pagani
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Pagani, V. (2026). Quando lo sviluppo professionale incontra i social media: pratiche di apprendimento e ruolo dei teacher influencer. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 214-227. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p214

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 21, 2026
Accepted: October 30, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p214

Abstract
In recent years, social media has become increasingly important in teachers' professional learning ecologies, offering opportunities to access educational resources, ideas, and teaching practices. In this context, teacher influencers contribute to the circulation of professional content and perspectives, although their role in the Italian context remains largely unexplored. This study investigates the use of social media for professional purposes among Italian teachers and the perceived role of teacher influencers in disseminating knowledge and instructional resources. The survey is based on an online questionnaire completed by 1,204 teachers, recruited through non-probability sampling. The results show that social media is used primarily to find resources, deepen knowledge, and gather ideas for teaching practice, while forms of peer interaction and collaboration are less common. The majority of participants report following or interacting with teacher influencers and view the content they share as useful. Overall, the study contributes to pedagogical reflection on the transformations in professional development in the digital age, highlighting how social media integrates into teachers' learning ecosystems alongside other professional development opportunities. The results highlight the need to further explore the potential and limitations of these environments and to promote a critical and reflective use of digital resources, with a focus on their quality and their contextualization within educational practice.

Keywords: social media; teacher influencers; teacher professional development.

Riassunto
Negli ultimi anni, i social media hanno acquisito una crescente rilevanza nelle ecologie di apprendimento professionale degli insegnanti, offrendo opportunità di accesso a risorse educative, idee e pratiche didattiche. In questo scenario, i teacher influencers contribuiscono alla circolazione di contenuti e prospettive professionali, sebbene il loro ruolo nel contesto italiano sia ancora poco esplorato. Il presente studio indaga le pratiche di utilizzo dei social media per finalità professionali tra gli insegnanti italiani e il ruolo percepito dei teacher influencers nella diffusione di conoscenze e risorse didattiche. L'indagine si basa su un questionario online compilato da 1.204 docenti, reclutati attraverso un campionamento non probabilistico. I risultati mostrano che i social media sono utilizzati soprattutto per reperire risorse, approfondire conoscenze e raccogliere idee per la pratica didattica, mentre risultano meno diffuse le forme di interazione e collaborazione tra pari. La maggioranza dei partecipanti dichiara di seguire o interagire con teacher influencers e valuta positivamente l'utilità dei contenuti proposti. Nel complesso, lo studio contribuisce alla riflessione pedagogica sulle trasformazioni dello sviluppo professionale nell'era digitale, evidenziando come i social media si integrino nelle ecologie di apprendimento degli insegnanti accanto ad altre opportunità formative. I risultati richiamano la necessità di approfondire le potenzialità e i limiti di questi ambienti e di promuovere una fruizione critica e riflessiva delle risorse digitali, attenta alla loro qualità e alla loro contestualizzazione nella pratica educativa.

Parole chiave: social media; teacher influencers; sviluppo professionale degli insegnanti.

1. Introduzione

La ricerca educativa riconosce ormai l'educazione come un processo che si sviluppa oltre i confini delle istituzioni formali, articolandosi in una pluralità di contesti interconnessi che contribuiscono ai processi di apprendimento lungo l'intero arco della vita (Banks et al., 2007; Bellotti, 2023; Jackson, 2023; Thwe & Kálmán, 2023). In questa prospettiva, scuola, università e altri contesti istituzionali continuano a svolgere un ruolo fondamentale, ma non rappresentano più gli unici luoghi nei quali si costruiscono conoscenze, competenze e identità professionali. L'apprendimento, infatti, si configura sempre più come un processo distribuito, che attraversa contesti formali, non formali e informali (Ehrenfeld, 2022; Hernández-Hernández et al., 2018; Sangrà et al., 2021).

Questa evoluzione si inserisce nel più ampio paradigma del *lifelong* e *lifewide learning*, che interpreta l'apprendimento come un processo continuo, diffuso e multidimensionale, distribuito attraverso una molteplicità di esperienze e contesti di vita (Banks et al., 2007). Come osservano Tuschling ed Engemann (2006), il lifelong learning non implica soltanto un ampliamento dei luoghi dell'apprendimento, ma una riconfigurazione del soggetto che apprende, chiamato progressivamente ad assumere la responsabilità del proprio sviluppo e a diventare un *self-organizing learner*, capace di orientarsi autonomamente tra opportunità formative, reti e risorse distribuite.

2. Sviluppo professionale degli insegnanti e social media

Questa prospettiva ha progressivamente modificato anche il modo di intendere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La formazione non viene più concepita secondo una visione lineare e istituzionalmente centrata, ma si sviluppa all'interno di *learning ecologies*, ossia configurazioni dinamiche di contesti, relazioni, strumenti e risorse che ciascun individuo costruisce e attraversa nel proprio percorso di apprendimento (Barron, 2006; Ehrenfeld, 2022; Hernández-Hernández et al., 2018; Ranieri et al., 2019; Sangrà et al., 2019, 2021).

In questo scenario, gli ambienti digitali, anche sulla spinta propulsiva innescata dalla pandemia da COVID-19, hanno assunto un ruolo sempre più centrale nella configurazione dei percorsi di apprendimento professionale degli insegnanti (Anis, 2024; Lockee, 2021). La diffusione delle piattaforme social e delle tecnologie collaborative ha infatti ampliato le opportunità di costruire reti professionali che travalicano i confini geografici e istituzionali, favorendo forme di apprendimento continuo, flessibile e autodiretto (Bommel et al., 2019; Goodyear et al., 2019; Greenhow et al., 2020; Macià & García, 2016).

In tal senso, come evidenzia la letteratura, i social media possono divenire ambienti digitali capaci di favorire la costruzione collaborativa della conoscenza professionale attraverso la condivisione di materiali didattici, il confronto sulle pratiche di insegnamento, la riflessione collettiva e il problem solving tra pari (Carpenter et al., 2023, 2024; Greenhow et al., 2020; Marcelo-Martínez et al., 2024). Tali processi possono contribuire allo sviluppo di nuove pratiche didattiche, all'acquisizione di conoscenze pedagogiche e disciplinari e al sostegno dei processi di innovazione e cambiamento nelle scuole (Manca & Ranieri, 2014; Nelimarkka et al., 2021; Van den Beemt et al., 2020). In particolare, gli insegnanti alle prime esperienze professionali sembrano trarre beneficio da questi ambienti per reperire idee per la progettazione didattica, affinare materiali e strategie di insegnamento e confrontarsi con colleghi più esperti (Staudt Willet, 2024).

Oltre alla dimensione cognitiva, le comunità professionali online possono svolgere un'importante funzione relazionale e sociale. Consentendo di entrare in contatto con colleghi appartenenti a contesti scolastici, disciplinari e geografici differenti, esse contribuiscono a ridurre il senso di isolamento professionale, ad ampliare le reti di collaborazione e a favorire forme di mentoring e sostegno reciproco che rafforzano il senso di appartenenza alla comunità professionale (Prestridge, 2019; Staudt Willet, 2024; Trust et al., 2016).

In questa cornice, hanno acquisito crescente visibilità i *teacher influencers* (o *edu-influencers*), figure legate al mondo dell'educazione che utilizzano i social media per diffondere contenuti e pratiche professionali. La letteratura, tuttavia, non ne propone ancora una definizione univoca, ma ne mette in luce caratteristiche e dimensioni differenti. Utilizzando questi termini, infatti, alcuni autori sottolineano la dimensione della micro-celebrità digitale e la promozione di prodotti, filosofie e pratiche educative (Shelton

et al., 2020); altri pongono l'accento sulla capacità di raggiungere ampie audience di insegnanti (Marcelo-Martínez, 2020) o monetizzare la propria visibilità online (Carpenter et al., 2023). Altri contributi enfatizzano come molti insegnanti-influencer, lungi dal proporsi come modelli o autorità della scena pedagogica, si percepiscono come facilitatori di dialogo, riflessione e crescita collettiva all'interno della comunità educativa (Greenhow et al., 2020; Marcelo-Martínez et al., 2024). Al di là delle differenze, il filo conduttore che accomuna queste prospettive è l'utilizzo dei social media da parte di figure legate al mondo dell'educazione per produrre e diffondere contenuti, acquisire visibilità presso un pubblico interessato ai temi educativi e contribuire alla circolazione di risorse, idee e pratiche professionali (Can & İstanköylü, 2025). Queste attività possono intrecciarsi, in misura variabile, con la costruzione di un'identità pubblica e con finalità commerciali.

La letteratura attribuisce ai teacher influencers diversi contributi allo sviluppo professionale degli insegnanti (Can & İstanköylü, 2025). In primo luogo, essi favoriscono la diffusione di pratiche didattiche innovative attraverso la condivisione di attività sperimentate in classe, metodologie, strategie per l'integrazione delle tecnologie e materiali immediatamente trasferibili nei diversi contesti educativi (Goodyear et al., 2019; Marcelo-Martínez et al., 2024; Yıldız & Karagöl, 2025). La forte attenzione alla dimensione operativa rende tali risorse facilmente accessibili e ne favorisce l'adozione da parte di altri docenti.

In secondo luogo, questi attori sembrano rispondere a bisogni informativi e relazionali che non sempre trovano adeguata risposta nei percorsi formali di formazione. Carpenter e collaboratori (2023) mostrano come molti teacher influencers utilizzino i social media per documentare il proprio percorso professionale, condividere riflessioni sulla professione e costruire comunità online fondate sul supporto reciproco. In tali contesti il processo di apprendimento assume una natura bidirezionale: se da un lato i follower beneficiano delle esperienze condivise, dall'altro gli stessi influencers rafforzano la propria identità professionale e il senso di autoefficacia attraverso il confronto continuo con la comunità.

Naturalmente, accanto alle opportunità offerte dagli ecosistemi di apprendimento digitali e dall'emergere dei teacher influencers, la letteratura evidenzia anche una serie di criticità legate alla crescente rilevanza dei social media nei processi di sviluppo professionale degli insegnanti. Una prima questione riguarda la progressiva commercializzazione dei contenuti educativi (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter et al., 2023; Staudt Willet, 2024). La crescente visibilità online ha infatti favorito, in alcuni casi, lo sviluppo di forme di *teacherpreneurship*, nelle quali la produzione di contenuti si intreccia con attività imprenditoriali fondate sulla costruzione di un *personal brand*, sulla promozione di prodotti e sulla monetizzazione della propria presenza digitale (Shelton et al., 2020; Staudt Willet, 2024; Yıldız & Karagöl, 2025). Se da un lato la condivisione di materiali "testati sul campo" rappresenta una risorsa particolarmente apprezzata dagli insegnanti, dall'altro tali dinamiche rischiano di rendere meno distinguibile il confine tra supporto professionale e strategie di marketing.

Ulteriori criticità riguardano la qualità e l'affidabilità dei contenuti condivisi. La diffusione di informazioni non sempre supportate da solide basi pedagogiche e di risorse di qualità eterogenea richiede ai docenti consapevolezza e competenze critiche per selezionare, valutare e contestualizzare i materiali reperiti online (Staudt Willet, 2024; Mercado & Shin, 2025). A ciò si aggiunge il rischio che la circolazione di materiali standardizzati e di soluzioni didattiche "preconfezionate" favorisca approcci semplificati all'insegnamento, a discapito di una progettazione riflessiva e sensibile alle specificità dei diversi contesti educativi (Torphy et al., 2020).

La letteratura richiama inoltre l'attenzione sul ruolo degli algoritmi delle piattaforme digitali, che tendono a privilegiare la visibilità e la popolarità dei contenuti piuttosto che la loro qualità pedagogica. Tali meccanismi possono anche contribuire alla formazione di *echo chambers*, ossia ambienti nei quali si è esposti prevalentemente a contenuti e opinioni allineati alle proprie convinzioni, limitando il confronto con prospettive differenti e riducendo le opportunità di dialogo critico e di apertura a pratiche educative alternative (Carpenter et al., 2020).

Queste tensioni emergono anche nelle percezioni degli insegnanti in formazione, che esprimono atteggiamenti ambivalenti nei confronti dei *teacher influencers*. Pur riconoscendone il valore come fonte di ispirazione, supporto professionale e condivisione di pratiche, essi manifestano al contempo preoccupazioni relative alla tutela della privacy, all'autenticità dei contenuti, alla loro crescente commercializzazione e alla costruzione di modelli idealizzati di professionalità docente (Yıldız & Karagöl, 2025).

Tali elementi suggeriscono come il contributo dei social media e dei *teacher influencers* allo sviluppo

professionale debba essere interpretato in una prospettiva critica, riconoscendone il potenziale innovativo senza trascurare le implicazioni e sfide di carattere etico oltre che pedagogico che accompagnano questa nuova frontiera della formazione docente.

Sebbene tale fenomeno sia ormai diffuso anche in Italia, la letteratura che ne analizza il ruolo e le implicazioni per lo sviluppo professionale degli insegnanti italiani risulta ancora limitata (Gil-Quintana et al., 2020; Manca & Ranieri, 2014; Ranieri et al., 2012).

Muovendo da queste premesse, il presente contributo si propone di esplorare le pratiche di utilizzo dei social media per finalità professionali tra gli insegnanti italiani. In particolare, lo studio intende analizzare il ruolo dei social media nelle *learning ecologies* dei docenti, approfondendo le opportunità di apprendimento e sviluppo professionale che gli insegnanti riconoscono in questi ambienti e il contributo attribuito ai teacher influencers.

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Il presente contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca mixed methods, progettato secondo un *concurrent triangulation design* (Creswell & Plano Clark, 2007).

Lo strand quantitativo, sul quale si concentra il presente articolo, ha previsto la somministrazione di un questionario a 1.204 docenti italiani, con l'obiettivo di analizzare le modalità di utilizzo dei social media, le motivazioni che ne orientano l'impiego e le percezioni relative al loro contributo allo sviluppo professionale e all'innovazione didattica. Nello specifico, le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono le seguenti:

- In che modo gli insegnanti utilizzano i social media per finalità professionali?
- Quale contributo attribuiscono ai social media per il proprio sviluppo professionale?
- Quali motivazioni spingono gli insegnanti a seguire i teacher influencers sui social media?

3.2 Campione

La web survey si è sviluppata attraverso la somministrazione di un questionario online anonimo rivolto a insegnanti italiani, realizzata tra novembre 2024 e marzo 2025 attraverso la piattaforma Qualtrics, raccogliendo 1.274 questionari validi. Ai fini delle analisi sono stati esclusi 70 casi: 58 rispondenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che hanno dichiarato di non svolgere ancora attività di insegnamento e 12 partecipanti che hanno indicato l'opzione «Altro» in risposta alla domanda relativa all'ordine di scuola. Questa scelta ha permesso di circoscrivere l'analisi a soggetti effettivamente impegnati nell'insegnamento in contesti scolastici. Il campione finale è pertanto composto da 1.204 partecipanti.

Il campione è costituito prevalentemente da donne (96,84%; n = 1.166); il 2,66% è rappresentato da uomini (n = 32), mentre lo 0,25% ha dichiarato di non riconoscersi nella distinzione binaria (n = 3) e un ulteriore 0,25% ha preferito non rispondere (n = 3). Questi valori rispecchiano la distribuzione di genere della professione docente in Italia (Colombo & Barabanti, 2020). L'età media dei partecipanti è di 37,3 anni (DS = 10,4), con un intervallo compreso tra 22 e 68 anni. L'anzianità di servizio media è pari a 10,5 anni (DS = 9,11).

Gli insegnanti raggiunti provengono dall'intero territorio nazionale, sebbene la distribuzione del campione non sia omogenea tra le 20 regioni. Si registra, infatti, una maggiore concentrazione dei rispondenti nel Nord Italia, con un picco in Lombardia (42,77%), seguita dal Veneto (10,38%), dal Piemonte (9,47%) e dall'Emilia-Romagna (9,05%). Le restanti regioni sono rappresentate da quote più contenute di partecipanti.

Per quanto riguarda l'ordine di scuola, la maggior parte dei rispondenti insegna nella scuola primaria (76,16%), seguita dalla scuola dell'infanzia (16,69%). Quote più contenute lavorano nella scuola secondaria di secondo grado (4,98%) e nella scuola secondaria di primo grado (2,16%).

Il campione è stato reclutato attraverso una strategia di campionamento non probabilistico di tipo accidentale. La partecipazione al questionario è avvenuta su base volontaria e la diffusione dello strumento è stata realizzata principalmente attraverso community di insegnanti su Facebook, le storie Instagram dei teacher influencers coinvolti nello strand qualitativo della ricerca e, successivamente, mediante una procedura di *snowball sampling* (Gierczyk et al., 2023; Parker et al., 2019). Questa procedura ha facilitato il raggiungimento di docenti attivi negli ambienti digitali, ma può aver favorito la partecipazione di persone già interessate ai social media e allo sviluppo professionale online. Di conseguenza, il campione non può essere considerato rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani e i risultati non sono generalizzabili in senso statistico.

3.3 Raccolta e analisi dei dati

Il questionario era articolato in tre sezioni:

1. la prima raccoglieva informazioni di carattere socio-anagrafico e professionale;
2. la seconda era finalizzata a indagare l'utilizzo dei social media per finalità professionali, rilevando la frequenza d'uso delle diverse piattaforme, le motivazioni che ne orientano l'impiego e la percezione del loro contributo allo sviluppo professionale. Per esplorare quest'ultimo aspetto è stata utilizzata la scala di 24 item proposta da Marcelo-Martínez et al. (2024), con risposte su una scala Likert a quattro punti (1 = per niente; 4 = moltissimo). La versione italiana della scala, utilizzata esclusivamente a scopo descrittivo, è stata elaborata mediante una procedura di back-translation, ampiamente utilizzata per garantire l'equivalenza delle misure tra lingue e culture diverse (Van de Vijver & Poortinga, 2005). La versione originale è stata tradotta in italiano e successivamente ritradotta in spagnolo da due traduttori bilingui indipendenti. Le discrepanze tra il testo originale e quello ritradotto sono state discusse da un comitato di esperti accademici fino al raggiungimento di un accordo, al fine di garantire l'equivalenza semantica degli item (Epstein et al., 2015);
3. la terza sezione era dedicata al rapporto tra gli insegnanti e i teacher influencers, esplorando la diffusione del fenomeno, le ragioni che portano a seguire tali profili e il contributo percepito rispetto ai propri percorsi di apprendimento professionale. In considerazione dell'assenza in letteratura di una definizione univoca di teacher influencer (Shelton et al., 2020; Carpenter et al., 2023; Can & İstanköylü, 2025), si è scelto di non fornire ai partecipanti una definizione operativa preliminare, chiedendo loro di fare riferimento agli «insegnanti influencer» presenti sui social media. Tale scelta mirava a evitare che una categorizzazione proposta dai ricercatori orientasse il riconoscimento dei profili e le valutazioni espresse, valorizzando le rappresentazioni maturate dai partecipanti attraverso la propria esperienza. I risultati vanno pertanto interpretati alla luce di questa scelta metodologica: le pratiche e le percezioni rilevate si riferiscono alle figure identificate autonomamente dai rispondenti come teacher influencers, che potrebbero differire per visibilità, contenuti condivisi, riconoscimento professionale e finalità della presenza online.

Le tre sezioni principali del questionario sono state precedute da una schermata iniziale che offriva informazioni relative agli obiettivi dello studio, alla partecipazione volontaria e alle garanzie di anonimato e riservatezza. Era possibile procedere alla compilazione del questionario solo previa espressione del consenso informato.

In coerenza con le domande di ricerca e con l'obiettivo dello studio, volto a descrivere le pratiche di utilizzo dei social media e le percezioni degli insegnanti rispetto al loro contributo allo sviluppo professionale, i dati sono stati analizzati mediante statistiche descrittive utilizzando il software Jamovi (versione 2.7.37.0). Alcune domande (nello specifico, quelle relative alle piattaforme utilizzate, alle modalità di interazione con i social media e alle motivazioni che spingono a seguire i teacher influencers) consentivano di selezionare più opzioni e ciascun partecipante poteva indicare tutte le risposte pertinenti. Le frequenze relative a queste domande non sono pertanto mutuamente esclusive.

Per il trattamento dei dati mancanti è stata adottata la procedura dell'*available-case analysis* (Little,

2024), che prevede il calcolo delle statistiche sulla base delle risposte valide disponibili per ciascuna variabile, senza procedere all'imputazione o alla sostituzione dei valori mancanti. Tale scelta ha consentito di preservare le informazioni raccolte, evitando di escludere interamente i questionari che presentavano risposte mancanti in singole variabili. Questa procedura può rappresentare una soluzione adeguata in presenza di livelli contenuti di mancanza dei dati a livello di item, come evidenziato da Parent (2013).

4. Risultati

4.1 I social media nella quotidianità professionale degli insegnanti

I risultati evidenziano come i social media siano ormai parte integrante della quotidianità degli insegnanti partecipanti all'indagine. Quasi la totalità (95,35%, n = 1.148) dichiara di utilizzarli per scopi personali almeno una volta al giorno, mentre solo lo 0,33% (n = 4) riferisce di non farne mai uso.

Anche l'impiego dei social media a fini professionali risulta ampiamente diffuso, sebbene con una frequenza inferiore rispetto all'uso personale. Più della metà del campione (58,47%, n = 704) utilizza i social media almeno una volta al giorno per supportare il proprio lavoro come docente o il proprio sviluppo professionale, mentre il 29,90% (n = 360) vi accede alcune volte alla settimana. Complessivamente, l'88,37% degli insegnanti utilizza i social media per finalità professionali almeno una volta alla settimana, mentre soltanto il 2,49% (n = 30) dichiara di non farne mai uso in questo ambito.

Per quanto riguarda le piattaforme maggiormente utilizzate, emerge una netta prevalenza di Instagram (n = 1.009), seguito da Pinterest (n = 773) e YouTube (n = 649). Facebook continua a rappresentare uno strumento rilevante (n = 400), così come WhatsApp (n = 325), mentre risultano meno diffuse piattaforme come TikTok (n = 71) e LinkedIn (n = 9); Twitter/X è indicato da un solo partecipante (n = 1). Otto rispondenti dichiarano di non utilizzare nessuna delle piattaforme elencate.

Analizzando le modalità di utilizzo dei social media (Fig. 1), emerge come gli insegnanti li impieghino prevalentemente per ricercare risorse e informazioni piuttosto che per partecipare attivamente alla produzione o allo scambio di contenuti. L'attività più frequente consiste infatti nella ricerca di risorse didattiche, idee e contenuti di interesse (n = 1.095), seguita dall'aggiornamento su notizie, tendenze e novità nel campo educativo (n = 814) e dal mettere «Mi piace», salvare o aggiungere contenuti ai preferiti (n = 769). Risultano invece meno diffuse le pratiche maggiormente interattive, quali comunicare con altri docenti tramite messaggi privati o diretti (n = 341), condividere contenuti interessanti o utili creati da altri (n = 288), creare e condividere contenuti originali (n = 212) o partecipare a discussioni e commentare i post di altri utenti (n = 72).

Questa distribuzione suggerisce che, per molti rispondenti, i social media rappresentino anzitutto un ambiente di reperimento e selezione di risorse. La fruizione può essere attiva sul piano della scelta – cercare, valutare e salvare un contenuto implica una forma di intenzionalità – senza tradursi necessariamente in una partecipazione pubblica, dialogica o collaborativa.

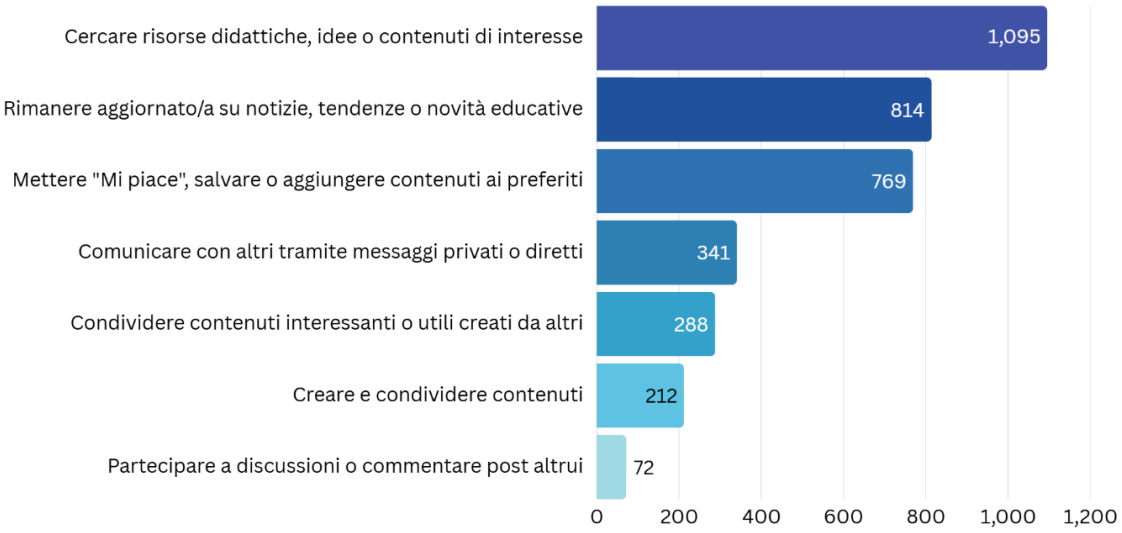


Fig. 1: Modalità di utilizzo dei social media per finalità professionali
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.204 partecipanti. La domanda consentiva di selezionare più opzioni di risposta; i valori riportati indicano il numero di partecipanti che ha selezionato ciascuna opzione e, pertanto, non sono mutuamente esclusivi

4.2 Il contributo percepito dei social media allo sviluppo professionale

Per quanto riguarda la percezione del supporto professionale offerto dai social media (Tab. 1), esplorata attraverso la scala elaborata da Marcelo-Martínez e colleghi (2024), gli insegnanti riconoscono a tali ecosistemi digitali un contributo significativo soprattutto nell'accesso a risorse educative, nell'aggiornamento professionale e nel sostegno alla riflessione e alla pratica didattica.

L'aspetto maggiormente valorizzato riguarda la possibilità di trovare risorse educative condivise da altri insegnanti (M = 3,55; DS = 0,58). Valutazioni elevate emergono anche rispetto alla possibilità di riflettere sul proprio insegnamento (M = 3,26; DS = 0,69), integrare nuove risorse e strumenti digitali nella didattica (M = 3,22; DS = 0,69), approfondire argomenti nei quali ci si sente meno competenti (M = 3,15; DS = 0,67) e applicare nella propria pratica didattica nuove idee o metodi appresi attraverso i social media (M = 3,04; DS = 0,80). Si tratta di risultati che suggeriscono come il contributo percepito di queste piattaforme non si limiti al reperimento di materiali, ma riguardi anche la possibilità di rielaborare e trasferire nella propria pratica professionale gli stimoli incontrati online.

I social media sembrano inoltre sostenere alcuni aspetti dell'apprendimento professionale continuo, favorendo la partecipazione a seminari e attività formative aperte e online (M = 2,72; DS = 0,86) e l'apprendimento attraverso video tutorial realizzati da altri docenti (M = 2,99; DS = 0,79). Un ulteriore contributo riguarda la possibilità di identificare le proprie esigenze e carenze formative (M = 2,73; DS = 0,80).

Punteggi sensibilmente inferiori emergono invece per le dimensioni che implicano una partecipazione più attiva alle comunità professionali online. In particolare, i partecipanti attribuiscono un contributo limitato ai social media per collaborare con altri colleghi a un progetto condiviso (M = 1,87; DS = 0,90), partecipare a discussioni su temi educativi (M = 1,95; DS = 0,88), sottoporre dubbi o domande alla comunità (M = 2,03; DS = 0,88) e chiedere supporto per risolvere problemi professionali (M = 2,03; DS = 0,86). Anche la possibilità di ricevere aiuto nell'implementazione di risorse o strategie didattiche (M = 2,27; DS = 0,90) e di conoscere docenti più esperti a cui rivolgersi per ricevere consigli (M = 2,92; DS = 0,89) non sembra rappresentare uno degli aspetti maggiormente valorizzati.

Anche la dimensione relazionale ed emotiva appare relativamente meno rilevante. Gli item relativi alla possibilità di condividere emozioni e preoccupazioni (M = 1,98; DS = 0,94) e di superare il senso di isolamento professionale (M = 2,00; DS = 1,00) ottengono infatti punteggi contenuti. Analogamente, risultano meno valorizzate la possibilità di collaborare a progetti condivisi e quella di partecipare a discussioni su questioni educative, mentre si collocano su livelli intermedi il sentirsi connessi ad altri insegnanti (M

= 2,91; DS = 0,88) e il riconoscere che altri docenti affrontano problemi simili ai propri (M = 2,93; DS = 0,84).

Nel complesso, la distribuzione dei punteggi restituisce una distinzione tra il contributo dei social media all'accesso alle risorse e all'apprendimento individuale, da un lato, e il loro ruolo nella costruzione di relazioni professionali e di pratiche collaborative, dall'altro. I social media vengono percepiti come utili per reperire materiali, ampliare il repertorio di idee, approfondire conoscenze e sostenere la riflessione sulla propria pratica didattica; risultano invece meno frequentemente riconosciuti come spazi in cui chiedere aiuto, discutere problemi complessi, condividere preoccupazioni o costruire progetti comuni. Questa differenza non implica che la collaborazione sia assente, ma suggerisce che essa non rappresenti l'esperienza più tipica tra quelle riferite dai partecipanti.

	Media	ds	Minimo	Massimo
1. Conoscere docenti con più esperienza a cui posso rivolgermi per ricevere consigli	2,92	0,887	1	4
2. Trovare risorse educative condivise da colleghi	3,55	0,581	1	4
3. Condividere le mie risorse con altri insegnanti	2,07	0,941	1	4
4. Sottoporre dubbi o domande alla comunità	2,03	0,857	1	4
5. Ottenere esempi di programmazioni o attività da utilizzare in classe	3,06	0,807	1	4
6. Conoscere le opinioni di altri insegnanti su temi di attualità	2,94	0,852	1	4
7. Chiedere supporto ad altri docenti per risolvere un problema	2,03	0,881	1	4
8. Sentirmi connesso/a ad altri insegnanti	2,91	0,880	1	4
9. Condividere le mie emozioni e preoccupazioni	1,98	0,943	1	4
10. Superare il senso di isolamento che provo spesso	2,00	1,000	1	4
11. Rendermi conto che altri insegnanti hanno i miei stessi problemi	2,93	0,841	1	4
12. Collaborare con altri colleghi su un progetto condiviso	1,87	0,899	1	4
13. Partecipare a discussioni sull'educazione con altri colleghi	1,95	0,880	1	4
14. Imparare dai video tutorial prodotti da altri colleghi	2,99	0,789	1	4
15. Partecipare a seminari e attività di formazione open e online	2,72	0,859	1	4
16. Discutere questioni fondamentali legate all'educazione nel mondo di oggi	2,20	0,887	1	4
17. Identificare le mie esigenze o carenze formative	2,73	0,800	1	4
18. Ricevere aiuto quando provo a implementare una risorsa o strategia didattica	2,27	0,896	1	4
19. Trovare persone con interessi simili con cui condividere le mie esperienze	2,39	0,974	1	4
20. Partecipare a uno spazio che considero aperto e positivo	2,54	0,927	1	4
21. Applicare nuove idee o metodi che ho imparato sui social alla mia didattica	3,04	0,796	1	4
22. Integrare nuove risorse e strumenti digitali nella mia didattica	3,22	0,688	1	4
23. Approfondire argomenti in cui sono meno competente	3,15	0,688	1	4
24. Riflettere sul mio insegnamento	3,26	0,687	1	4

Tab. 1: Statistiche descrittive – Supporto professionale percepito dei social media
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.119 partecipanti. La domanda non è stata somministrata ai 30 rispondenti che, nelle domande precedenti, avevano dichiarato di non utilizzare mai i social media per finalità professionali. Dei 1.174 partecipanti ai quali la domanda era rivolta, 55 non hanno fornito risposta agli item della scala

4.3 Il ruolo dei teacher influencer

Tra i 1.119 partecipanti che hanno risposto alla domanda, seguire insegnanti influencer rappresenta una pratica ampiamente diffusa: il 90,2% dichiara infatti di seguire o interagire (attraverso *like*, condivisione o salvataggio di contenuti, commenti o messaggi privati) con figure riconosciute come teacher influencers.

Le principali motivazioni riguardano la creatività e l'originalità dei contenuti proposti (n = 919), la possibilità di scoprire nuove risorse educative (n = 888) e la competenza professionale attribuita agli insegnanti influencer (n = 724). Meno frequentemente vengono richiamati aspetti quali il desiderio di restare aggiornati sulle ultime tendenze nell'ambito educativo (n = 442), il senso di appartenenza a una comunità professionale (n = 400), la condivisione di valori e una visione comune dell'educazione (n = 392) o la capacità di proporre soluzioni pratiche ai problemi quotidiani (n = 383). L'autenticità nel racconto delle proprie esperienze (n = 277) è l'aspetto meno frequentemente indicato dai partecipanti tra le motivazioni che li spingono a seguire i teacher influencers.

La distribuzione delle motivazioni sembra coerente con il quadro più ampio delle pratiche d'uso: gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine sembrano avvicinarsi ai teacher influencers soprattutto per trovare risorse, incontrare idee nuove e osservare esempi di attività professionali. Al contrario, motivazioni legate alla dimensione comunitaria, alla condivisione di una visione educativa e all'autenticità del racconto delle esperienze risultano meno frequentemente indicate.

Nel complesso, i contenuti prodotti dagli insegnanti influencer sono valutati positivamente. Il 66,9% dei partecipanti li considera "abbastanza utili" per il proprio sviluppo professionale, mentre il 28,6% li giudica "molto utili". Coerentemente, tali contenuti sembrano sovente tradursi anche nella pratica didattica: il 72,7% degli insegnanti dichiara infatti di utilizzare spesso consigli, strategie e materiali condivisi dagli insegnanti influencer, mentre un ulteriore 1,9% riferisce di farlo sempre.

I dati suggeriscono, quindi, che il seguito dei teacher influencers sia legato soprattutto all'interesse suscitato dai contenuti e alla competenza riconosciuta ai loro autori. Tale interesse sembra tradursi, almeno in parte, anche in un utilizzo concreto dei materiali e delle strategie proposte nella pratica didattica, senza tuttavia consentire di trarre conclusioni sulla loro effettiva qualità pedagogica.

4.4 Social media e altre opportunità di sviluppo professionale

Per comprendere il ruolo dei social media nel più ampio insieme delle opportunità di sviluppo professionale, ai partecipanti è stato chiesto con quale frequenza ricorressero ad altre modalità di formazione. La scala di risposta prevedeva quattro opzioni: «Frequentemente (almeno una volta al mese)», «Occasionalmente (qualche volta l'anno)», «Raramente (meno di una volta l'anno)» e «Mai».

Tra le attività considerate (Fig. 2), l'osservazione reciproca e il confronto con altri docenti risultano le pratiche più diffuse: l'80,6% dei partecipanti dichiara di ricorrervi frequentemente, mentre un ulteriore 12,7% lo fa occasionalmente. Anche la partecipazione a corsi di formazione e la consultazione di libri e riviste scientifiche rappresentano modalità consolidate di sviluppo professionale, con percentuali rispettivamente pari al 93,5% e al 78,5% di rispondenti che vi ricorrono frequentemente o occasionalmente.

L'utilizzo di piattaforme online per la formazione continua e la partecipazione a convegni e conferenze su temi educativi risultano anch'esse relativamente diffuse: rispettivamente il 67,0% e il 65,3% dei partecipanti dichiara di ricorrervi almeno occasionalmente. Anche la partecipazione a gruppi di lavoro e comunità di pratica costituisce un'opportunità di sviluppo professionale, sebbene con una frequenza più contenuta: il 19,6% dei rispondenti vi prende parte frequentemente e il 45,3% occasionalmente.

Al contrario, il coinvolgimento in progetti di ricerca o sperimentazione appare meno frequente: oltre quattro insegnanti su dieci (40,7%) dichiarano di non parteciparvi mai. Anche le attività di mentoring risultano meno diffuse rispetto ad altre modalità formative, con circa un quarto del campione (22,8%) che riferisce di non avervi mai preso parte.

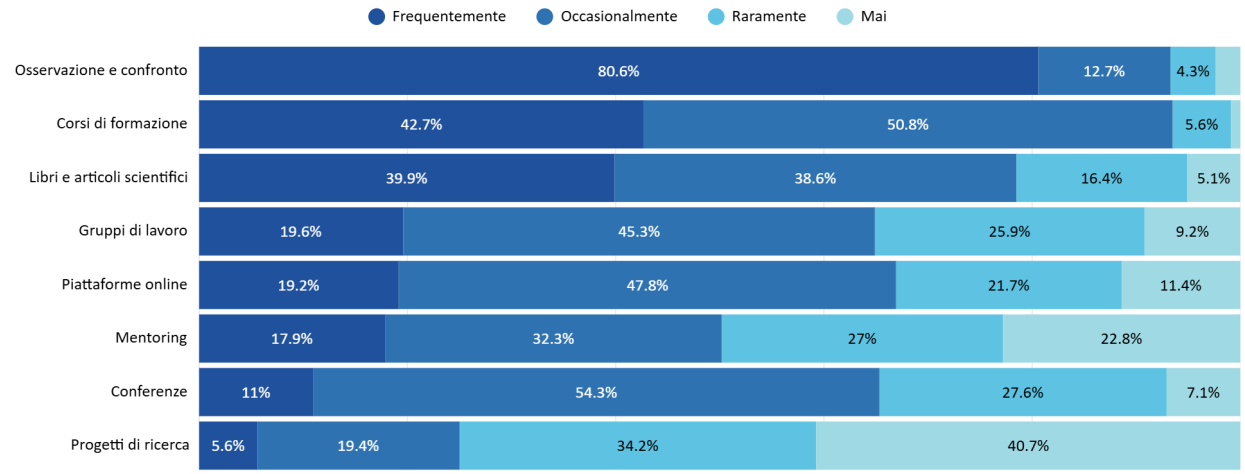


Fig. 2. Altre opportunità di sviluppo professionale
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.204 partecipanti

Questi dati sembrano suggerire che, anche in un campione che utilizza con una certa frequenza i social media per finalità professionali, questi ultimi rappresentino una risorsa complementare, piuttosto che esclusiva, per lo sviluppo professionale. Il loro utilizzo sembra infatti affiancarsi ad altre opportunità di apprendimento, quali la formazione organizzata, la lettura di pubblicazioni scientifiche e il confronto con i colleghi, senza sostituirle.

5. Discussione

I risultati dello studio contribuiscono a far luce su come i social media si inseriscano nelle ecologie di apprendimento professionale degli insegnanti, offrendo opportunità di accesso a risorse educative, confronto con prospettive pedagogiche e riflessione sulla pratica. In una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*, lo sviluppo professionale si configura infatti come un processo continuo e distribuito, che si costruisce attraverso l'intreccio di contesti formali, non formali e informali, risorse e relazioni (Banks et al., 2007). Coerentemente con la letteratura internazionale sull'uso dei social media per l'apprendimento degli insegnanti (Greenhow et al., 2020; Carpenter et al., 2023, 2024; Marcelo-Martínez et al., 2024), i risultati suggeriscono che questi ambienti costituiscano una risorsa significativa per i partecipanti, pur senza sostituire altre opportunità formative.

Le pratiche dichiarate evidenziano, tuttavia, una prevalenza della ricerca, della consultazione e del salvataggio di materiali rispetto ad attività più interattive, come la discussione su temi educativi, la richiesta di aiuto e la progettazione collaborativa. I social media sembrano quindi ampliare soprattutto le opportunità di apprendimento individuale, senza che l'accesso alle risorse si traduca necessariamente in partecipazione attiva o costruzione condivisa di conoscenza.

In questo scenario, le figure riconosciute dai partecipanti come teacher influencers possono svolgere una funzione di mediazione nelle ecologie digitali di apprendimento: attraverso la produzione e la circolazione di contenuti, contribuiscono a rendere accessibili risorse, esperienze e prospettive professionali. Le motivazioni espresse dai partecipanti – in particolare l'interesse per le risorse educative messe a disposizione, la creatività e l'originalità dei contenuti e la competenza percepita – suggeriscono che la rilevanza di queste figure dipenda anche dal valore loro attribuito dagli insegnanti. Tale funzione di mediazione non costituisce, tuttavia, una garanzia di qualità pedagogica o affidabilità. La visibilità dei contenuti è influenzata dalle logiche delle piattaforme e può accompagnarsi a processi di semplificazione delle questioni educative, esposizione selettiva a determinate prospettive e commercializzazione della condivisione professionale (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter et al., 2020; Staudt Willet, 2024; Mercado & Shin, 2025). È dunque importante riconoscere le potenzialità di questi ambienti senza trascurarne rischi e vincoli, evitando sia una loro valorizzazione acritica sia una pregiudiziale "demonizzazione".

La prospettiva delle ecologie di apprendimento consente inoltre di superare la contrapposizione tra ambienti digitali e forme più tradizionali di sviluppo professionale, riconoscendo la pluralità di contesti, risorse e opportunità attraverso cui gli insegnanti possono apprendere (Barron, 2006; Ehrenfeld, 2022; Ranieri et al., 2019; Sangrà et al., 2019, 2021). Coerentemente con questa prospettiva, i risultati mostrano che, anche tra i partecipanti che utilizzano frequentemente i social media per finalità professionali, questi si affiancano ad altre opportunità, quali la formazione organizzata, la lettura di pubblicazioni scientifiche e il confronto quotidiano con i colleghi. Tale compresenza, tuttavia, non implica necessariamente che queste diverse esperienze siano tra loro integrate: i dati descrittivi consentono di documentare il ricorso a molteplici risorse formative, ma non di ricostruire le relazioni che i docenti stabiliscono tra esse, né le modalità con cui le combinano nei propri percorsi di apprendimento. Rimane quindi aperta la questione di come tali opportunità si connettano e in quali condizioni possano contribuire a processi di sviluppo professionale significativi. In tal senso, il valore formativo dei social media non dipende soltanto dalla disponibilità di risorse, ma anche dai processi attraverso cui gli insegnanti le selezionano, ne valutano criticamente la pertinenza e le adattano in base alle caratteristiche degli studenti e dei contesti scolastici. Questa considerazione richiama la concezione dell'insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1983) e in costante ricerca (Pastori, 2017), capace di interrogare la propria esperienza e rielaborare le conoscenze in rapporto alle situazioni concrete della pratica. I contenuti digitali possono quindi offrire stimoli e occasioni di approfondimento, ma la loro trasformazione in risorse per lo sviluppo professionale richiede un lavoro di interpretazione e riflessione, la cui articolazione, così come le connessioni con altre esperienze formative, resta da approfondire attraverso ulteriori indagini.

I risultati devono essere interpretati alla luce di alcuni limiti. Il campionamento non probabilistico, la partecipazione volontaria e la diffusione del questionario attraverso community online e profili di insegnanti-influencer possono aver favorito l'autoselezione di partecipanti già interessati all'uso professionale dei social media (Di Franco, 2010), limitando la generalizzabilità dei risultati. La composizione del campione richiede inoltre cautela nel trasferire le conclusioni ai diversi ordini scolastici e alle differenti aree territoriali. Un secondo limite riguarda l'assenza di una definizione operativa condivisa di teacher influencer. Sebbene questa scelta fosse finalizzata a non orientare le risposte attraverso una categorizzazione preliminare proposta dai ricercatori, essa non consente di assumere che tutti i partecipanti abbiano fatto riferimento a figure con caratteristiche omogenee. Le risposte potrebbero infatti riguardare profili differenti per visibilità, contenuti proposti, riconoscimento professionale e modalità di interazione con il pubblico. Infine, i dati si basano su pratiche e percezioni dichiarate e non consentono di stabilire relazioni causali tra l'uso dei social media e lo sviluppo professionale, né di verificare direttamente come le risorse consultate vengano rielaborate e trasferite nella pratica didattica.

Future ricerche potrebbero innanzitutto estendere l'indagine a campioni più ampi e maggiormente bilanciati rispetto ai diversi gradi di istruzione e alle diverse aree territoriali, coinvolgendo anche insegnanti che non utilizzano i social media per finalità professionali, così da comprendere meglio le ragioni del loro mancato utilizzo e confrontare differenti modalità di costruzione dello sviluppo professionale. Parallelamente, sarebbe opportuno approfondire qualitativamente le motivazioni, le pratiche e i processi decisionali che portano gli insegnanti a scegliere di ricorrere (o di non ricorrere) ai social media come contesti di apprendimento. Ulteriori studi potrebbero inoltre esaminare come gli insegnanti valutano l'affidabilità delle risorse, quali criteri adottano per selezionarle e in quali condizioni la consultazione individuale si traduce in riflessione condivisa, sperimentazione didattica o collaborazione tra colleghi. Approcci longitudinali e qualitativi potrebbero contribuire a ricostruire le connessioni tra gli apprendimenti che si sviluppano online e quelli che prendono forma negli altri contesti professionali, approfondendo come queste ecologie si trasformino nel tempo.

Nel complesso, lo studio contribuisce a richiamare l'attenzione della comunità pedagogica su un fenomeno destinato con ogni probabilità ad assumere un ruolo sempre più rilevante negli ecosistemi educativi contemporanei. Comprendere come gli insegnanti utilizzino questi ambienti, quali opportunità vi riconoscano e quali competenze siano necessarie per abitarli criticamente rappresenta una sfida rilevante sia per la ricerca sia per la formazione iniziale e in servizio. Più che contrapporre formazione istituzionale e apprendimento informale online, appare necessario interrogarsi sulle possibili forme di integrazione tra questi diversi contesti, promuovendo una cultura professionale capace di valorizzare le potenzialità dei

social media senza rinunciare al rigore pedagogico e alla riflessività critica che caratterizzano la professionalità docente all'interno di ecosistemi educativi sempre più interconnessi.

Bibliografia

Anis, M. (2024). Teacher professional development in the digital age: Addressing the evolving needs post-COVID. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *6*(1), 1-14. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.-v06i01.12386

Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE center and center for multicultural education.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, *49*(4), 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368

Bellotti, C. (2023). Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano. *Education Sciences & Society*, *14*(2), 219-227. https://doi.org/10.3280/ess2-2023oa16426

Bommel, J. V., Randahl, A.-C., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2019). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education, 87*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958

Can, E., & İstanköylü, H. (2025). A Scoping Review of Teacher Influencers. International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE), 16(2), 79-99. https://ijonte.elapublishing.net/makale_-indir/8707

Carpenter, J. P., & Harvey, S. (2019). "There's no referee on social media": Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Shelton, C. C., Clark, N., Patel, S., & Toma-Harrold, D. (2024). How and why educators use TikTok: come for the fun, stay for the learning?. *Teaching and Teacher Education*, *142*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104530

Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(5), 749-764. https://doi.org/10.1080-/15391523.2022.2030267

Colombo, M., & Barabanti, P. (2020). Female Hegemony among Italian Educational Professionals, In M. Colombo & L. Salmieri (Eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological research in Italy* (pp. 43-60). Associazione "Per Scuola Democratica".

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research*. SAGE.

Di Franco, G. (2010). *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica*. FrancoAngeli.

Ehrenfeld, N. (2022). Framing an Ecological Perspective on Teacher Professional Development. *Educational Researcher, 51*(7), 489-495. https://doi.org/10.3102/0013189X221112113

Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of clinical epidemiology*, *68*(4), 435-441. https://doi.org/10.1016-/j.jclinepi.2014.11.021

Gierczyk, M. K., Gromkowska-Melosik, A., Scott, S., & Parker, C. (2023). The Snowball Sampling Strategy in the Field of Social Sciences. Contexts and Considerations. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, (43). https://doi.org/10.12775/PBE.2023.029

Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning leaders: Teachers or youtubers? Participatory culture and STEM competencies in Italian secondary school students. *Sustainability*, *12*(18), 7466. https://doi.org/10.3390/su12187466

Goodyear, V. A., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(5), 421-433. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263

Greenhow, C., Galvin, S., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A Decade of Research on K–12 Teaching and Teacher Learning with Social Media: Insights on the State of the Field. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 122*(6), 1-72. https://doi.org/10.1177/016146812012200602

Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, *33*, 105-119. https://doi.org/-10.1344/der.2018.33.105-119

Jackson, L. (2023). Rethinking Education for the New Normal: Formal Versus Informal and Nonformal Education

and Lifelong Learning. In Lee, W.O., Brown, P., Goodwin, A.L., Green, A. (eds) I*nternational Handbook on Education Development in the Asia-Pacific* (pp. 101-117). Springer.
Little, R. J. (2024). Missing Data Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 20, 149-173. https://doi.org/-10.1146/annurev-clinpsy-080822-051727
Lockee, B. B. (2021). Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Educational Technology Research and Development*, *69*(1), 17-20. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8
Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education, 55*, 291-307. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021
Manca, S., & Ranieri, M. (2014). Teachers' professional development in online social networking sites. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World conference on educational media and technology 2014* (pp. 2229–2234). Tampere University.
Marcelo-Martínez, P. (2020). Educational Influencers–What Can We Learn from Them?. In *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings* (No. 2, pp. 332-339). European Distance and E-Learning Network.
Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*, *28*(3), 317-329. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611
Mercado, F. M. S., & Shin, S. (2025). K-12 teachers' professional development and learning on social media: a systematic literature review. *Information and Learning Sciences*, *126*(3-4), 214-244. https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0198
Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E., & Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education, 173*, 104269. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269
Parent, M. C. (2013). Handling item-level missing data: Simpler is just as good. *The Counseling Psychologist*, *41*(4), 568-600. https://doi.org/10.1177/0011000012445176
Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball Sampling, In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations.* https://doi.org/10.4135/9781-526421036831710
Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti.* Spaggiari-Junior.
Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, *129*, 143-158. https://doi.org/10.1016/-j.compedu.2018.11.003
Ranieri, M., Giampaolo, M., & Bruni, I. (2019). Exploring educators' professional learning ecologies in a blended learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1673-1686. https://doi.org/-10.1111/bjet.12793
Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, *43*(5), 754-769. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x
Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., & Guitert Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, *50*(4), 1619-1638. https://doi.org/10.1111/bjet.12795
Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, *51*(3), 21-45. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790
Schön, D. (1983). *Becoming a reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *20*(3), 529-554. https://citejournal.org/-volume-20/issue-3-20
Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional development in education*, *50*(2), 386-402. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481
Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 407-417. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w
Torphy, K., Hu, S., Liu, Y., & Chen, Z. (2020). Teachers turning to teachers: Teacherpreneurial behaviors in social media. *American Journal of Education*, *127*(1), 49-76. https://doi.org/10.1086/711012
Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, *102*, 15-34.
Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning

in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(4), 451-469. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x

Van den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, *29*(1), 35-55. https://doi.org/10.1080/-1475939X.2019.1695657

Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 39-63). Lawrence Erlbaum Associates.

Yıldız, S., & Karagöl, İ. (2025). Double-edged sword: Examining pre-service teachers' perceptions about teacher influencers using q method. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, *27*(2), 257-266. https://doi.org/10.17556/erziefd.1607897

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il territorio fa scuola, e viceversa. Percorsi di ricerca-azione per una progettazione pedagogica situata orientata all'equità e al contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza

The Territory Shapes Schools, and Vice Versa: Action Research Paths for Situated Pedagogical Design Oriented towards Equity and the Mitigation of Non-Traditional Factors of Inequality

Valerio Ferrero
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ferrero, V. (2026). Il territorio fa scuola, e viceversa. Percorsi di ricerca-azione per una progettazione pedagogica situata orientata all'equità e al contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 228-244.
https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p228

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: October 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p228

Abstract
This paper conceptualises schools as nodes within territorial educational ecosystems, where families, local services, community networks and organisational arrangements shape educational opportunities. Drawing on perspectives of equity, social and epistemic justice, school autonomy and non-traditional factors of inequality, it examines the action research phase of a mixed-methods study conducted in three comprehensive school institutions in Piedmont, Italy, between 2023 and 2024, encompassing pre-primary, primary and lower secondary education. Findings reveal inequalities embedded in everyday school practices, including uneven provision across school sites, unequal access to activities, implicit expectations of family participation, staff turnover, organisational rigidity and fragile local partnerships. The paper highlights the potential of action research to foster institutional reflexivity, translating situated understandings of educational contexts into shared, context-sensitive criteria for equity-oriented educational design.

Keywords: plural contexts; pedagogical interpretation of territory; equity; non-traditional factors of inequality.

Riassunto
Il contributo indaga la pluralità dei contesti educativi assumendo la scuola come nodo di un ecosistema formativo territoriale, in cui famiglie, servizi, reti comunitarie, culture professionali e assetti organizzativi mediano l'accesso alle opportunità educative. A partire da una cornice teorica che intreccia equità, giustizia sociale ed epistemica, fattori non tradizionali di disuguaglianza, autonomia scolastica e lettura pedagogica dei territori, si analizza la fase di ricerca-azione di uno studio *mixed methods* condotto in tre istituti comprensivi piemontesi tra il 2023 e il 2024. I risultati mostrano come i fattori non tradizionali di disuguaglianza emergano nelle pratiche ordinarie (distribuzione diseguale delle opportunità tra plessi, differenze nell'accessibilità delle attività, partecipazione famigliare presupposta, *turnover*, rigidità organizzative e fragilità delle alleanze territoriali). La discussione evidenzia la ricerca-azione come dispositivo di riflessività istituzionale capace di trasformare la conoscenza situata dei contesti in criteri condivisi e plurali di progettazione educativa orientata all'equità.

Parole chiave: contesti plurali; lettura pedagogica dei territori; equità; fattori non tradizionali di disuguaglianza.

1. Equità, scuola e pluralità dei contesti: introduzione

Nelle società contemporanee, l'equità non può essere ricondotta al solo accesso all'istruzione. Essa riguarda la qualità, la continuità e la distribuzione effettiva delle opportunità formative (OECD, 2012, 2023; ONU, 2015), nonché la loro praticabilità e significatività. Le disuguaglianze non si producono soltanto attraverso variabili socioeconomiche e socioculturali, ma nell'intreccio tra condizioni di vita, assetti istituzionali, risorse territoriali, culture professionali e organizzazione quotidiana dell'esperienza scolastica (Attewell & Newman, 2010; Entwisle, 2018). Assumere l'equità come questione pedagogica richiede quindi una prospettiva attenta alle specificità dei contesti (Gewirtz, 2006) e, più precisamente, una *lettura pedagogica dei territori*, ossia un modo di interrogare le relazioni tra luoghi, istituzioni, attori e opportunità formative.

La scuola resta un osservatorio privilegiato, ma non autosufficiente, di tali processi. Ogni istituto intercetta risorse e fragilità del territorio, ne assorbe disparità e contribuisce a ridefinirne legami e possibilità (Barthes et al., 2018; Champollion, 2015). Servizi, reti associative, condizioni economiche delle famiglie, marginalità e vuoti istituzionali attraversano la vita scolastica: la pluralità dei contesti non costituisce uno sfondo, ma orienta possibilità, limiti e responsabilità dell'azione educativa.

Il saggio analizza tre percorsi di ricerca-azione condotti con istituti comprensivi piemontesi tra il 2023 e il 2024, entro un più ampio studio *mixed methods*[1]. L'attenzione è rivolta ai fattori non tradizionali di disuguaglianza, ossia a *routine* organizzative, criteri impliciti di accesso, rapporti con le famiglie, tempi e spazi scolastici, culture valutative, reti territoriali e distribuzione delle risorse professionali. Assumendo territori, famiglie, servizi e risorse locali come mediazioni formative (Sales et al., 2017), si discute la ricerca-azione come dispositivo empirico di progettazione situata, capace di tradurre la lettura pedagogica dei territori in indicazioni operative per l'equità.

2. Equità, disuguaglianze, territorio: coordinate teoriche

2.1 L'equità come orizzonte pedagogico situato

Assumere l'equità come questione pedagogica significa interrogare le condizioni che rendono l'esperienza educativa una reale possibilità di formazione, partecipazione e riconoscimento. Il riferimento alla giustizia sociale (Griffiths, 2003; Hackman, 2005) consente di oltrepassare una concezione distributiva dell'equità: le disuguaglianze non riguardano solo l'accesso a risorse, servizi e opportunità, ma anche il valore attribuito alle differenze, la legittimità delle appartenenze e la possibilità di incidere sui significati condivisi. *Redistribuzione* e *riconoscimento* rinviano quindi a un'esigenza trasformativa: non è sufficiente includere soggetti marginalizzati entro assetti già dati, se questi continuano a produrre gerarchie ed esclusioni (Young, 2020). La giustizia sociale assume anche una dimensione epistemica (Fraser, 2008; Fricker, 2007), relativa alla possibilità di prendere parola, nominare la propria esperienza e contribuire alla costruzione del sapere.

Ne discende una concezione di equità distante sia dalla retorica del merito sia dall'idea neoliberale di libertà negativa. Il merito tende ad attribuire valore a prestazioni presentate come individuali, ma sempre sostenute o limitate da condizioni sociali, famigliari, istituzionali e culturali (Mijs & Savage, 2020; Sandel, 2021; van Dijk et al., 2020). La libertà negativa, intesa come semplice assenza di impedimenti, confonde invece la disponibilità formale di una possibilità con la capacità concreta di esercitarla (Eppard & Giroux, 2022; Giroux, 2023; Krause, 2013; McLaren, 2017). In questa stessa cornice si colloca la critica di Gert J. Biesta (2012) alla *learnification*, intesa come riduzione dell'educazione alla produzione di apprendimenti individuali, osservabili e comparabili, con il conseguente oscuramento delle sue finalità, delle sue relazioni e della sua qualità democratica.

Una concezione pedagogica dell'equità richiede l'intreccio di tre filoni, ossia uguaglianza di opportunità, uguaglianza di capacità e uguaglianza delle condizioni di inclusione sociale. Il primo riguarda l'accesso a percorsi formativi di qualità (Rawls, 2022; Roemer, 2002); il secondo richiama la possibilità di convertirli

1 La ricerca è stata condotta dall'autore durante il percorso di dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione (XXXVII ciclo – curriculum pedagogico) dell'Università di Torino, da novembre 2021 a ottobre 2025.

in *agency*, sviluppo e autodeterminazione (Nussbaum, 2012; Sen, 2009); il terzo si riferisce alla trasformazione dei contesti in cui partecipazione e riconoscimento divengono praticabili (Honneth, 2008).

Democrazia, pluralismo ed eccellenza per chiunque costituiscono i cardini di tale prospettiva (Apple & Beane, 2007; bell hooks, 2022; Kyriakides et al., 2020; Meirieu, 2023):

- la *democrazia* definisce la scuola come spazio di partecipazione e costruzione del comune;
- il *pluralismo* impedisce che tale spazio riproduca gerarchie implicite di valore;
- l'*eccellenza per chiunque* sottrae la qualità alla logica selettiva, assumendola come diritto diffuso e responsabilità istituzionale.

2.2 I fattori non tradizionali di disuguaglianza: se la scuola produce disparità

La categoria di "fattori non tradizionali di disuguaglianza", elaborata da Ferrer-Esteban (2011, 2016) e approfondita da altri studi (Ferrero, 2023a; Granata & Ferrero, 2022; Mincu, 2015), sposta l'analisi da ciò che precede la scuola a ciò che la scuola contribuisce a produrre. Non ridimensiona il peso delle condizioni socioeconomiche e socioculturali, ma evita che diventino l'unica spiegazione dei percorsi diseguali. Se la disuguaglianza è collocata solo fuori dall'istituzione, la scuola appare come spazio neutro, chiamato a compensare svantaggi preesistenti. Essa è invece un ambiente normativo, relazionale e organizzativo (Goldring, 2002; Mayabi, 2015): interpreta le differenze, distribuisce possibilità, stabilisce attese e legittima alcune traiettorie più di altre.

I fattori non tradizionali operano spesso sotto la soglia dell'intenzionalità (Watkins, 2020): criteri valutativi impliciti, aspettative differenziate, richieste economiche e culturali alle famiglie, organizzazione di tempi e spazi, distribuzione delle risorse professionali, pratiche di orientamento, formazione e reclutamento possono generare disparità anche in istituzioni dichiaratamente orientate all'equità. Incorporati in *routine*, linguaggi e consuetudini, questi fattori restano raramente riconosciuti come dispositivi di selezione (Dollmann, 2019; Raudenbush & Eschmann, 2015).

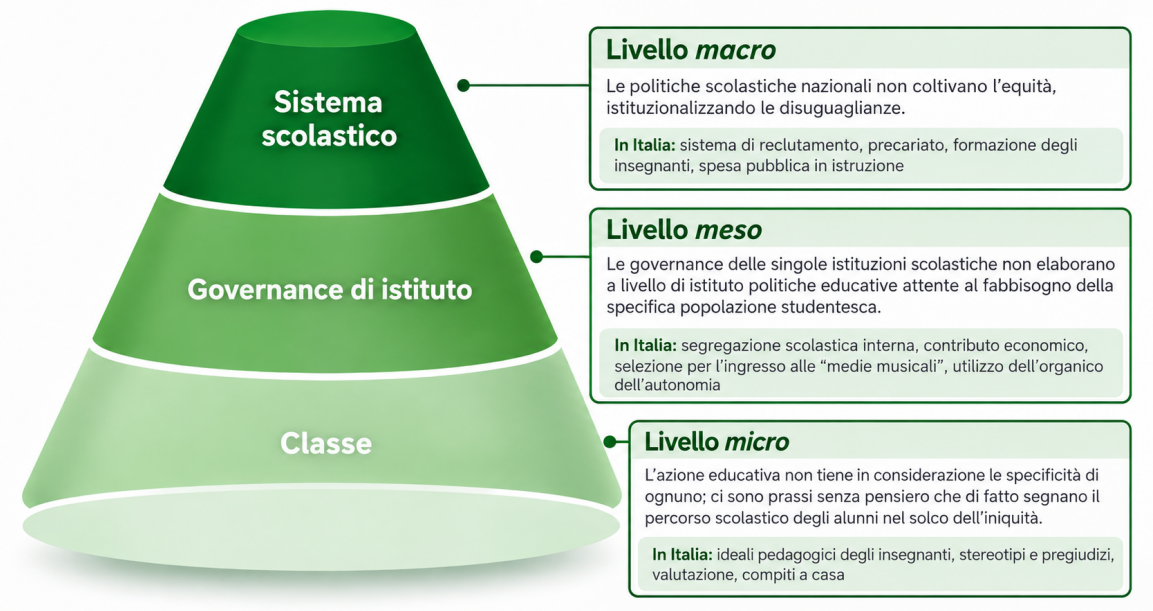


Fig. 1: Modello interpretativo per la lettura dei fattori non tradizionali di disuguaglianza

Il modello proposto (Fig. 1)[2], fondato sulla teoria ecologica di Bronfenbrenner (2009), legge queste dinamiche su tre livelli interdipendenti (Boeren, 2016, 2019; Giddens, 1984), con esempi riferiti al caso

2 In precedenti contributi (Ferrero, 2023a, 2023b), l'autore ha illustrato il modello, approfondendone basi teoriche e potenziale interpretativo per lo studio della produzione scolastica delle disuguaglianze. Il contesto italiano vi funge da caso situato per leggere l'intreccio tra dinamiche *micro*, *meso* e *macro* e specifiche configurazioni storiche, istituzionali e culturali.

italiano. A livello *micro*, contano interazioni, pratiche didattiche e valutative, rappresentazioni degli insegnanti; a livello *meso*, cultura organizzativa, *governance*, offerta formativa e relazioni con famiglie e territorio; a livello *macro*, cornici normative, politiche educative e assetti del sistema scolastico. La scuola produce disparità quando, nell'intreccio tra questi livelli, ciò che appare neutro diventa criterio implicito di differenziazione.

2.3 La lettura pedagogica dei territori per una progettazione situata e plurale

La pluralità dei contesti educativi non coincide con la varietà dei luoghi formativi, ma riguarda il modo in cui ciascun contesto configura condizioni, risorse, vincoli e possibilità di partecipazione (Calandra et al., 2016; Pescarmona & Vietti, 2025). Il territorio non è sfondo della scuola, ma una trama educativa in cui si intrecciano relazioni istituzionali, servizi, reti associative, culture famigliari, spazi di socialità, discontinuità e opportunità.

Nel caso italiano, questa prospettiva assume rilievo alla luce dell'autonomia scolastica (Attinà, 2024; Chiosso & Castoldi, 2021). Intesa come dispositivo pedagogico (Massa, 2000) e non solo gestionale, essa attribuisce alle istituzioni scolastiche la responsabilità di interpretare il proprio contesto e tradurlo in scelte curricolari, organizzative e progettuali. La scuola non applica soltanto indirizzi generali, ma costruisce la propria identità educativa in rapporto a bisogni, risorse e domande del territorio.

Leggere pedagogicamente un territorio significa andare oltre la mappatura di risorse e bisogni, interrogando condizioni di vita, accesso alle opportunità, forme di esclusione, responsabilità istituzionali e possibilità di alleanza educativa (Granata, 2019; Zoletto, 2023). Tale lettura rende visibili non solo le fragilità manifeste, ma anche i fattori ordinari e meno riconosciuti che incidono sulla qualità dell'esperienza scolastica.

In questo intreccio tra autonomia, territorio ed equità, la progettazione pedagogica diviene situata e plurale (bell hooks, 2023):

– *situata*, perché muove dalle condizioni specifiche in cui la scuola opera;
– *plurale*, perché assume soggetti, linguaggi e risorse territoriali come parte dell'azione educativa.

La scuola non si limita così a rispondere al contesto, ma contribuisce a riformularlo pedagogicamente, trasformando la conoscenza del territorio in criteri condivisi di intervento.

3. Tra scuola e territorio: disegno di ricerca

Il contributo esamina la fase trasformativa di una più ampia ricerca *mixed methods* sulle condizioni attraverso cui la scuola, al tempo dell'autonomia, può riconoscere e contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza. Il disegno sequenziale esplicativo (Trinchero & Robasto, 2019) si è articolato in due fasi conoscitive, quantitativa e qualitativa, seguite da una ricerca-azione (Mertens, 2007, 2010). Gli esiti delle prime due fasi hanno costituito la base empirica da cui avviare, insieme alle scuole, un lavoro di interpretazione dei problemi e individuazione delle priorità educative. L'analisi ricostruisce come le questioni emerse dall'indagine siano state rielaborate nei gruppi di ricerca e tradotte in scelte progettuali, prime attuazioni e successive revisioni.

La fase quantitativa ha individuato fattori a livello *meso* (impiego delle risorse professionali, organizzazione del tempo scuola, gestione finanziaria, criteri di formazione delle classi), cause riconducibili al piano *macro* (formazione e reclutamento dei docenti) e ricadute a livello *micro* (percorsi scolastici differenziati e diseguali). La fase qualitativa ha approfondito rappresentazioni, pratiche e tensioni professionali sul piano *micro* (compiti a casa, valutazione, rapporti con le famiglie, relazioni collegiali) e *meso* (partecipazione istituzionale, rapporto con il territorio, questioni già emerse nella fase quantitativa). Tali esiti sono stati restituiti ai gruppi non come diagnosi esterne, ma come materiali di problematizzazione, per ridefinire entro ciascun contesto problemi, priorità e possibilità di intervento.

L'attenzione si concentra quindi sull'ultima fase, configurata come ricerca-azione e realizzata tra aprile

2023 e giugno 2024 in tre istituti comprensivi delle province di Cuneo e Torino. Le scuole sono considerate contesti istituzionali situati, in cui osservare come la lettura pedagogica del territorio possa sostenere processi di progettazione orientati all'equità. La fase trasformativa assume così la forma di uno studio di caso multiplo (Halkias et al., 2022; Sena, 2021): i tre istituti condividono l'esigenza di interrogare criticamente il proprio funzionamento, usare in modo più consapevole gli strumenti dell'autonomia scolastica e contrastare fattori non tradizionali di disuguaglianza, pur differenziandosi per storia organizzativa, composizione professionale e dinamiche territoriali.

3.1 Domande di ricerca

L'analisi è guidata da tre interrogativi:

– in che modo i percorsi di ricerca-azione hanno sostenuto nelle scuole una lettura pedagogica del rapporto con il territorio?
– quali fattori non tradizionali di disuguaglianza sono emersi nel confronto tra pratiche scolastiche, assetti organizzativi e condizioni contestuali?
– a quali condizioni la ricerca-azione può favorire processi di progettazione situata orientati all'equità nella scuola dell'autonomia?

3.2 La ricerca-azione all'interno di un disegno misto: considerazioni etico-metodologiche

Nel disegno misto, la ricerca-azione ha costituito uno spazio di rielaborazione della conoscenza prodotta nelle fasi precedenti. Non si è trattato di trasferire risultati alle scuole né di tradurre i dati in indicazioni operative predefinite, ma di costruire, con insegnanti e dirigenti, le condizioni per rileggere criticamente le questioni emerse (Bove, 2009; Moss, 2005) alla luce delle configurazioni istituzionali e territoriali. Il sapere ha assunto così una forma relazionale e trasformativa (Griffiths, 1998): non ha solo osservato l'istituzione, ma ne ha accompagnato la capacità di leggere se stessa nel rapporto con il territorio.

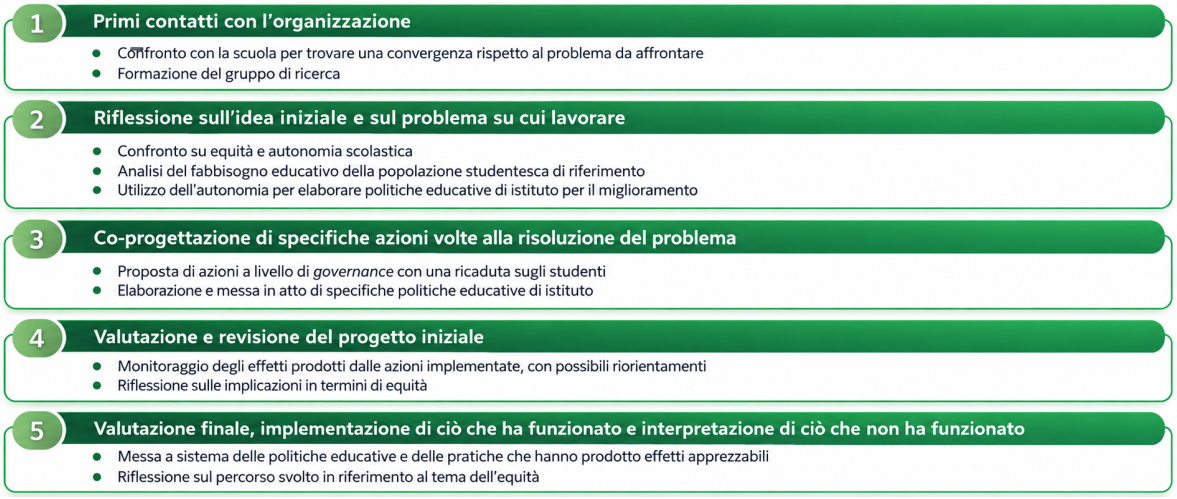


Fig. 2: Modello di ricerca-azione per promuovere l'equità a livello istituzionale

Il modello adottato (Fig. 2), elaborato a partire dai contributi della pedagogia istituzionale (Canevaro et al., 1988; Elliott et al., 1993; Zanelli, 1986, 2000) e della psicologia delle organizzazioni (Kaneklin et al., 2010; Scaratti et al., 2009), si è articolato in cinque passaggi di lavoro:

– costituzione del gruppo di ricerca;
– prima delimitazione del problema;

– co-progettazione di azioni e scelte educative;
– discussione delle loro prime attuazioni, con eventuali revisioni;
– valutazione conclusiva volta a riconoscere apprendimenti, criticità e possibilità di consolidamento.

Nei tre istituti, i cinque passaggi hanno costituito una struttura ricorsiva, non una sequenza rigida. I sette *focus group* svolti in ciascuna scuola hanno accompagnato la definizione delle priorità, la co-progettazione e la revisione delle prime attuazioni, riaprendo talvolta decisioni già assunte. Dopo la restituzione degli esiti conoscitivi, il confronto si è spostato sulle condizioni di intervento: resistenze professionali, vincoli organizzativi e risorse contestuali hanno concorso a ridefinire le priorità. La ricorsività del percorso ha così reso interrogabile lo scarto tra le intenzioni di equità e le condizioni effettive di accesso alle opportunità formative, spostando l'attenzione dalle singole iniziative ai criteri istituzionali di distribuzione di tempi, risorse e responsabilità (Barbier, 2008; Marani, 2013).

La peculiarità etico-metodologica del percorso sta nella postura non estrattiva e non prescrittiva. Il ricercatore non ha assunto il ruolo di valutatore esterno né di consulente chiamato a fornire soluzioni, ma di facilitatore di un processo di problematizzazione condivisa. Fare ricerca con le scuole ha significato riconoscerle come soggetti di conoscenza, capaci di discutere, ridefinire e riorientare le proprie pratiche alla luce delle condizioni territoriali e istituzionali (Pescarmona et al., 2023; Sorzio, 2019). La ricerca-azione assume così il valore di pratica istituzionale riflessiva, capace di connettere equità, governance e progettazione pedagogica situata e plurale.

3.3 *Focus group*, diari di bordo, questionario aperto: gli strumenti di ricerca

In ciascun istituto si sono svolti sette *focus group* a bassa strutturazione (Baldry, 2005; Colella, 2011), di circa due ore (ventuno incontri in totale), con docenti e dirigenti. Registrati e trascritti, gli incontri hanno accompagnato la discussione dei problemi, la definizione delle priorità, la progettazione delle azioni e la loro revisione. Nei diari di bordo individuali (Batini, 2012; Benelli & Broglia, 2024), i partecipanti hanno annotato scelte, difficoltà e adattamenti intervenuti durante il percorso. Il questionario aperto finale (Bosco, 2003), compilato dai ventisei partecipanti, ha raccolto valutazioni retrospettive sull'esperienza.

Le diverse fonti hanno consentito di ricostruire il processo da prospettive complementari:

– le trascrizioni hanno permesso di seguire la costruzione collegiale di problemi e possibili risposte;
– i diari hanno documentato difficoltà, adattamenti e passaggi meno visibili nella discussione collettiva;
– i questionari finali hanno raccolto le riletture retrospettive dei partecipanti;
– i materiali di co-progettazione hanno favorito il raccordo tra le riflessioni e le scelte formulate nei gruppi.

La lettura congiunta ha distinto decisioni assunte, azioni avviate e cambiamenti riferiti dai professionisti, senza assimilare questi ultimi a effetti verificati sugli studenti.

3.4 Istituti e professionisti partecipanti

I tre istituti comprensivi si sono candidati spontaneamente, avendo preso parte alle fasi precedenti dello studio. Non sono casi statisticamente rappresentativi, ma contesti situati dove osservare come culture scolastiche e rapporti con le comunità locali possano alimentare percorsi di co-progettazione. Il *corpus* assume deliberatamente lo sguardo professionale di dirigenti e docenti; studenti e famiglie non hanno fatto parte dei gruppi di ricerca, ma sono stati coinvolti nelle azioni progettate e attuate, attraverso cui la scuola lavora sulle condizioni che rendono più effettivi l'accesso, l'ascolto, la partecipazione e la corresponsabilità educativa.

Gli istituti sono indicati con codici (I.C. A, I.C. B e I.C. C) e i professionisti con pseudonimi; l'anonimizzazione limita il rischio di identificazione indiretta, connesso all'incrocio di informazioni territoriali, organizzative e professionali. Si riportano perciò dettagli pertinenti alla lettura dei casi; la tracciabilità delle evidenze è affidata al *corpus* e alla provenienza degli estratti.

Alla ricerca-azione hanno partecipato complessivamente ventisei professionisti:

– dodici nell'I.C. A (Fig. 3);
– sette nell'I.C. B (Fig. 4);
– sette nell'I.C. C (Fig. 5).

Ciascun gruppo comprendeva un dirigente scolastico e docenti di diversi ordini di scuola[3]. Il percorso è stato accompagnato dal consenso informato dei partecipanti e da restituzioni condivise.

L'I.C. A, in provincia di Torino, opera in un territorio attraversato da riconversione economica, trasformazioni urbane e persistenti radicamenti agricoli. La distribuzione dei plessi in contesti differenti, l'eterogeneità della popolazione studentesca e il *turnover* professionale hanno reso centrale il tema dell'identità di istituto. Il percorso ha quindi cercato maggiore coerenza interna, valorizzando le differenze tra plessi, ordini di scuola e culture professionali senza ricondurle a uniformità astratta.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Giulia Dirigente	Secondaria di secondo grado	---	---	---	3	3	---
Michela Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	31	25	Funzione strumentale *Interculturalità*
Antonella Docente	Infanzia	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	10	10	Referente di plesso
Lucrezia Docente	Primaria	Sostegno	Laurea SFP + TFA sostegno	Ruolo	10	7	---
Ileana Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	35	32	Responsabile sicurezza
Enrico Docente	Primaria	Comune	Laurea SFP	Supplente	5	5	---
Gabriella Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	20	17	---
Paolo Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + concorso abilitante	Ruolo	4	4	Secondo collaboratore
Cinzia Docente	Infanzia	Comune	Dip. S. Mag.	Ruolo	39	39	Referente di plesso
Gianni Docente	Primaria	Sostegno	Dip. I. Mag.	Supplente	4	2	---
Fulvia Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	15	---
Lina Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + concorso abilitante	Ruolo	10	2	---

Fig. 3: Il gruppo di ricerca dell'I.C. A

L'I.C. B, in provincia di Cuneo, si colloca in un contesto caratterizzato da forte identità locale, coesione comunitaria e plessi distribuiti tra pianura, collina e area pedemontana. La scuola si presenta come presidio educativo e sociale, già sensibile a partecipazione, inclusione e innovazione. In questo caso, la ricerca-azione non è nata da una criticità emergenziale, ma dal desiderio di rafforzare l'uso pedagogico dell'autonomia scolastica per rispondere più consapevolmente alle specificità del territorio e ampliare le opportunità formative.

3 Per i dirigenti, la colonna indica l'ordine di scuola in cui sono stati docenti prima di assumere l'incarico dirigenziale.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Gianluca Dirigente	Primaria	---	---	---	10	6	---
Alice Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	10	Funzione strumentale *Inclusione*
Luca Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + abilitazione da concorso	Ruolo	10	6	---
Martina Docente	Infanzia	Comune	Laurea SFP	Supplente	8	6	---
Francesca Docente	Primaria	Comune	Laurea SFP	Ruolo	10	8	Animatrice digitale
Rita Docente	Infanzia	Sostegno	Dip. I. Mag.	Ruolo	25	20	Referente di plesso
Sandra Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	20	15	---

Fig. 4: Il gruppo di ricerca dell'I.C. B

L'I.C. C, anch'esso in provincia di Cuneo, opera in un territorio frammentato, con piccoli centri, aree rurali e plessi distribuiti su un'area vasta. La presenza di pluriclassi, la discontinuità professionale e alcune fragilità nel rapporto tra scuola e comunità hanno reso particolarmente rilevante il tema dell'organizzazione educativa. Il percorso si è orientato alla valorizzazione dell'eterogeneità anagrafica, al ripensamento delle consuetudini organizzative e al rafforzamento del legame con il territorio in una prospettiva situata di equità.

Pseudonimo	Ordine di scuola	Tipo di posto	Formazione iniziale	*Status* contrattuale	Anni di servizio	Permanenza nell'istituto	Altri incarichi
Alessandro Dirigente	Secondaria di secondo grado	---	---	---	15	8	---
Maddalena Docente	Infanzia	Comune	Laurea SFP	Supplente	7	3	---
Mattia Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	20	10	Funzione strumentale *Inclusione*
Luisa Docente	Primaria	Comune	Dip. I. Mag.	Ruolo	15	8	---
Elena Docente	Primaria	Sostegno	Laurea SFP	Supplente	7	5	---
Rossana Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + SSIS	Ruolo	25	15	Referente di plesso
Davide Docente	Secondaria di primo grado	Materia	Laurea + TFA	Ruolo	6	6	---

Fig. 5: Il gruppo di ricerca dell'I.C. C

3.5 Analisi dei dati

L'analisi, di carattere qualitativo e interpretativo, è stata condotta dal ricercatore sulle ventuno trascrizioni dei *focus group*, sui diari di bordo individuali, sui ventisei questionari aperti finali e sui materiali di co-progettazione. Il lavoro ha seguito due movimenti. Il primo, interno a ciascun caso, ha ricostruito la progressione delle questioni affrontate nei gruppi, distinguendo i problemi riconosciuti, le ipotesi formulate, le

decisioni assunte e le difficoltà emerse nel passaggio all'azione. La codifica abduttiva ha individuato unità di senso riferite a problemi, ipotesi, decisioni, difficoltà e apprendimenti professionali; tali unità sono state confrontate con la cornice dei fattori non tradizionali di disuguaglianza, orientando la comparazione tra le traiettorie dei tre istituti. Il secondo movimento ha posto a confronto le tre traiettorie, soffermandosi sulle differenze nei modi di interpretare i problemi, negoziare le priorità e tradurle in scelte educative e organizzative. Il confronto tra i casi è stato ricondotto a tre assi interpretativi:

– sostegno ai processi di autonomia scolastica (Falcone, 2016; Mulè et al., 2019; Notti, 2008);
– contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza (Falcone & Samà, 2021; Losito & Pozzo, 2005; Turli, 2022);
– sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti (Cambi, 2014; Pati, 2004; Trinchero, 2002).

La selezione degli estratti ha privilegiato i passaggi nei quali emergono decisioni, posizioni divergenti e questioni rimaste aperte, senza assumere il consenso raggiunto nei gruppi come criterio di validità. Le restituzioni ai partecipanti hanno permesso di precisare alcuni elementi interpretativi, ma non costituiscono una validazione indipendente dei risultati.

La lettura trasversale ha inoltre individuato cinque nuclei tematici che attraversano i tre assi:

– distribuzione delle opportunità tra plessi;
– partecipazione delle famiglie;
– stabilizzazione delle pratiche;
– resistenze professionali;
– orientamento pedagogico rispetto alle risorse territoriali.

4. Attraversare il cambiamento: sostare nella ricerca-azione

I risultati seguono nuclei analitici comuni ai tre casi, senza appiattirne le differenze. Per ciascun istituto si ricostruisce il passaggio dai problemi riconosciuti alle scelte progettuali, distinguendo le azioni avviate dalle ipotesi ancora aperte e dalle difficoltà incontrate nell'attuazione. Gli estratti, selezionati attraverso l'incrocio tra *focus group*, diari, questionari e materiali di co-progettazione, restituiscono snodi decisionali e divergenze, senza comporre un repertorio di pratiche esemplari. Dal confronto emergono tre tensioni ricorrenti:

– pratiche innovative che sostengono l'equità ma producono nuove differenze se restano circoscritte ad alcuni plessi o gruppi professionali;
– comunità coese che facilitano la partecipazione ma possono rendere meno visibili le famiglie meno legittimate a prendere parola;
– organizzazioni stabili che proteggono la continuità ma rischiano di irrigidirsi di fronte a pluriclassi, *turnover* e territori dispersi.

L'analisi muove da queste ambivalenze.

4.1 Sostegno ai processi di autonomia scolastica per un lavoro educativo tra scuola e territorio

Nei tre percorsi, l'autonomia scolastica si precisa come capacità di attraversare condizioni territoriali differenti e tradurle in scelte educative. Il territorio non emerge come sfondo unitario, ma come pluralità di plessi, famiglie, reti comunitarie, vincoli organizzativi, distanze, risorse e aspettative.

Nell'I.C. A, il percorso muove dalla frammentazione tra plessi, ordini di scuola e culture professionali. Il teatro è occasione di progettualità trasversale; il *focus group* mostra però che l'innovazione resta fragile se non diventa scelta d'istituto.

Gabriella: «Il teatro li ha messi tutti in gioco, anche chi di solito sta in silenzio. Questa è la prova che l'equità non è un'astrazione, ma qualcosa che si costruisce in pratica».
Cinzia: «Ho percepito resistenze forti da parte di alcuni colleghi che non hanno partecipato al progetto. Per loro il teatro è rimasto un'attività "altra", non parte del lavoro di tutti».
Michela: «Per cambiare davvero serve che ci sia una formazione comune, che ci dia strumenti e linguaggi condivisi. Altrimenti rischiamo di avere solo isole di innovazione».
Enrico: «Non basta aggiungere un progetto: serve ripensare insieme la struttura».
Giulia: «Ora la sfida è tradurre questa energia in scelte istituzionali stabili».

Il questionario finale colloca tale passaggio tra sperimentazione e istituzionalizzazione: una docente riconosce il valore del lavoro trasversale tra gradi diversi; la dirigente parla di «esame di coscienza professionale»; un'altra insegnante richiama la necessità di «ore dedicate». Qui il territorio è anzitutto interno all'istituto: sedi, ordini, professionalità, continuità curricolare.

Nell'I.C. B, il contesto appare più coeso, ma la ricerca-azione porta alla luce il rischio che l'equità resti distribuita disegualmente tra plessi e famiglie. Nei primi *focus group*, i docenti riconoscono che «non basta la buona volontà» e che occorrono «scelte organizzative che tengano insieme i vari plessi». La discussione si concentra sull'accesso alle opportunità.

Luca: «Laboratori, teatro, sport… non tutti i plessi riescono a proporre le stesse cose, e alla fine gli studenti non hanno le stesse opportunità».
Alice: «A volte le differenze si creano dentro la scuola stessa, senza che ce ne accorgiamo. Alcuni alunni hanno accesso a progetti bellissimi perché si trovano nella sede "giusta", altri no».
Francesca: «Il problema non è avere più progetti, ma distribuire meglio quelli che abbiamo. Usare l'autonomia scolastica per creare un'offerta che raggiunga tutti».
Luca: «Se continuiamo a vedere l'equità come una questione di interventi aggiuntivi, non risolviamo nulla».

La co-progettazione si è concentrata su tre condizioni di accesso: l'organizzazione del tempo scuola, la gratuità delle esperienze e le modalità di relazione con le famiglie. Nei diari, il ricorso a questionari tradotti e a mediatori culturali viene associato alla possibilità di raggiungere interlocutori meno presenti nei consueti canali di partecipazione. L'impressione che la scuola stesse «finalmente parlando la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori» restituisce il significato attribuito dai professionisti a questo passaggio, senza esaurire la questione dell'effettiva partecipazione delle famiglie. Nel questionario finale, il cambiamento viene ricondotto al passaggio dal lavoro individuale alla visione d'istituto: «non basta più dire 'io faccio così', bisogna chiedersi 'noi cosa vogliamo fare come scuola?'».

Nell'I.C. C, il territorio struttura direttamente il problema educativo: piccoli centri, plessi dispersi, pluriclassi, *turnover*, relazioni disomogenee con famiglie e comunità locali. Il percorso parte dalla difficoltà di definire l'equità in modo operativo e arriva a formularla come pratica situata.

Rossana: «L'equità va declinata nel nostro contesto, con le nostre caratteristiche».
Maddalena: «Se parliamo di equità senza legarla al nostro territorio, alle nostre classi, alle nostre famiglie, resta un discorso astratto. Occorre pensare al nostro significato di equità».
Luisa: «Senza supporto, l'eterogeneità rischia di diventare disuguaglianza».
Alessandro: «L'equità deve diventare un modo di progettare insieme, non un compito lasciato alla buona volontà dei singoli».

Da questa lettura prendono forma alcune direttrici progettuali, come laboratori e forme di tutoraggio tra studenti di età diverse, costruzione di strumenti condivisi, rafforzamento delle alleanze con le realtà locali. Il riferimento alla "città educativa" acquista una declinazione concreta nel rapporto con biblioteche, associazioni e spazi civici, considerati possibili interlocutori per ampliare le opportunità formative oltre i confini dei singoli plessi. La questione, per il gruppo di ricerca, non è moltiplicare le iniziative, ma individuare condizioni di accesso compatibili con la dispersione territoriale e con la discontinuità professionale che caratterizzano l'istituto. I diari mostrano la necessità di gradualità: il *turnover* è letto come «questione di equità che riguarda l'istituzione»; il rapporto con le famiglie richiede di «uscire dalle mura scolastiche»; emerge la necessità di ripensare il tempo scuola perché «forse il problema non sono i bambini in difficoltà,

ma organizzazioni troppo rigide». Nel questionario finale, viene evidenziato che le pluriclassi non dovrebbero essere rese simili alle classi «normali», ma valorizzate come contesti con «potenzialità proprie»; equità «non significa uniformare tutto, ma saper adattare».

Nei tre casi, l'autonomia scolastica viene sostenuta quando la scuola attraversa la pluralità dei propri territori e la assume come materia di progettazione pedagogica.

4.2 Contrasto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza, tra scuola e territorio

Nei tre percorsi, i fattori non tradizionali di disuguaglianza emergono nel rapporto concreto tra scuola e territorio: distribuzione delle opportunità tra plessi, accessibilità delle attività, continuità professionale, relazioni con famiglie e comunità, stabilizzazione delle pratiche. Il territorio appare come realtà plurale:

– *interno all'istituto*, quando riguarda sedi, ordini e culture professionali;
– *comunitario*, quando investe famiglie, reti e condizioni di partecipazione;
– *geografico e sociale*, quando comprende piccoli centri, distanze, pluriclassi e risorse locali discontinue.

Nell'I.C. A, il percorso teatrale rende visibile una prima tensione: una pratica pensata per l'equità può produrre nuove differenze se riguarda solo una parte dell'istituto. Nel *focus group* conclusivo, i docenti discutono questo limite.

> *Michela: «Noi che facciamo parte del gruppo abbiamo portato questa innovazione nelle nostre classi…».*
> *Gianni: «Sì, però in altre classi e in altri plessi non è successo nulla».*
> *Giulia: «Dovremmo parlarne di più in sede istituzionale… Dobbiamo allargare questa visione, altrimenti rischiamo che un'iniziativa nata per favorire equità produca disuguaglianza».*

Il problema non riguarda l'assenza di innovazione, ma la sua distribuzione dentro un istituto plurale. Plessi, ordini, gruppi professionali e risorse non sempre integrate producono esperienze educative differenti. Nel questionario finale, una docente richiama il valore del «lavoro trasversale e di cooperazione»; un'altra osserva che l'esperienza potrà essere messa a sistema solo con «ore dedicate».

Nell'I.C. B, la disuguaglianza si manifesta nella diversa accessibilità delle opportunità tra plessi e famiglie. La coesione comunitaria, anziché eliminare il problema, rischia di renderlo meno visibile.

> *Martina: «Non basta dire alle famiglie di partecipare, che le aspettiamo: alcune non si sentono autorizzate a entrare».*
> *Luca: «Il territorio pesa: lavoro, reti fragili, poca fiducia nei servizi…».*
> *Gianluca: «Serve un progetto stabile per far capire alle famiglie che c'è un'accoglienza reale, una volontà di ascolto, non di giudizio».*

Il territorio funziona qui come dispositivo di distribuzione delle esperienze, in termini di plesso frequentato, distanza dalle attività, disponibilità famigliare, accesso a proposte oltre il curricolo. I diari mostrano che anche la partecipazione delle famiglie richiede progettazione plurale. Questionari tradotti, mediatori culturali e ascolto differenziato spostano l'attenzione dalla disponibilità famigliare alle condizioni d'accesso alla parola: la scuola stava «finalmente parlando la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori».

Nell'I.C. C, i fattori non tradizionali sono legati alla configurazione rurale e dispersa del territorio: piccoli comuni, plessi distanti, pluriclassi, *turnover*, reti locali discontinue. Nel *focus group*, l'equità viene ricondotta alle condizioni vissute.

> *Maddalena: «Nelle pluriclassi non è solo didattica: tieni insieme età, bisogni, paesi diversi».*
> *Davide: «E ogni anno cambia qualcuno, ricominci da capo».*
> *Alessandro: «Il punto è proprio questo: plessi lontani e reti locali difficili da intercettare rendono discontinua qualsiasi progettualità a lungo termine… Noi, come scuola, potremmo essere un punto stabile».*

I diari precisano le mediazioni attraverso cui il territorio produce o attenua disuguaglianze: il *turnover* è «una questione di equità istituzionale»; il tempo scuola rigido contribuisce a etichettare alcuni bambini come «in difficoltà»; il rapporto con le famiglie richiede di uscire «dalle mura scolastiche». Nel questionario finale, il passaggio è netto: l'equità «non significa uniformare tutto, ma saper adattare» e si costruisce con pratiche legate «al territorio, alle persone, ai bambini concreti».

Nei tre casi, contrastare i fattori non tradizionali significa riconoscere le forme plurali del territorio e trasformarle in condizioni educative più giuste.

4.3 Sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti per una lettura pedagogica dei territori

Nei tre percorsi, lo sviluppo professionale riguarda la lettura pedagogica delle condizioni in cui la scuola opera (plessi, ordini di scuola, famiglie, reti locali, vincoli organizzativi e culture professionali). La ricerca-azione porta queste condizioni nella discussione collegiale, trasformando problemi vissuti come locali o individuali in questioni istituzionali e rendendone esplicite le conseguenze per le scelte educative e organizzative.

Nell'I.C. A, lo sviluppo professionale prende forma nel confronto tra il valore riconosciuto a un'esperienza educativa e le condizioni necessarie perché questa diventi patrimonio dell'istituto. Il percorso teatrale mostra potenzialità inclusive, ma rende visibile anche la fragilità delle innovazioni circoscritte ad alcuni docenti e plessi. Nel *focus group* finale, i partecipanti riconducono tale limite alla necessità di formazione comune, strumenti e linguaggi condivisi: «Non basta aggiungere un progetto: serve ripensare insieme la struttura»; «ora la sfida è tradurre questa energia in scelte istituzionali stabili». Le osservazioni segnano uno spostamento dalla qualità della singola esperienza alla responsabilità collegiale di creare le condizioni per una sua diffusione e continuità. Nel questionario finale, il riferimento al lavoro trasversale tra docenti di gradi diversi e all'«esame di coscienza» della dirigente approfondisce questo passaggio: il territorio interno dell'istituto, fatto di sedi, ordini di scuola, culture professionali e percorsi di continuità, diviene esso stesso oggetto di riflessione e progettazione pedagogica.

Nell'I.C. B, lo sviluppo professionale incrina l'immagine di una comunità coesa e uniformemente accessibile. L'attenzione si sposta dai singoli progetti alle condizioni differenziate di partecipazione tra plessi e famiglie. Nei diari, il dirigente collega questionari tradotti e mediatori culturali alla possibilità, per la scuola, di parlare «la lingua della sua comunità e non solo quella degli addetti ai lavori». Il cambiamento investe così il rapporto tra iniziativa didattica, organizzazione d'istituto e riconoscimento delle famiglie.

Nell'I.C. C, la lettura pedagogica dei territori passa attraverso pluriclassi, piccoli plessi, *turnover* e reti comunitarie discontinue. Qui lo sviluppo professionale non coincide con l'entusiasmo per l'innovazione, ma con la capacità di sostare nelle resistenze e assumerle come dato di progettazione. Nel *focus group* sulla riorganizzazione del tempo scuola, i docenti mettono a tema questa tensione:

> *Mattia: «Nelle pluriclassi, poter lavorare insieme su progetti comuni riduce le differenze e crea collaborazione. Però capisco anche i colleghi che temono di non riuscire a coprire il programma».*
> *Maddalena: «Per molti colleghi l'idea di togliere tempo all'insegnamento tradizionale sembra quasi un "furto". Dobbiamo far capire che non si tratta di fare meno, ma di fare diversamente».*
> *Alessandro: «Dobbiamo costruire passaggi graduali, che non diano la sensazione di una rottura, ma che mostrino nel concreto i vantaggi».*

I diari precisano il carattere professionale di questa mediazione: la resistenza è letta come «vulnerabilità professionale», stanchezza e disillusione; il dirigente afferma di non poter chiedere «che tutti corrano alla stessa velocità», ma di dover creare condizioni perché «nessuno si senta solo». La progettazione situata e plurale non applica modelli alle pluriclassi: costruisce tempi, strumenti e alleanze compatibili con un territorio disperso.

Nei tre casi, lo sviluppo professionale consiste nel passaggio da una lettura immediata dei problemi a una lettura pedagogica delle condizioni che li producono. Insegnanti e dirigenti crescono quando imparano a interpretare i territori (*interni*, *comunitari*, *geografici e sociali*) come materia della progettazione educa-

tiva.

5. La scuola fa territorio, e viceversa: discussione dei risultati

La comparazione dei tre percorsi (Fig. 6) chiarisce la funzione euristica e trasformativa della ricerca-azione, ossia rendere osservabili le condizioni attraverso cui il rapporto tra scuola e territorio diviene questione pedagogica, organizzativa e istituzionale (Napolitano, 2015; Pescarmona, 2024).

Nei dati, il territorio emerge come intreccio di condizioni che incidono sull'esperienza scolastica: distribuisce opportunità, rende più o meno praticabile la partecipazione, consolida *routine*, espone o attenua fratture. La conoscenza prodotta con le scuole ha permesso di riconoscere tali condizioni come questioni di responsabilità comune.

Leggere pedagogicamente i territori non significa aggiungere informazioni contestuali, ma riconoscere come le condizioni territoriali diventino mediazioni educative. Nei tre casi, questa lettura assume forme differenti:

– pluralità interna di plessi, ordini e culture professionali;
– comunità locali segnate da accessi diseguali alle opportunità e alla parola;
– contesti rurali dispersi, attraversati da pluriclassi, *turnover* e reti discontinue.

La pluralità dei contesti non è semplice molteplicità di luoghi e attori, ma coesistenza di condizioni che incidono sulla qualità, continuità e giustizia dell'esperienza scolastica.

Caso	Autonomia scolastica	Fattori non tradizionali di disuguaglianza	Sviluppo professionale	Implicazione progettuale
I.C. A	Il percorso teatrale interroga la capacità dell'istituto di raccordare plessi, ordini di scuola e culture professionali, oltre la frammentazione delle iniziative.	Una pratica orientata all'equità può generare nuove disparità quando rimane circoscritta ad alcuni plessi o gruppi professionali. Il problema non è l'innovazione in sé, ma la sua distribuzione istituzionale.	Dal riconoscimento del valore dell'esperienza emerge la consapevolezza dei suoi limiti: formazione comune, linguaggi condivisi e tempi dedicati diventano condizioni del cambiamento.	Portare l'innovazione oltre i gruppi che l'hanno promossa, traducendola in criteri condivisi di progettazione e scelte organizzative d'istituto.
I.C. B	L'autonomia viene interrogata rispetto alla distribuzione effettiva delle opportunità formative tra plessi e famiglie, oltre la disponibilità delle singole risorse territoriali.	La coesione comunitaria può occultare accessi diseguali: la partecipazione non dipende soltanto dalle opportunità offerte, ma dalle condizioni materiali, linguistiche e relazionali che ne consentono la fruizione.	Il passaggio dall'iniziativa individuale alla responsabilità d'istituto si accompagna a una lettura meno uniforme della comunità locale e delle possibilità di partecipazione delle famiglie.	Ripensare accessibilità, gratuità e comunicazione con le famiglie, integrando mediazione culturale e risorse territoriali nelle scelte d'istituto.
I.C. C	L'autonomia assume una declinazione situata: pluriclassi, dispersione territoriale e discontinuità professionale diventano condizioni da interpretare nelle scelte organizzative, anziché anomalie da compensare.	La combinazione della distanza tra i plessi, del turnover e della rigidità del tempo scuola può trasformare l'eterogeneità dei contesti in disuguaglianza delle esperienze educative.	Le resistenze vengono riconosciute come parte del cambiamento; le pluriclassi sono rilette nelle loro potenzialità, mentre gradualità e sostegno professionale acquistano rilievo progettuale.	Costruire condizioni di continuità attraverso strumenti comuni, tutoraggio tra età diverse, adattamenti organizzativi e alleanze territoriali sostenibili.

Fig. 6: Sintesi comparativa dei tre percorsi

I fattori non tradizionali di disuguaglianza agiscono in questa zona di mediazione: innovazioni limitate ad alcuni plessi, opportunità disomogenee, partecipazione famigliare presupposta, rigidità temporali, *turnover*, alleanze locali fragili e assenza di strumenti comuni. La loro scarsa visibilità (Ferrero, 2023b; Granata, 2026) dipende dal fatto che appaiono come vincoli amministrativi o consuetudini organizzative, pur incidendo sull'accesso a esperienze educative significative.

La comparazione evita una lettura lineare della ricerca-azione come dispositivo di per sé emancipativo. Nei tre casi, il cambiamento emerge nello scarto tra intenzioni di giustizia e condizioni effettive di accesso. Il teatro diviene pratica di equità solo se esce dall'isolamento progettuale; la partecipazione delle famiglie

assume valore democratico solo se non presuppone una disponibilità spontanea alla parola; la pluriclasse è risorsa solo se sostenuta da tempi, strumenti e alleanze compatibili con il territorio. La portata delle innovazioni si misura quindi nella loro capacità di incidere sulle condizioni istituzionali che rendono accessibili le opportunità educative.

In questo passaggio dall'iniziativa alla trasformazione delle condizioni di accesso, le dimensioni della giustizia sociale, compresa quella epistemica, acquistano concretezza nei contesti analizzati (Krishnan, 2019; Vázquez, 2015). *Redistribuire* significa interrogare la reale distribuzione di tempi, attività, sostegni, professionalità e opportunità formative. *Riconoscere* implica comprendere da quali posizioni famiglie, studenti e docenti possano parlare, tacere, resistere o contribuire. Trasformare comporta intervenire su curricolo, collegialità, PTOF, uso dell'organico, comunicazione e alleanze territoriali. L'equità prende forma in queste mediazioni, ossia nelle condizioni che rendono praticabile un'esperienza educativa più giusta.

La dimensione epistemica emerge quando *focus group*, diari e questionari interrogano saperi taciti e impliciti organizzativi: resistenze, ostacoli all'ascolto delle famiglie e vincoli logistici diventano questioni pedagogiche. La ricerca-azione amplia la riflessività professionale, senza scambiare interpretazioni degli insegnanti per testimonianze delle famiglie.

La ricerca-azione sostiene una progettazione situata quando la discussione delle pratiche incide sulle decisioni comuni (Baldacci, 2012; Mortari, 2009). Richiede pluralità di punti di vista, tempi riconosciuti, strumenti per elaborare i conflitti e una dirigenza capace di connettere orientamento pedagogico e organizzazione. Senza ricadute su curricolo e rapporti con il territorio, il confronto non diviene trasformazione istituzionale.

L'autonomia scolastica conserva un'ambivalenza (Attinà, 2020; Baldacci, 2019): apre margini di scelta, ma può consolidare divari tra plessi, gruppi professionali e comunità. Si orienta pedagogicamente quando la pluralità territoriale diviene criterio decisionale. La progettazione situata e plurale non applica modelli né celebra il territorio: riconosce le condizioni che rendono l'esperienza scolastica più o meno giusta e interviene sulle mediazioni trasformabili. *Il territorio fa scuola* quando orienta le ragioni delle scelte educative; *la scuola fa territorio* quando ridefinisce possibilità di formazione, partecipazione e riconoscimento delle comunità.

6. L'equità come orizzonte pedagogico situato e plurale: conclusioni

Il saggio ha interpretato l'equità come orizzonte pedagogico situato e plurale, mostrando che il territorio non è cornice dell'azione scolastica, ma campo di mediazioni entro cui opportunità, riconoscimento e partecipazione diventano più o meno praticabili. La ricerca presenta alcuni limiti. L'analisi riguarda tre istituti comprensivi piemontesi e si concentra sulla fase trasformativa di un disegno più ampio. Il *corpus* restituisce le prospettive di insegnanti e dirigenti: studenti e famiglie, pur coinvolti in alcune iniziative, non hanno partecipato ai gruppi di ricerca; non sono quindi possibili generalizzazioni statistiche né misurazioni dirette degli effetti sugli apprendimenti o sulle traiettorie degli studenti. La trasferibilità riguarda la logica interpretativa proposta, ossia la lettura delle condizioni territoriali e organizzative come materia pedagogica e l'interrogazione delle pratiche ordinarie attraverso cui l'equità è sostenuta o indebolita.

Sul piano teorico, questa prospettiva precisa il rapporto tra giustizia sociale, disuguaglianze e autonomia scolastica. Le disparità non si collocano solo fuori dalla scuola, ma attraversano le sue mediazioni ordinarie, come l'organizzazione, le culture professionali, le relazioni con le famiglie, la distribuzione delle opportunità e l'uso delle risorse territoriali. Studiare empiricamente l'equità richiede quindi disegni capaci di cogliere processi (non solo esiti) e strumenti che rendano visibili tensioni, resistenze, impliciti organizzativi e saperi situati.

Sul piano operativo, i tre percorsi suggeriscono di assumere le condizioni di accesso alle opportunità educative come oggetto ordinario delle decisioni d'istituto. Una prima attenzione riguarda la distribuzione delle esperienze tra plessi: ricostruire l'offerta formativa significa verificarne anche la concreta fruibilità, considerando costi, tempi, distanze e sostegni disponibili. Una seconda riguarda le relazioni con le famiglie, la cui partecipazione non può essere affidata alla sola disponibilità a rispondere alle iniziative scolastiche, ma richiede occasioni di ascolto differenziate e modalità comunicative accessibili.

Un ulteriore terreno di lavoro è la continuità delle pratiche. Le esperienze capaci di ampliare le oppor-

tunità formative restano vulnerabili quando dipendono dall'iniziativa di pochi professionisti: la loro diffusione richiede tempi riconosciuti, responsabilità condivise e un raccordo con le scelte curricolari e organizzative dell'istituto. Anche le alleanze territoriali meritano una lettura meno occasionale, attenta non soltanto alla presenza di servizi, associazioni e risorse locali, ma alle possibilità educative che tali relazioni rendono effettivamente disponibili.

Queste indicazioni non definiscono una sequenza prescrittiva; offrono criteri per interrogare la progettazione nel tempo, documentando le decisioni, tornando sulle condizioni che ne hanno orientato l'attuazione e distinguendo i cambiamenti organizzativi osservabili dagli effetti educativi ancora da verificare.

Bibliografia

Apple, M.W., & Beane, J.A. (2007). Schooling for Democracy. *Principal Leadership*, *8*(2), 34-38.
Attewell, P.A., & Newman, K.S. (Eds.) (2010). *Growing gaps: Educational inequality around the world*. Oxford: Oxford University Press.
Attinà, M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, *37*(10), 152-160.
Attinà, M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2*(1), 10-16.
Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *3*(6), 97-106.
Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
Baldry, A.C. (2005). *Focus Group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (Eds.) (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. Hoboken: John Wiley & Sons.
Batini, F. (2012). Il diario di bordo. In A. Bartolini (Ed.), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (pp. 135-152). Roma: Aracne.
bell hooks (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
bell hooks (2023). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Milano: Meltemi.
Benelli, C., & Broglia, L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, *22*(45), 96-105.
Biesta, G.J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, *6*(2), 35-49.
Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. London: Palgrave-Macmillan.
Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, *65*, 277-294.
Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
Calandra, L.M., González Aja, T., & Vaccarelli, A. (Eds.) (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze University Press.
Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno sfondo*. Bologna: Nicola Milano.
Champollion, P. (2015). Education and territory: A conceptual framework. *Sisyphus: Journal of Education*, *3*(2), 12-27.
Chiosso, G., & Castoldi, M. (2021*). Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Università.
Colella, F. (2011). *Focus Group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
Dollmann, J. (2019). Educational institutions and inequalities in educational opportunities. In R. Becker (Ed.), *Research handbook on the sociology of education* (pp. 268-283). Cheltenham: Edward Elgar.
Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Borin-

ghieri.
Entwisle, D.R. (2018). *Children, schools, and inequality*. New York: Routledge.
Eppard, L.M., & Giroux, H.A. (Eds.) (2022). *On inequality and freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
Falcone, F., & Samà, A. (2021). *Ritessere trame. Lavorare con la cultura organizzativa*. Cosenza: Pellegrini.
Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the traditional territorial divide in the Italian Education System. Effects of system management factors on performance in lower secondary school. *FGA Working Paper*, *43*(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
Ferrer-Esteban, G. (2016). Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools. *Comparative Education Review*, *60*(1), 151-183.
Ferrero, V. (2023a). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan, M. Anshari, N. Ahmad & E. Ali (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
Ferrero, V. (2023b). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas Educationis. Education, Politics, Culture*, *12*(1), 239-262.
Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In G. Henderson & M. Waterstone (Eds.), *Geographic thought* (pp. 72-89). New York: Routledge.
Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(1), 69-81.
Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Blackwell.
Giroux, H.A. (2023). *Pedagogia critica*. Roma: Anicia.
Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, *32*(2), 32-35.
Granata, A. (2019). Ogni giorno diversi: la sfida dell'eterogeneità nella scuola primaria. In F. Zamengo & N. Valenzano (Eds.), *Protezione e rischio nei processi educativi* (pp. 99-109). Milano: Junior.
Granata, A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Roma: Carocci.
Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, *13*(2), 363-384.
Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice. Getting off the Fence*. Buckingham: Open University Press.
Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Philadelphia: Open University Press.
Hackman, H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
Halkias, D., Neubert, M., Thurman, P.W., & Harkiolakis, N. (2022). *The multiple case study design: Methodology and application for management education*. New York: Routledge.
Honneth, A. (2008). *Riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (Eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
Krause, S.R. (2013). Beyond non-domination: Agency, inequality and the meaning of freedom. *Philosophy & Social Criticism*, *39*(2), 187-208.
Krishnan, S. (2019). Speaking from other demonic bases of partiality. *Dialogues in Human Geography*, *9*(2), 154-157.
Kyriakides, L., Creemers, B.P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. New York: Routledge.
Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
Marani, G. (2013). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
Massa, R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
Mayabi, C. (2015). *The Role of Education in Fighting Inequality*. Berlin: GRIN.
McLaren, P. (2017). Neoliberalism, critical pedagogy, and forging the next revolution in teacher education. *Teacher Education and Practice*, *30*(2), 266-274.
Meirieu, P. (2023). *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*. Roma: Armando.
Mertens, D.M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 212-225.
Mertens, D.M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, *16*(6), 469-474.
Mijs, J.J., & Savage, M. (2020). Meritocracy, elitism and inequality. *The Political Quarterly*, *91*(2), 397-404.

Mincu, M.E. (2015). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, *51*(3), 446-462.
Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca* per *i bambini*. Milano: Mondadori Università.
Moss, P.A. (2005). Understanding the Other/Understanding Ourselves: Toward a Constructive Dialogue about "Principles" in Educational Research. *Educational Theory*, *55*(3), 263-283.
Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
Napolitano, E. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
Notti, A.M. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD.
ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
Pati, L. (2004). Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa. *Pedagogia e Vita*, *62*(1), 51-64.
Pescarmona, I. (2024). Il coordinamento pedagogico tra scuola e territorio. Sfide e opportunità per promuovere forme di partecipazione interculturali e democratiche. In L. Milani & F. Matera (Eds.), *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio* (pp. 137-147). Bari: Progedit.
Pescarmona, I., Sità, C., & Bove, C. (2023). Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, *81*(2), 32-44.
Pescarmona, I., & Vietti, F. (2025). Camminare insieme. Itinerari urbani interculturali come pratica per educare all'incontro e crescere come comunità. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, *15*(1), 75-90.
Raudenbush, S.W., & Eschmann, R.D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality?. *Annual Review of Sociology*, *41*, 443-470.
Rawls, J. (2022). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
Roemer, J.E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. *Social Choice and Welfare*, *19*(2), 455-471.
Sales, A., Moliner, O., & Lozano, J. (2017). Strategies to link schools to their territories. A survey study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 692-697.
Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
Scaratti, G., Kaneklin, C., Ripamonti, S., & Gorli, M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di Psicologia*, *32*(3-4), 67-91.
Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Penguin Books.
Sena, B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa. Milano*: FrancoAngeli.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
Turli, C. (2022). *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*. Roma: Anicia.
van Dijk, H., Kooij, D., Karanika-Murray, M., De Vos, A., & Meyer, B. (2020). Meritocracy a myth? A multilevel perspective of how social inequality accumulates through work. *Organizational Psychology Review*, *10*(3-4), 240-269.
Vázquez, R. (2015). Decolonial practices of learning. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 94-102). Middelburg: UCR.
Watkins, M. (2020). The persistence of inequality: Education, class and cultural capital. In T. Bennett, D. Carter, M. Gayo, M. Kelly & G. Noble (Eds.), *Fields, capitals, habitus* (pp. 188-207). New York: Routledge.
Young, H.P. (2020). *Equity: in theory and practice*. Princeton: Princeton University Press.
Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Bologna: Cappelli.
Zanelli, P. (Ed.) (2000). *Autovalutazione e identità*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, *13*(1), 151-162.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Dare spazio: l'agency di bambine e bambini in processi di rigenerazione urbana

Giving Space to Children's Agency in Urban Regeneration Processes

Claudia Fredella
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)
Sara Finardi
Istituto Comprensivo Mastri Caravaggini, Caravaggio (Italy)
Lucia Vittoria Rossi
Istituto Comprensivo G. Galilei, Corsico (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Fredella, C., Finardi, S., & Rossi, L.V. (2026). Dare spazio: l'agency di bambine e bambini in processi di rigenerazione urbana. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 245-256. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p245

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 30, 2026
Accepted: October 29, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p245

Abstract
This paper examines the active agency of children within urban regeneration and social cohesion processes, based on two case studies carried out in the San Siro district of Milan. The study explores the specific educational and institutional conditions required for the childhood voice to impact decision-making processes concerning public space. Space is conceptualized not as a neutral backdrop, but as a cultural device and a co-actor in shaping citizenship, especially in multicultural environments. Utilizing qualitative research tools, the action-research paths "Living in San Siro" and "Educating for Active Citizenship in the Courtyards of San Siro" engaged two primary school classes. Driven by student voice practices and a strong partnership between school and territory, the projects allowed children to engage in deliberative dynamics, negotiate meanings, and co-design transformations, effectively reshaping courtyards and urban areas from sites of conflict into common grounds for dialogue. The findings demonstrate how the ethics of a democratic city, rooted in valuing plurality and negotiating conflict, can manifest as intentional pedagogical structures that acknowledge children's transformative agency, ultimately fostering more inclusive and participatory urban contexts.

Keywords: Student voice; Active citizenship; Social cohesion; School-community alliance.

Riassunto
Il contributo indaga il ruolo attivo di bambine e bambini nei processi di rigenerazione urbana e coesione sociale, a partire da due studi di caso condotti nel quartiere milanese di San Siro. La ricerca esplora a quali condizioni educative e istituzionali la voce dell'infanzia possa incidere nei processi decisionali che riguardano lo spazio pubblico, inteso non come sfondo neutro ma come dispositivo culturale e co-attore nei processi di costruzione della cittadinanza, in particolare in contesti multiculturali. Attraverso strumenti propri della ricerca qualitativa, i progetti "Abitare a San Siro" e "Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro" hanno coinvolto due classi della scuola primaria in percorsi di ricerca-azione. Le pratiche di *student voice* e l'alleanza tra scuola e territorio hanno permesso ai bambini di sperimentare processi deliberativi, negoziare significati e co-progettare trasformazioni, riconfigurando i cortili e gli spazi urbani da luoghi di conflitto a territori comuni di dialogo. I risultati evidenziano come un'etica della città democratica, fondata sulla valorizzazione della pluralità e sulla gestione del conflitto, possa tradursi in dispositivi intenzionali che riconoscono all'infanzia una capacità trasformativa, contribuendo a costruire contesti urbani più inclusivi e partecipati.

Parole chiave: Student voice; Cittadinanza attiva; Coesione sociale; Alleanza scuola territorio.

Credit author statement

L'articolo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici. Ai fini della scrittura i paragrafi 1. e 2 sono da attribuire a Claudia Fredella, i paragrafi 3, 4 e 5 a Sara Finardi e Lucia Rossi.

1. Spazi di e per la cittadinanza

Il contributo indaga la possibilità di riconoscere a bambine e bambini un ruolo attivo nel risignificare e ridefinire geografie urbane, affrontando il tema dello spazio pubblico da una prospettiva pedagogica, allo scopo di individuare a quali condizioni educative e istituzionali la loro voce possa incidere nei processi decisionali.

Se ogni esistenza è sempre "geo-storica", intreccio di temporalità e spazialità, lo spazio non rappresenta uno sfondo neutro, ma un dispositivo culturale, simbolico e politico entro cui si producono significati, appartenenze, esclusioni e possibilità (Massey, 2005).

Assumere l'etica della città democratica (Sennet, 2018) comporta la valorizzazione della ricchezza dei significati che i diversi abitanti, inclusi i bambini, attribuiscono ai luoghi. Lo spazio non è solo 'contenitore' dell'azione educativa, ma co-attore nei processi di costruzione del sé e della cittadinanza.

La città diviene così un ecosistema formativo diffuso, in cui i confini tra educazione formale, non formale e informale si fanno porosi, assumendo il concetto di "learning city" (Osborne, Kearns, & Yang, 2013, Kearns, 2021), una città che apprende e che educa, per promuovere partecipazione, inclusione e sviluppo sostenibile lungo tutto l'arco della vita. La città come soggetto educativo, in linea con la prospettiva Unesco di definizione dei SDG 4 e 11 dell'Agenda 2030, connette scuola, famiglia e territorio in un'ottica di "società educante" (Benvenuto, 2011), per sviluppare competenze di cittadinanza attiva, democratica e inclusiva anche attraverso il rapporto con lo spazio urbano (Maniscalco & Pinello, 2026).

In questa cornice, la learning city si realizza compiutamente solo se riconosce la partecipazione infantile non come concessione estemporanea, ma come pilastro strutturale, istituendo canali formali e condizioni programmatiche che permettano alla voce dei bambini di tradursi in azioni concrete (Biagioli, González Monteagudo, Romero-Pérez, & Proli, 2022).

Nel quartiere milanese di San Siro (Grassi, 2022) all'interno del quale sono stati condotti i due studi di caso qui presentati, risulta evidente la difficoltà di includere il conflitto e la pluralità come condizioni costitutive della convivenza democratica (Balibar, 2012) anche a causa di politiche urbane che hanno plasmato la città secondo una visione dominante, tecnocratica o funzionalista, creando segregazione e contesti svantaggianti[1].

La prospettiva interculturale invita a leggere lo spazio come costruzione simbolica condivisa, continuamente negoziata, in cui l'identità si forma attraverso il confronto con l'alterità (Pescarmona & Vietti, 2025). Ancor più in contesti caratterizzati da una forte multiculturalità, interrogare l'agency di bambine e bambini nei processi di rigenerazione urbana significa riconoscere la loro presenza attiva nei territori e assumere la città come luogo di formazione, negoziazione e apprendimento permanente (Ceruti & Mannese, 2020, Pastori & Veronese, 2022), valorizzando le geografie vissute di cui i bambini sono portatori (Malatesta, 2015). Attraversare i luoghi, ascoltarne le storie, condividere percezioni e memorie consente di attivare processi di riconoscimento reciproco e di decostruzione degli stereotipi.

In questo modo anche i cosiddetti "non luoghi" (Augé, 2024) possono essere sottratti alla mera funzionalità e riacquistare la propria valenza relazionale e pedagogica se ri-significati dallo sguardo infantile (Amadini, 2020; Stillo & Zizioli, 2023) agendo come fattori di contrasto alla disconnessione e alla difficoltà di radicamento.

Analogamente, l'esperienza delle comunità di ricerca dialogiche proposta da Pescarmona e Ferrero (2024) evidenzia il valore di dispositivi formativi fondati sul confronto argomentativo e sull'ascolto. Se trasferiti nei contesti scolastici e territoriali, tali dispositivi possono sostenere percorsi di *student voice* (Grion & Cook-Sather, 2013), in cui bambine e bambini non sono meri destinatari di interventi, ma co-ricercatori e co-progettisti. Cruciale in questa direzione è la promozione di uno sviluppo professionale degli insegnanti centrato su competenze specifiche quali la capacità di facilitare il dialogo, di gestire il conflitto e di tradurre le idee ingenue e le istanze emergenti dei bambini in azioni progettuali.

Dare spazio all'agency significa creare condizioni perché i bambini possano sperimentare processi de-

1 La ricerca si inserisce all'interno del più ampio progetto di ricerca MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

liberativi, negoziare significati, proporre trasformazioni, essere considerati come soggetti competenti, capaci di contribuire alla costruzione del bene comune.

1.2 Tra scuola e territorio

Promuovere e rafforzare la relazione tra scuola e territorio permette di co-progettare insieme ai bambini esperienze autenticamente rilevanti in dialogo con l'"intelligenza" di cui il territorio è portatore (Barthes, Champollion & Alpe, 2018). La "forza del territorio", infatti, è quella di essere un fondamentale mediatore nei processi di adattamento dell'umanità al proprio ambiente di vita, «in particolare attraverso la cultura e il patrimonio che racchiude e costituisce» (ivi, p. 158). Il dialogo con il territorio può infatti contribuire, nella formazione delle cittadine e dei cittadini, alla costruzione, da un lato del senso d'appartenenza alla comunità e, dall'altro, della propria identità. Solo partendo da identità e appartenenze plurali e inclusive i bambini possono con-vivere e portare all'interno della società il loro contributo, quel *munus*, dono, che dà significato al termine stesso comunità, *cum munus* (Esposito, 2006).

Il concetto di appartenenza è centrale anche nel pensiero di François Audigier che lo individua quale caratteristica principale dell'essere cittadini in una società democratica: «è sempre una questione di appartenenza a una comunità, e di un richiamo a ciò che attiene alla politica e ai diritti, segnatamente i diritti politici. In questo senso, il cittadino è sempre un co-cittadino, una persona che vive con altri» (Audigier, 2002, p. 167).

In quest'ottica, l'azione didattica nel e con il territorio permette di sviluppare competenze trasversali di cittadinanza in chiave interculturale, prevenendo stereotipi e pregiudizi e promuovendo un'assunzione di responsabilità nei confronti del patrimonio territoriale stesso e della comunità che lo abita e, spaziando dal locale al globale, il riconoscimento di un'identità terrestre (Morin, 2015). Si intrecciano, dunque, sul territorio i temi dell'accessibilità ai saperi e ai diritti fondamentali di cittadinanza, in linea con i principi ribaditi dalla Convenzione di Faro del 2015. Una visione del territorio come aula didattica decentrata (Frabboni, 2007) ci riporta all'idea di Giuseppina Pizzigoni, "scuola è il mondo" (Pizzigoni, 2022), emblematica di come i luoghi di prossimità, i patrimoni e i paesaggi culturali abbiano sempre "abitato" il pensiero pedagogico e le pratiche di molti insegnanti.

2. Metodologia della ricerca

Il disegno di ricerca si configura come uno studio di caso multiplo (Yin, 2018), in cui ciascun caso costituisce un'unità di analisi autonoma, ma verranno qui esplorati in relazione alla comune domanda di ricerca che indaga in che modo le pratiche didattiche e educative, a cavallo tra scuola e territorio, possano supportare l'agency dei bambini nel promuovere azioni di rigenerazione urbana e coesione sociale.

Entrambi i percorsi hanno adottato la metodologia della ricerca-azione (Nigris, 1998), condotta tra scuola ed extrascuola, un modello di ricerca partecipata orientata al coinvolgimento diretto di bambini e insegnanti nella co-costruzione dei cambiamenti connessi al fenomeno oggetto di indagine.

Per la raccolta dei dati sono stati impiegati strumenti propri della ricerca qualitativa, quali osservazioni carta-matita, diari di bordo, trascrizioni delle conversazioni, elaborati prodotti dai bambini, interviste semi-strutturate, focus group e un questionario, finalizzati a offrire una descrizione approfondita dei contesti indagati (Pagani, 2020).

	Abitare a San Siro	**Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro**
Numero di interviste	• 1 brainstorming • 21 interviste ai singoli alunni • 1 focus group (in data 06/02/2024) con le famiglie degli studenti della scuola primaria • 1 focus group (in data 19/02/2024) con gli studenti della scuola media	Due turni di focus group: • primo turno (in data 21/12/2023): 3 focus group • secondo turno (in data 06/06/2024): 3 focus group
Durata	• Brainstorming: 30 minuti • Interviste singole: 5 minuti • focus group con le famiglie degli studenti della scuola primaria: 30 minuti • focus group con gli studenti della scuola media: 30 minuti	30 minuti ciascuno
Composizioni dei gruppi	• Brainstorming: 21 bambini della classe quinta della scuola primaria • Interviste singole: 21 bambini della classe quinta della scuola primaria • focus group con le famiglie degli studenti della scuola primaria: 6 madri dei bambini della classe quinta (l'invito a partecipare era stato rivolto a tutte le famiglie della classe) • focus group con gli studenti della scuola media: 20 studenti della scuola secondaria di primo grado selezionati attraverso dei contatti interni alla scuola primaria.	21 alunni di classe quarta suddivisi in tre gruppi da 7. La composizione dei gruppi è stata mantenuta costante nei due turni.

Tab. 1: Gli strumenti della ricerca

Le trascrizioni verbatim delle interviste e dei focus group sono state analizzate seguendo le fasi dell'analisi tematica riflessiva, così come concepita da Braun e Clarke (2022), adottando sia un approccio top-down di definizione preliminare di alcune macro categorie di analisi guidata dalla domanda di ricerca, sia bottom-up, partendo dalle parole dei bambini al fine di individuare nuclei tematici rilevanti per rispondere alla domanda di ricerca.

3. Due studi di caso a san siro

I progetti di ricerca "Abitare a San Siro" e "Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro" sono stati condotti nell'anno scolastico 2023/2024 e hanno coinvolto gli studenti della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Luigi Cadorna di Milano.

L'obiettivo delle progettazioni è stato quello di educare alla cittadinanza attiva attraverso la relazione con il territorio offrendo ai bambini la possibilità di esercitare attivamente i diritti democratici e di cittadinanza che implicano la partecipazione, la responsabilità sociale e la possibilità reale di agire nei processi decisionali della collettività (Bertolini, 2003).

Nel primo studio di caso si è esplorato il significato attribuito dai bambini al concetto di "casa" e si è analizzato il loro punto di vista in merito agli aspetti positivi e critici del quartiere di San Siro, territorio

di appartenenza. Inoltre, la progettazione ha inteso promuovere l'apertura al confronto con altri soggetti attivi nel medesimo quartiere, favorendo una lettura condivisa dell'esperienza territoriale.

Il secondo progetto invece si è posto l'obiettivo di stimolare negli studenti una presa in carico degli spazi cittadini. La ricerca ha permesso di rilevare le rappresentazioni degli alunni in merito a questi ultimi in una duplice prospettiva: da un lato si è indagato il loro sentimento di appartenenza alla comunità locale e il senso di responsabilità verso gli spazi del loro territorio; dall'altro, è emersa spontaneamente l'idea di città come spazio condiviso e sono state quindi rilevate le percezioni degli alunni rispetto al ruolo e ai significati che gli adulti attribuiscono al bene comune.

È opportuno precisare che gli studi sono stati condotti in contesti scolastici caratterizzati da pratiche didattiche attive come la lezione dialogata e la discussione. In tali ambienti, l'insegnante promuove il confronto, il ragionamento e la collaborazione tra gli alunni sollecitando il confronto per la risoluzione dei problemi. Gli studenti sono pertanto abituati a un approccio dialogico, in cui le domande aperte favoriscono l'emergere di misconcezioni, opinioni e intuizioni, contribuendo alla strutturazione delle conoscenze e allo sviluppo del pensiero critico (Zecca, Perucchini, Bertolini, 2026).

3.1 Il contesto

La revisione della letteratura restituisce un quadro del quartiere di San Siro caratterizzato da una forte complessità urbanistica e da un patrimonio di edilizia pubblica fortemente degradato. In tale contesto si osserva la convivenza di una popolazione con un'elevata eterogeneità sociale, è infatti rilevante la presenza di residenti di origine straniera, pari a circa il 45% della popolazione complessiva, il doppio rispetto alla media cittadina, con circa 85 nazionalità rappresentate, prevalentemente provenienti dal Nord Africa[2]. In controtendenza rispetto al generale calo demografico della popolazione giovanile (0–18 anni), comune a molti Nuclei di Identità Locale (NIL) della città di Milano, il NIL 57 di San Siro mostra una crescita demografica del 19,1% prevista entro il 2030, configurandosi come un potenziale incubatore della nuova gioventù milanese. Tale dinamica demografica, tuttavia, se non adeguatamente accompagnata da politiche e interventi di sostegno, rischia di trasformare una risorsa in un fattore di svantaggio sociale (Zecca, Fredella & Cotza, 2024).

Gli spazi urbani del quartiere appaiono in larga parte trascurati e caratterizzati da diffuse difficoltà nella convivenza, anche in relazione alla presenza di condizioni abitative spesso inadeguate. In particolare, "il quadrilatero" che si sviluppa intorno a piazza Selinunte è interessato da frequenti situazioni di conflittualità e illegalità (Grassi, 2022).

Parallelamente, emergono nel territorio spazi e servizi di rilievo che contribuiscono al sostegno delle famiglie e alla promozione dell'inclusione e della coesione sociale (Cognetti & Castelnuovo, 2019). Tra questi si segnala *L'ABC del quartiere*, centro educativo polifunzionale riconosciuto come punto di riferimento per bambini e famiglie (Fredella, 2023), nonché la scuola stessa, che accoglie una popolazione studentesca caratterizzata da bisogni sociali differenziati e da un'elevata eterogeneità culturale. Nell'anno scolastico 2023/2024 su 489 studenti iscritti, il 75,1% non risultava in possesso della cittadinanza italiana (dati 2023, Anagrafe scolastica del Comune di Milano).

4. Analisi dei dati

Nel primo studio di caso, Abitare a San Siro (Tab. 1), la fase iniziale della ricerca ha riguardato la rilevazione delle rappresentazioni degli studenti attraverso un'attività di brainstorming sul concetto di "casa", inteso come costrutto complesso e caratterizzato da molteplici significati (Alicea, 1990). Successivamente, mediante interviste individuali ai bambini, l'indagine si è concentrata sull'analisi degli aspetti positivi e critici dell'abitare nel quartiere di San Siro, consentendo di raccogliere informazioni rilevanti sulle loro percezioni del territorio e sulle possibili pratiche di miglioramento della qualità della vita.

2 https://www.mappingsansiro.polimi.it/

È emersa, inoltre, l'esigenza di approfondire la rappresentazione della casa ideale, favorendo la libera espressione e la valorizzazione della pluralità identitaria e culturale (Granata, 2012). In una seconda fase, i bambini sono stati direttamente coinvolti nelle attività di rilevazione e raccolta dei dati, conducendo interviste alle famiglie e agli alunni delle classi seconde della scuola secondaria di primo grado G. Negri, situata nello stesso quartiere. Tale coinvolgimento ha permesso agli studenti di riflettere attivamente sul proprio territorio, aprirsi al confronto con altre voci che lo abitano e mettere in relazione il proprio punto di vista con quello altrui.

Percorso di ricerca	**Obiettivi di ricerca**
Fase 1. *Brainstorming*	Esplorare il significato di casa per i bambini
Fase 2. *Interviste semi-strutturate*	- Indagare gli aspetti positivi e negativi dell'abitare nel quartiere di San Siro. - Esplorare l'idea di casa ideale per i bambini
Fase 3. *La ricerca-azione* 1. In questa fase i bambini hanno intervistato le proprie famiglie e gli studenti della classe seconda della scuola media G. Negri sulle medesime tematiche affrontate nelle interviste singole e nel focus-group. 2. Rielaborazioni in piccoli gruppi delle informazioni raccolte	Promuovere il confronto con altre testimonianze, sulle medesime tematiche affrontate in classe e singolarmente, al fine di cogliere ciò che per i bambini è significativo evidenziare su questi temi. Nel dettaglio: 1. Esplorare il significato di casa 2. Indagare gli aspetti positivi e negativi dell'abitare nel quartiere di San Siro 3. Esplorare l'idea di casa ideale. Cogliere ciò che per i bambini è stato significativo rintracciare sul tema della casa dal confronto con le testimonianze.

Tab. 2: Fasi della ricerca Abitare a San Siro

Il secondo studio di caso, *Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro* (Tab. 2), ha preso avvio con un primo turno di focus group finalizzato a individuare le situazioni che gli studenti avvertivano come problematiche negli spazi per loro quotidiani. È così emerso il tema dei frequenti conflitti con i vicini di casa contrari al gioco in cortile.

È stato quindi avviato un percorso didattico improntato su un approccio *Student Voice,* durante il quale la classe attraverso il dispositivo dell'assemblea ha potuto sperimentare occasioni di confronto a scopo deliberativo, progettando di volta in volta gli interventi da realizzare nel cortile di un condominio 'campione', allo scopo di negoziare con gli inquilini nuove modalità d'uso dello spazio comune.

Il progetto si è concluso con un nuovo turno di focus group al fine di rilevare eventuali cambiamenti nelle rappresentazioni degli alunni sugli spazi comuni e sulle proprie possibilità d'azione trasformativa.

Percorso di ricerca	**Obiettivi di ricerca**
Fase 1. *Focus group iniziali*	Indagare le rappresentazioni degli studenti sugli spazi cittadini e sulle proprie possibilità d'azione su di essi.
Fase 2. *Percorso didattico*	Fornire agli studenti occasioni per sperimentare la propria agency.
Fase 3. *Focus group finali*	Rilevare eventuali cambiamenti nelle rappresentazioni sugli spazi cittadini e sulle proprie possibilità di azione su di essi.

Tab. 3: Fasi della ricerca Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro

4.1 Abitare a San Siro

Dal brainstorming sulla domanda "Che cosa significa per te casa?" è emersa prevalentemente la parola «famiglia», a indicare una concezione della casa come spazio di appartenenza emotiva e relazionale (Aime, 2008). A essa si associano termini quali «ricordi», «accoglienza e protezione», confluiti nel tema *Casa come luogo emotivo e familiare*. Sono emersi inoltre temi come, per esempio, *Casa come spazio fisico e oggetti*, riferito ai luoghi e agli elementi della quotidianità, e *Casa come attività*, connesso alle routine dell'abitare (Remotti, 1993). Il tema *Territorio*, relativo allo spazio pubblico, è risultato marginale. Non sono infine emersi riferimenti alla terra d'origine, nonostante la rilevanza attribuita a tale dimensione dalla letteratura considerata (Catarama, 2011).

Le interviste semi-strutturate individuali d'altro canto hanno favorito l'apertura dei bambini sui temi della casa e dell'abitare, evidenziando la connessione tra casa ideale e cultura di origine come spazio ampio, sicuro e protetto. Per il quartiere di San Siro, i bambini hanno riportato più facilmente gli aspetti negativi che positivi, con alcune esitazioni o assenze di risposta riguardo agli elementi graditi. L'analisi tematica ha confermato questa tendenza, facendo emergere un numero maggiore di temi legati agli aspetti critici rispetto a quelli positivi. Tra le tematiche segnalate negativamente spiccano le condizioni di degrado del quartiere e gli atti vandalici degli spazi pubblici, l'atteggiamento scontroso di alcuni cittadini, furti (subiti o raccontati dalle loro mamme) e in un caso, la paura di giocare nel cortile per via dello spaccio di droga.

Emergono anche aspetti positivi legati al territorio di appartenenza: i bambini citano principalmente i giardini, supermercati, gelaterie, bar e panetterie locali e i cortili, che sono percepiti come spazi di gioco e di relazione tra amici. La scuola Luigi Cadorna, l'aiuto compiti e l'oratorio sono valutati positivamente come luoghi di supporto e di aggregazione.

TEMI	Etichette	Citazioni
Il concetto di casa	Famiglia	Per me la casa è un posto dove vivere e stare con la famiglia e stare insieme Casa secondo me potrebbero essere anche delle persone che fanno parte della nostra vita e ci sono molto importanti
	Spazio	La mia Camera, la TV, la palla e pure i vestiti. Mi viene in mente il mio divano, e il mio letto al soppalco
	Attività	E poi riposarsi con tuoi fratelli e giocare un po al telefono. Dopo mangiare tanto con la famiglia e basta. È un posto dove non lo so... mangiare, dormire, riposarsi
	Protezione	È un posto dove ci possiamo rifugiare, un posto per me la casa è una protezione per noi È un punto di riferimento perché mi ci sono molto affezionata. Posso stare tranquilla, sono sicura
Cose che piacciono del quartiere	Spazi pubblici	Il parco Brescia ci andiamo sempre da piccola, con gli amici e fratelli e basta Cè uno Skate Park bello! in Piazza Selinunte
	Alimentari	Fare la spesa per noi e poi basta all'Esselunga perché dopo lavora mio padre e mia madre Supermercato Conad, la panetteria, una gelateria
	Cortili	Beh, un po il cortile perché ci sono un po di miei amici
	Scuola	Allora la scuola non posso dire che non mi piace, paragonandola ad altre scuole mi piace più questa A me tipo mi piace la scuola, anche quando mi fanno aiutare per i compiti
Cose che non piacciono del quartiere	Sporcizia	praticamente ci sono sempre rifiuti Tutto linquinamento perché cè. Tutte le sigarette spente per terra.
	Persone cattive	Odio dei cattivi tipo di là. Tipo di maranza di giù il cortile, ci fanno spaventare e buttare il sasso nella finestra. Che ci sono persone, diciamo ladri. Che vogliono distruggere le case degli altri
	Droga	Io ho paura di andare in cortile perché vengono queste persone che fanno droga, queste cose
La casa ideale	Oggetti	Dovrebbe esserci su, per prima cosa, una foto di famiglia. Una casa con tante, cioè tanti ricordi nel muro La playstation, poi posso mettere anche i quadri, quadri, belli quelli della mia famiglia
	Spazi	Una stanza tipo dei giochi e basta Grande, con piscina, uno spazio per giocare e un piccolo campo da calcio
	Paesi d'origine	Una villa, cioè, in Egitto Mi immagino che è una bella casa del mio paese.
	Famiglia	Ci sono tante persone che possono giocare con me Degli animali perché voglio completare la famiglia
	Sentimenti	Ci deve essere gentilezza, felicità e amore, e basta, e amicizia

Tab. 4: Analisi tematica delle interviste ai bambini sul concetto di casa

Nell'ultima fase di ricerca, i bambini hanno condotto in prima persona le interviste alle loro madri e agli studenti della seconda media della scuola secondaria di primo grado G. Negri e rielaborato le informazioni attraverso un podcast, articoli di giornale e un fumetto. L'analisi dei dati raccolti a partire da ciò che per gli studenti era significativo riportare, ha evidenziato tematiche coerenti con quelle emerse nelle fasi precedenti sia sul concetto di casa e di casa ideale – molte madri desiderano continuare a vivere in Italia, solo alcune al mare o nella casa delle vacanze, e una sola si dichiara soddisfatta della propria abitazione – sia sul territorio. Tra gli aspetti positivi del quartiere sono stati evidenziati i servizi come negozi e ospedali, mentre tra quelli negativi spiccano i limitati spazi verdi; i ragazzi delle medie hanno riportato problemi simili a quelli già indicati dai bambini, come sporcizia e malavita, ma ciò non è emerso dalle elaborazioni degli alunni. Particolare attenzione è stata invece data alla dimensione domestica, percepita come insufficiente in termini di spazio e numero di stanze rispetto alle persone che vi abitano.

Come ultima analisi, gli studenti, sulla base delle informazioni raccolte, hanno realizzato, suddivisi in piccoli gruppi, tre articoli giornalistici, un podcast e un fumetto, che sono stati presentati alle altre classi e alle famiglie alla presenza anche dele istituzioni (Consiglio Comunale e Municipio). Infine, è stata spedita al Sindaco una lettera contenente le istanze di miglioramento del quartiere proposte dai bambini.

La richiesta di organizzare una mostra nell'atrio dell'edificio scolastico per condividere i propri lavori ha rafforzato il senso di comunità, permettendo a ciascun bambino di partecipare attivamente all'allestimento, alla gestione degli spazi e alla presentazione dei contenuti. L'approccio interdisciplinare e la possibilità di esprimersi liberamente hanno favorito lo sviluppo di un primo senso di cittadinanza attiva e di pensiero critico, considerati fondamentali per l'educazione democratica (Baldacci, 2019; Nigris & Zecca, 2022).

4.2 Educare alla cittadinanza attiva nei cortili di San Siro

Nel primo focus group con i bambini sono emersi i seguenti temi:

- Ruolo dell'educazione nello sviluppo dell'agency dei cittadini,
- Atteggiamento delle persone rispetto alle questioni legate alla convivenza civile,
- Percezione delle proprie possibilità d'azione,
- Capacità d'iniziativa,
- Possibili strategie d'azione
- Strategie di interazione.

Temi	Etichette	Citazioni
Ruolo dell'educazione	Insegnare	Insegnare che la terra è sporca Sì, fargli imparare che la terra è sporca
	Informare	Metterei un cartello e ci scriverei sopra di non mettere più i sassi nella fontana perché [...] lacqua è preziosa. Quando vediamo qualcuno che butta a terra la plastica possiamo dirgli di raccoglierla e poi possiamo fare dei cartelloni grandi...
	Ruolo della famiglia	Io quando ero piccolina con mio papà e mio fratello mio papà aveva raccolto tutte le cartacce Una volta mio fratello mi aveva fatto vedere un video dove cerano questi signori sulla strada... con un cartellone perché volevano cambiare il mondo.
	Scuola	Certo che potremmo chiedere alla maestra di fare un progetto. Comunque io dico tipo magari potremmo fare tipo una cosa pulisci cortili come hanno fatto l'anno scorso a scuola
	Religione	Loro fanno così per Ramadan, noi lo ascoltiamo sempre perché quella cosa va bene quando c'era Ramadan

Attegiamenti delle persone	Disinteresse	Ci sono delle persone che non gliene frega proprio del mondo e degli altri, cioè come se il mondo gli girasse solo intorno a loro. E ecco perchè dico che alcune persone sono maleducate.
	Non rispetto delle regole	Ci sono molti altri cartelloni i cani non possono salire sulle aiuole però se tu vai lì ci sono molti cani sulle aiuole, ci sono molte macchine
Possibilità d'azione	Agire civilmente	Io non lo butto a terra, prendo e lo metto dentro il cestino, quello che cè a casa. In Italia un signore aveva buttato una carta a terra, io l'ho raccolto e l'ho buttata nel cestino.
	Chiedere agli adulti	In teoria, parlando con una persona che appunto comanda le strutture, il capo che dirige il parco, glielo chiedi, gli chiedi di spostarlo... Ho provato ad andare con mio cugino a dire al portinaio che una signora non ci lascia giocare lì quando non è il suo cortile.
	Argomentare	Forse perché loro, anche loro da piccoli, forse, loro giocavano nei loro cortili, quindi possiamo dire perché voi potevate e noi no. E poi almeno gli diciamo che così non gli diamo più fastidio e noi almeno possiamo giocare.
	Mediare	Avere uno spazio apposta, uno spazio proprio a parte, così almeno noi, non disturbiamo la gente e loro non ci disturbano noi.

Tab. 5: Analisi tematica del focus group sul quartiere

In questa fase iniziale è emersa la consapevolezza del fatto che alcuni individui non hanno cura degli spazi comuni e si è rilevata una forte critica verso le persone adulte, che spesso non rispettano le regole basilari della convivenza civile. Questa concezione dei luoghi pubblici come spazi di contraddizioni e conflitti ricorre più volte nel corso del primo turno di focus group ed è molto probabile che sia legata al vissuto quotidiano dei bambini nel quartiere, caratterizzato da una condizione di degrado e incuria. In particolare, ricorre frequentemente il tema dei conflitti con i vicini di casa sull'uso dei cortili condominiali. Si rileva qui un'ulteriore contraddizione tra l'idea infantile del cortile, concepito come luogo di incontro, soprattutto con i pari, e il vissuto quotidiano, in cui questo spazio diventa invece luogo di scontro con persone che vengono definite «cattive».

Si registra infine una scarsa fiducia nelle proprie possibilità d'azione legata alla dipendenza dall'adulto e alla limitata credibilità che attribuiscono alla condizione di bambino.

Sulla base di questi risultati, è stato progettato un percorso didattico finalizzato a sviluppare l'agency e le capacità di dialogo degli studenti. All'interno di questa cornice il cortile è diventato luogo di confronto attraverso l'allestimento da parte dei bambini di una mostra con disegni che illustravano ciò che per loro rappresenta questo spazio e un'intervista in cui hanno invece indagato il significato ad esso attribuito da parte dei condomini. Da scenario di frequenti conflitti il cortile si è quindi trasformato in 'territorio comune' in cui sperimentare dialogo e partecipazione sociale.

Gli eventuali effetti che tutto ciò ha avuto sulle idee dei bambini sono stati indagati attraverso un secondo turno di focus group. In questo caso i temi individuati sono stati:

- Atteggiamento delle persone rispetto alle questioni legate alla convivenza civile,
- Percezione delle proprie possibilità d'azione,
- Capacità d'iniziativa,
- Possibili strategie d'azione
- Strategie di interazione e confronto.

In questo contesto appare particolarmente interessante approfondire il confronto tra focus group iniziali e finali soprattutto in riferimento alla prima categoria.

Innanzitutto, risulta significativo sottolineare che nelle interviste finali gli inquilini del condominio vengono descritti come simpatici e gentili, superando la visione stereotipata che dominava all'inizio.

Sebbene anche nel secondo turno di focus group i bambini abbiano sottolineato la questione del disinteresse di alcuni membri della comunità per il bene comune, la dimensione condivisa degli spazi cittadini non è più emersa come svantaggio. Al contrario, tra le *Possibili strategie d'azione*, hanno più volte fatto riferimento alla possibilità di collaborare con gli altri al fine di ottenere cambiamenti duraturi. Affermano inoltre che il progetto sarebbe stato ancora più efficace se avesse coinvolto anche gli altri bambini che abitano il condominio allo scopo di renderli parte attiva nel nuovo rapporto che si è venuto a creare con gli inquilini.

Per quanto riguarda le strategie d'azione che avvertono come utili al fine di tutelare lo spazio comune, se nelle prime interviste citavano la possibilità di comunicare agli altri come comportarsi o di rivolgersi alle autorità perché facciano rispettare le regole, al termine del progetto affermano che agirebbero coinvolgendo i diretti interessati, confrontandosi con loro, spiegando le proprie ragioni e cercando una soluzione «che faccia felici tutti».

Tutto ciò rivela un'idea di spazio comune come luogo partecipato, spazio di negoziazione e dialogo tra diversi; idea che nei focus group finali con i bambini ha sostituito l'iniziale immagine dei cortili condominiali come spazio di conflitto.

5. Discussione dei risultati

Gli studi di caso hanno consentito di individuare punti di forza e criticità dei percorsi didattici intrapresi, dando voce ai bambini su tematiche relative al proprio territorio e all'esperienza dell'abitare nel quartiere di San Siro.

Attraverso la metodologia della ricerca-azione è stato possibile permettere ai bambini di confrontarsi con le voci e le idee di altri attori presenti sul territorio, madri, studenti delle scuole secondarie di primo grado e alcuni residenti del quartiere. L'abitudine al confronto con l'altro stimola infatti la consapevolezza dell'esistenza di molteplici punti di vista e favorisce l'accettazione di tale pluralità, condizione necessaria affinché il dialogo sia possibile. Il processo partecipato di raccolta e rielaborazione dei dati ha consentito non solo di individuare i temi ritenuti maggiormente rilevanti dai bambini attraverso il confronto con le diverse fonti, ma anche di monitorare costantemente in itinere il loro grado di coinvolgimento e partecipazione.

La capacità di ascoltare e accogliere l'altro, che non implica necessariamente l'adesione alla sua prospettiva, costituisce pertanto una competenza imprescindibile per sostenere e rafforzare la democrazia intesa come «convivenza tra diversi» (Macinai, 2020, p. 3). Una postura di ascolto rappresenta un presupposto fondamentale dell'approccio interculturale all'educazione (Sclavi, 2003), ed è quindi essenziale per rendere possibile la convivenza all'interno degli spazi cittadini, poiché, favorendo la conoscenza delle specificità individuali e delle motivazioni alla base delle scelte e delle azioni, contribuisce alla decostruzione di rappresentazioni stereotipate dell'altro, promuovendo una visione complessa della realtà e collocando la relazione su un piano di incontro, scambio e negoziazione.

In prospettiva, per i futuri sviluppi della ricerca, si potrebbe valorizzare il desiderio espresso dai bambini di disporre di maggiori spazi verdi e luoghi di incontro, riflettendo sulle risorse offerte dai parchi e dai cortili presenti nel quartiere. Ciò potrebbe tradursi nella progettazione di iniziative volte a favorire la collaborazione all'interno della comunità locale al fine di rispondere a tale esigenza, avvertita, come si intuisce dalle interviste alle madri dei bambini, non solo dai cittadini più piccoli. In questa direzione, in entrambi i progetti sono state coinvolte anche le istituzioni, come il Comune di Milano e Aler, con le quali è stato aperto un dialogo per approfondire gli eventuali vincoli organizzativi che ostacolano la valorizzazione del territorio, promuovendo una maggiore consapevolezza e apertura a nuove soluzioni e occasioni di confronto.

Il tema del cortile e, più in generale, quello dell'abitare nel quartiere di San Siro si configurano come ambiti complessi e articolati, in cui la questione della difficile convivenza diventa spesso centrale; tuttavia, come sottolineano gli stessi bambini, il quartiere presenta anche elementi positivi che meritano attenzione. Questi luoghi possono costituire un punto di partenza per individuare possibili ambiti di miglioramento, dando voce non solo agli adulti ma anche ai bambini che li frequentano, i quali, come evidenziano i dati del NIL, rappresentano una componente significativa della popolazione.

5.1 Riflessioni conclusive

I risultati dei due studi di caso mostrano come l'agency di bambine e bambini, sostenuta da pratiche educative dialogiche, riflessive e situate, possa diventare una leva concreta per promuovere rigenerazione urbana e coesione sociale, se non si ferma alla fase si ascolto (Lundy, 2007). La proposta di azioni di miglioramento sul quartiere inviata al Sindaco, che ha poi attivato un'interlocuzione con il Municipio sulla riqualifica degli spazi verdi, e gli accordi sull'utilizzo dei cortili condominiali presentati ad Aler, sono piccoli esempi emblematici della centralità dell'interlocuzione con le istituzioni.

Gli spazi urbani sono stati vissuti non solo come contesti, ma come co-protagonisti dei processi formativi, capaci di promuovere appartenenza, responsabilità e immaginazione. La sostenibilità delle relazioni attivate tra scuola e territorio si è fondata sulla capacità delle diverse istituzioni (Scuola, Università, Servizi educativi, Comune di Milano, Aler) di mettere a servizio di un progetto comune i propri saperi e le proprie competenze, attivando una progettazione interistituzionale.

Le pratiche di *student voice* sperimentate confermano che la partecipazione non è un esito spontaneo, ma il risultato di dispositivi intenzionali che riconoscono ai bambini legittimità epistemica e capacità deliberativa. In questa prospettiva, l'educazione interculturale (Macinai, 2020) si intreccia con un'etica della città aperta (Sennett, 2018), fondata sulla valorizzazione del conflitto e della pluralità come condizioni della convivenza democratica. Riprendendo la lezione di Henri Lefebvre in Diritto alla città (1978), il diritto non riguarda il mero accesso agli spazi e ai servizi, ma la possibilità di partecipare alla produzione stessa dello spazio urbano, di trasformarlo e riappropriarsene collettivamente. Riconoscere tale diritto anche all'infanzia significa assumere la città come bene comune generativo, spazio di apprendimento permanente all'interno del quale la scuola diventa un laboratorio di democrazia quotidiana. In questa direzione, la scuola in alleanza con il territorio (Nigris & Zecca, 2022) può farsi dispositivo di mediazione tra istanze dei bambini e istituzioni, contribuendo a costruire contesti urbani più inclusivi, dialogici e capaci di accogliere lo sguardo dell'infanzia.

Bibliografia

Aime, M. (2008). *Il primo libro di antropologia*. Einaudi.
Alicea, M. (1990). Dual home bases: A reconceptualization of Puerto Rican migration. *Latino Studies Journal*, *1*(3), 78–98.
Amadini, M. (2020). Città. Uno sfondo educativo. In F. Bertolino & M. Guerra (A cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, (pp. 81–90). Edizioni Junior-Bambini.
Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156–182.
Augé, M. (2024). *Nonluoghi*. Elèuthera.
Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli.
Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Bollati Boringhieri.
Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (Eds.). (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. ISTE.
Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Cortina.
Biagioli, R., González Monteagudo, J., Romero-Pérez, C., & Proli, M. G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento, 20*(2), 1-13
Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
Catarama, R. (2011). Una casa lontana da "casa". In MA_net (A cura di), *Sentirsi a casa. Storia e storie dell'abitare*, (pp. 17–20). Regione Lombardia.
Ceruti, M., & Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Pensa Multimedia.
Cognetti, F., & Castelnuovo, I. (2019). Mapping San Siro Lab: Experimenting grounded, interactive and mutual learning for inclusive cities. *Transactions of Association of European Schools of Planning, 3*(1), 47–61
Esposito, R. (2006). *Communitas: Origine e destino della comunità*. Einaudi.
Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson.
Granata, A. (2012). *Nuovi italiani, generatori di intercultura*. Pensa Multimedia.

Grassi, P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. FrancoAngeli.
Grion, V., & Cook Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
Lefebvre, H. (1978). *Il diritto alla città*. Marsilio.
Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942
Kearns, P. (2021). Learning cities, local communities, and the Sustainable Development Goals: Building active citizenship from the ground up. *International Review of Education, 67*(1), 11-29
Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Mondadori.
Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini Scientifica.
Maniscalco, L., & Pinello, C. G. M. P. (2026). Città che narrano, bambini che abitano. Corporeità, narrazione e sostenibilità nelle learning cities. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *6*(2).
Massey, D. B. (2005). *For space*. Sage.
Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
Nigris, E. (1998). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori.
Nigris, E., & Zecca, L. (a cura di). (2022). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*. FrancoAngeli.
Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, *59*(4), 409–423.
Pagani, V. (2020). *Dar voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior-Bambini.
Pastori, G., Veronese, G. (2022). Ben-esserci, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (a cura di). *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp. 95-144). FrancoAngeli.
Pescarmona, I., & Ferrero, V. (2024). Costruire comunità di ricerca dialogiche: Quando l'aula accademica diventa uno spazio di formazione e possibilità interculturali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching: Research and Practices*, *9*(1), 40–54.
Pescarmona, I., & Vietti, F. (2025). Camminare insieme. Itinerari urbani interculturali come pratica per educare all'incontro e crescere come comunità. *METIS*, *15*(1), 75–90.
Pizzigoni, F. (2022). *Tracce di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Pensa MultiMedia.
Remotti, F. (1993). *Luoghi e corpi. Antropologia dello spazio, del tempo e del potere*. Bollati Boringhieri.
Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare: Etica per la città*. Feltrinelli.
Stillo, L., & Zizioli, E. (2023). Per un diritto alla città pedagogica tra linee di ricerca e pratiche educative. *Nuova Secondaria*, *40*(10), 391–402.
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.
Zecca L., Fredella C. & Cotza V. (2024), Constructing a model of integration between schools and non-formal education: an exploratory study in the multicultural suburb of San Siro, Milan, in *ICERI2024 Proceedings, 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (Seville, Spain, 11-13 November 2024) (pp. 7076-7083). IATED Academy.
Zecca, L., Perucchini, P., & Bertolini, C. (2025). *Modelli di discussione in classe. ODIS: uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e allievi*. Franco Angeli.

Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

The Guardabolario as Visual Mediator: Digital Tools and Metalinguistic Awareness with Learners of Italian as a Foreign Language at Maximal Typological Distance (Armenian, Burmese, Kazakh, Kyrgyz, Russian)

Il Guardabolario come mediatore visivo: strumenti digitali e consapevolezza metalinguistica in apprendenti di italiano come lingua straniera a distanza tipologica massimale (armeno, birmano, kazako, kirghiso, russo)

Valentina Isceri
Pegaso Telematic University, Naples (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Isceri, V. (2026). The Guardabolario as Visual Mediator: Digital Tools and Metalinguistic Awareness with Learners of Italian as a Foreign Language at Maximal Typological Distance (Armenian, Burmese, Kazakh, Kyrgyz, Russian). *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 257-268. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p257

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 02, 2026
Accepted: November 04, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p257

Abstract
This paper documents a teaching experience carried out in the Foundation Year of the University of Rome Tor Vergata with international students whose first languages are Armenian, Burmese, Kazakh, Kyrgyz and Russian. The languages are heterogeneous in genealogical affiliation (non-Romance Indo-European, Turkic, Sino-Tibetan), morphological type and writing system (Cyrillic and Armenian alphabets, Burmese abugida). Three non-standardised, purpose-built questionnaires (preliminary, mid-course and final MILES) elicit learners' representations of their metalinguistic awareness, their use of digital and artificial-intelligence tools, and the difficulties they report in Italian phonology and orthography. The project work consisted in the collective production of a multilingual illustrated glossary, the Guardabolario, designed on Dual Coding Theory (Paivio, 1986; Clark & Paivio, 1991) and Learning Through the Arts (Bomgaars & Bachelor, 2020). The data are descriptive and lack a comparison group, so they allow neither causal inference nor generalisation; they do, however, support a discussion of the pedagogical potential of a multilingual visual artefact in classes marked by what is labelled, as a heuristic, maximal typological distance between the L1s and Italian.

Keywords: metalinguistic awareness; Dual Coding Theory; illustrated glossary; Italian as a foreign language.

Riassunto
Il contributo documenta un'esperienza didattica condotta nel Foundation Year dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata con studenti internazionali di L1 armeno, birmano, kazako, kirghiso e russo, lingue eterogenee per filiazione genealogica (indoeuropee non romanze, turciche, sino-tibetana), tipologia morfologica e sistema di scrittura (alfabeti cirillico e armeno, abugida birmano). Tre questionari non standardizzati, costruiti ad hoc (preliminare, intermedio e finale MILES), rilevano le rappresentazioni che gli apprendenti hanno della propria consapevolezza metalinguistica, gli usi degli strumenti digitali e dell'intelligenza artificiale e le difficoltà riferite nella fonologia e nell'ortografia dell'italiano. Il lavoro di progetto consiste nella realizzazione collettiva di un glossario illustrato plurilingue, il Guardabolario, progettato secondo la Dual Coding Theory (Paivio, 1986; Clark & Paivio, 1991) e il Learning Through the Arts (Bomgaars & Bachelor, 2020). I dati, descrittivi e privi di un gruppo di confronto, non consentono inferenze causali né generalizzazioni; permettono tuttavia di discutere le potenzialità didattiche di un artefatto visivo plurilingue in classi caratterizzate da quella che è definita, come etichetta euristica, distanza tipologica massimale tra le L1 e l'italiano.

Parole chiave: consapevolezza metalinguistica; Dual Coding Theory; glossario illustrato; italiano LS.

Credit author statement

Valentina Isceri: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data curation, Writing – original draft, Writing – review & editing.

1. Introduction

Learning a foreign language means engaging with repertoires, literacy experiences and communicative habits that do not necessarily coincide with those of the target language. In the group considered here, the L1s differ in genealogical affiliation, morphology and writing system, and Italian meets a heterogeneous set of prior linguistic resources. These differences are not assumed to produce uniform or predetermined effects: their weight has to be assessed in relation to individual structures, competences already developed and individual learning histories. The question that follows is how a teaching environment can value the plurality of repertoires and support the shared construction of meaning.

The experience and the material collected are guided by three questions: (a) how do learners describe, at different points of data collection, their metalinguistic awareness and the difficulties they encounter? (b) what uses and functions do they attribute to digital tools, including generative AI? (c) what difficulties in Italian phonology and orthography do they report or show in the documented activities, and what pedagogical potential do they recognise in the illustrated glossary produced by the group? Given the ad hoc nature of the instruments, the small number of respondents and the absence of a comparison group, the paper is presented as a documented teaching experience and an exploratory account, with no confirmatory claims.

Alongside the three dimensions investigated, the paper describes the teaching artefact, an illustrated glossary produced collectively, and discusses its functions of visual mediation, cooperation and lexical organisation, without attributing causal effects on acquisition to it.

2. Theoretical framework

2.1 From clay tablets to the illustrated glossary

The use of images in language teaching belongs to a long tradition of association between signs, words and visual representations. In the scribal schools of Mesopotamia, learning cuneiform involved progressive exercises on signs and lexical lists (Delnero, 2010; Veldhuis, 1997). Wolf (2007) reconstructs some cognitive steps in the history of reading and writing, among them the association of a sign with a referent and the correspondences between signs and sounds. This history is recalled as background, not as a direct analogy with the learning of Italian by Burmese speakers, because the writing systems and literacy processes involved differ historically and linguistically. The classification of vocabulary by semantic fields, attested in ancient school traditions, also offers a general precedent for the organising value of glossaries, without postulating a direct descent from ancient material to the Guardabolario.

A fully developed theoretical formulation of the association between image and word appears in Comenius. The *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1658/1887) is a systematic language-learning manual in which each page pairs an illustrated scene with the names of its elements (Philopedia, 2025). Published first in a bilingual Latin–German edition, it was soon translated into numerous European languages, with a plurilingual design that made it a precedent for modern visual didactics (Newberry Library, 2022).

Within this tradition the Guardabolario is a participatory and cooperative variant: unlike its historical antecedents, it was produced by the students themselves and not by the teacher for the students, and it is therefore a collective artefact built through the negotiation of meaning in a plurilingual group.

2.2 Dual Coding Theory and bilingual learning

The most direct theoretical foundation of the teaching choice is Dual Coding Theory, developed by Paivio from the 1970s. The theory postulates two distinct but interconnected representational subsystems: a verbal system, whose units (*logogens*) are processed sequentially, and an imagery system, whose units (*imagens*) are processed analogically and synchronically. The two systems communicate through referential connections: hearing or reading the word «apple» may activate both the verbal representation and the

mental image of the fruit (Paivio, 1971, 1986). Co-activation produces multiple retrieval codes, which make information more accessible and durable in memory.

In work on bilingual memory, Paivio and Desrochers (1980) discussed the relationship between verbal systems and imagery representations, hypothesising that images support the encoding and retrieval of meaning; Clark and Paivio (1991) examined its educational implications. These contributions motivate the association of word and image in the Guardabolario, but they do not warrant the assumption that learners with a given writing system favour a specific processing route. Research on L2 reading shows that the transfer of strategies from the L1 depends on several factors, including literacy experience, knowledge of grapheme–phoneme correspondences and the characteristics of the languages involved (Koda, 1988; Wang et al., 2003). The neurobiology of language (Friederici, 2026) and studies on linguistic experience in bilingual development (Mercure et al., 2020) offer a wider background on the relationship between linguistic experience and brain organisation, but they do not prove the effectiveness of an illustrated glossary and do not concern the L1s of the group.

For learners who use writing systems other than the Latin alphabet, the Italian word presents unfamiliar graphic conventions in addition to new phonotactic sequences. The image gives access to the referent without requiring, at first, decoding of the written form, and leaves the phonological and orthographic work intact: in the Guardabolario, word, image and translation are placed side by side to offer several modes of access to the lexicon.

Further support comes from research on internally generated context: understanding words through contextual clues that learners generate themselves yields better results than the context supplied by materials (Zhou & Wu, 2024). The finding is consistent with the choice to have students build the glossary rather than hand it to them ready-made.

2.3 Learning through the arts and cooperative work

The decision to produce a collective artistic product belongs to a line of research that treats art as a mediator of language learning. Studies conducted mainly in English L2/FL contexts[1] show that artistic activities such as drawing, painting and illustration make visible learners' beliefs about their own learning process (İnözü, 2018). A social dimension complements this individual one: the verbal negotiation that a shared visual product elicits among peers is a form of collaborative dialogue, or *languaging*, recognised as a source of language learning (Swain & Watanabe, 2013). Since these findings come mainly from EFL/ESL contexts[2], their extension to Italian as a second or foreign language[3] is taken as a working hypothesis and not as established fact.

Visual Thinking Strategies (VTS), born in museum education and later adopted in language teaching, rely on open questions about images that elicit oral and written production, associated with gains in written competence and oral production in the L2 (Bomgaars & Bachelor, 2020).

Cooperative project work adds a further level of elaboration. In a group of high linguistic variety, negotiating meaning in order to build a shared object (which words to illustrate, how to represent them, how to organise the product) is an authentic, situated and motivated communicative activity. Research on cooperative learning (Zheng & Zhou, 2022) links positive interdependence and peer support to perceived Foreign Language Enjoyment, with effects on motivation and performance.

1 L2 means second language, FL foreign language.
2 ESL: English as a second language; EFL: English as a foreign language.
3 Italian L2 is understood as Italian learned in a context where the language is that of the surrounding community, with freely available, ungraded and unrepeatable input, daily exposure that exceeds the classroom, and a mainly utilitarian motivation tied to integration and communicative survival; Italian FL (foreign language) is instead understood as Italian learned outside an Italian-speaking country, in a context where exposure to the language is mostly confined to the school or institutional setting, with selected, graded and repeatable input, and a more mixed or instrumental motivation (Balboni, 1994; 2014).

2.4 Typological distance and writing systems

The L1s of the group differ in family (Russian and Armenian are Indo-European, but of branches other than Romance; Kazakh and Kyrgyz are agglutinative Turkic languages; Burmese is Sino-Tibetan), in morphological type and in writing system. Russian, Kazakh and Kyrgyz are written in the Cyrillic alphabet; for Kazakh a transition to the Latin alphabet is under way, not uniform across contexts. Armenian has its own alphabet (Sanjian, 1996); Burmese is an abugida, in which the consonant sign carries an inherent vowel that can be modified by vowel signs, and it has specific conventions for notating tones (Daniels & Bright, 1996; Coulmas, 2003). These are systems that differ in history, graphic inventory and orthographic conventions, and individual reading and writing practices cannot be reduced to the classification of the system alone.

With respect to Italian, the group presents a situation of maximal typological distance: no L1 is Romance, none stably adopts the Latin alphabet, and the lexical heritage shared with Italian is limited to loanwords and internationalisms. «Maximal» is here a heuristic label describing the situation of the group, not a measure: no distance index was computed, and the L1–Italian pairs are not equidistant (Russian and Armenian, by genealogical affiliation, are closer to Italian than Burmese and the Turkic languages). The expression, moreover, recurs in the literature on vocabulary learning for typologically distant language pairs (Kang et al., 2025). The label serves to delimit the learning context and not to predict the difficulties of individual learners.

As regards phonology, the Speech Learning Model (Flege, 1995) and the perceptual assimilation model PAM-L2 (Best & Tyler, 2007) indicate that the perception and production of L2 sounds depend on their relationship with L1 phonological categories (*equivalence classification*, perceptual assimilation) more than on genealogical classification. As regards reading, the orthographic depth hypothesis (Katz & Frost, 1992) concerns the relationship between orthography and phonology: Italian has a transparent orthography, with regular grapheme–phoneme correspondences, but it presents digraphs and trigraphs (gn, gli, sc) and alternations that depend on the vowel context (c, g before e, i), which are points of local opacity. The hypothesis does not exhaust the complexity of L2 reading and writing processes (Pinto et al., 2018; Verhoeven & Perfetti, 2022). In the course some of these correspondences were considered (ca/cia, ga/gia, che/ce, ghe/ge, gn, gli), involving the postalveolar affricates /tʃ/ and /dʒ/, the velar stops /k/ and /g/, the palatal nasal /ɲ/ and the palatal lateral /ʎ/. The difficulties the learners indicated are to be read as situated perceptions, not as necessary consequences of the L1.

The Guardabolario associates words, images and translations and thus offers multiple support for the construction of meaning. Its usefulness is discussed on the basis of the description of the product and of the students' perceptions, not as experimentally demonstrated effectiveness.

3. Methodology

3.1 Context and participants

The research was carried out in the Foundation Year of the University of Rome Tor Vergata, a preparatory pathway to degree programmes for international students. Because they do not meet the minimum requirement of twelve years of prior schooling, these learners must complete the Foundation Year to obtain eligibility for admission.

The group includes learners aged between 17 and 19, coming largely from urban centres, with non-Romance linguistic repertoires (the only exception being a learner who also spoke Spanish) and with English as the lingua franca for communication within the group. The seventeen-year-old participants were minors only at the time of the preliminary questionnaire and had reached adulthood by the later data collections. At the start of the course most participants were at levels A1–A2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); some reported prior exposure to Italian through online resources or private lessons.

The context is that of Italian as a foreign language delivered at a distance: the course ran over three months and learners attended lessons from their countries of residence, with no immersion in Italy. The

course comprised 140 hours, 120 of synchronous teaching and 20 of self-managed asynchronous activities. Teaching was mainly in Italian, with English as a vehicular language. The questionnaires also collected statements on the autonomous use of digital tools outside synchronous sessions.

The questionnaires were administered through Google Forms within ordinary teaching activity. Each opened with a notice on the purposes of the data collection (research and course improvement) and on the anonymous collection of responses; in all data collections completion was voluntary and optional, and it was taken as consent to the use of the data. The instruments do not collect names or e-mail addresses. For the audio recordings of the final questionnaire, participants were invited to pseudonymise or anonymise the file before submission. No signed consent form was collected and no institutional ethical review was requested.

3.2 Instruments and data analysis

Data were collected at three points through three questionnaires built ad hoc for this context; none was validated or piloted, and this limitation is taken into account in reading the results. The preliminary (pre-course) questionnaire collects sociolinguistic profile, repertoire, prior experience with Italian, motivations and expectations, self-assessment of skills on a five-point Likert scale, and preferred learning styles and strategies (for example item C2, «Why do you study Italian?»). The reflection questionnaire (mid-course) includes self-assessment of progress in the four skills, residual difficulties, strategies adopted, the use of digital tools and AI, phonological awareness (the opposition between "hard" and "soft" sounds, digraphs) and open comments on the course (for example «Do you think your Italian pronunciation has improved since the beginning of the course?»); a block of items also asked learners to read aloud pairs such as mangia/magna, cielo/chielo and amici/amichi. The third instrument is the MILES (Metalinguistic Italian Language Evaluation Survey), administered at the end of the Foundation Year.

Eighteen learners responded to the preliminary data collection and fourteen to the two later ones, which involved the same participants: the reduction thus occurred between the first and second phase. The MILES was administered about five months after the mid-course data collection. Given the small numbers and the exploratory nature of the work, no inferential analyses were conducted; descriptive frequencies serve to contextualise the responses of each phase and are not representative estimates. Open responses were examined through an inductive reading inspired by thematic coding (Braun & Clarke, 2006), without the systematicity of a structured thematic analysis. The design is therefore an exploratory, qualitatively oriented account that integrates elementary quantitative descriptions and narrative material, and not a mixed-methods study in the full sense (Creswell & Plano Clark, 2018).

3.3 The Guardabolario as a pedagogical tool

The Guardabolario is a collective project work carried out by the students over the teaching activity. Each student, or small group, was responsible for illustrating a semantic field (the house, food, parts of the body, daily actions) through original images (drawings, photographs, collages) accompanied by the Italian word and its translation into the L1. The finished product is a physical and digital artefact shared by the whole group.

The design drew on three principles: (1) dual coding, whereby the association of image and word can activate different representational codes and offer more retrieval possibilities; (2) active generation of context, which gives weight to the personal construction of associations; (3) cooperative learning, which values negotiation and the production of a shared product. These principles guided teaching choices and were not subjected to experimental verification. The students' graphic and creative care is observable in the artefact; any effects on sense of belonging were not measured.

3.4 Analysis of the final product

The multilingual illustrated glossary entitled Guardabolario is the concrete outcome of the activity described. Its analysis proceeds on three planes (pedagogical organisation, linguistic content, communicative situations) and describes the artefact and the choices that characterise it, without measuring its effects on acquisition.

At the macrostructural level the product is organised in twenty numbered notional–functional units, and not in abstract grammatical categories: each card is anchored to a plausible communicative act («Sei al lavoro. Che lavoro fai?» – "You are at work. What do you do?"; «Andiamo al supermercato!» – "Let's go to the supermarket!"). The approach is consistent with the communicative approach: vocabulary always appears in a situation of use, never in isolation. The units also follow a concentric path from the self (the body, feelings) to the relational network (extended family, marital status) and on to the outside world (work, shopping, daily routine), in line with the immediate communicative needs of learners in the early stages of linguistic socialisation.

The cards are of two types: lexical–thematic (family, work, house, food), made up of nouns and noun phrases, and functional–pragmatic with a first-person subject («Faccio la doccia» – "I take a shower"; «Vado a scuola» – "I go to school"; «Ceno» – "I have dinner"), in which vocabulary is conveyed by verb forms inflected in the first person singular of the present indicative. The paradigm is thus presented implicitly, without stating the rule: a case of incidental morphological exposure through use. The pairs of opposites (Fig. 2) finally form an autonomous micro-system that exploits direct visual contrast between antonyms to fix them in memory.



Fig. 1: Cover of the Guardabolario, an illustrated Italian/multilingual dictionary (English, Kazakh, Russian, Kyrgyz, Armenian, Burmese)

At the lexical level, the vocabulary comprises everyday areas (family, body, work, house, routine, food, pharmacy) and combines high-frequency words with expressions tied to the situations represented. The relevance of these areas should be referred to the profile and aims of the Foundation Year, not to survival needs or to a context of migrant settlement.

At the morphosyntactic level, some cards offer occasions for observation: gender in pairs with motion (attore/attrice, disoccupato/disoccupata); verb inflection in the first person singular, with frequent verbs such as fare, andare, studiare, leggere, scrivere; the formation of the plural of nouns in -e and -o (i genitori, i fratelli, i nonni, i cugini). The teacher can use these elements to draw attention to regularities and differences; it is not assumed that exposure to the glossary produced implicit acquisition of the structures, which would require specific and comparable evidence.



Fig. 2: Page of opposite pairs, direct visual contrast (for example giovane–vecchio “young–old”, bello–brutto “beautiful–ugly”) as a mnemonic for antonymy

At the graphic–visual level, the entries place Italian and English in the Latin alphabet next to the forms in the students’ L1s: Russian in Cyrillic, Armenian in its own alphabet, Kazakh and Kyrgyz in the scripts actually used by the participants, Burmese in its own abugida. The co-presence makes the plurality of the group’s written repertoires visible; no individual strategies of orthographic transfer are inferred from the mere presence of different scripts in the product.

Among the twenty units, some stand out for the variety of communicative situations: «La mia piccola farmacia» (“My little pharmacy”) introduces the vocabulary of health and of requesting products; «Andiamo al supermercato!» and «A tavola!» (“To the table!”) present situations of shopping and conviviality; the units on family, marital status and professions gather words and formulas for describing oneself and one’s context. These contents are described in relation to the course activities and not as priority needs of migrant learners.



Fig. 3: Professions card, high-frequency occupational vocabulary conveyed through figurative illustrations.

The block of first-person daily scenes («Vado a scuola», «Faccio i compiti» – "I do my homework", «Vado in palestra» – "I go to the gym") forms a small narrative script of the learner's day and offers a bridge between isolated vocabulary and coherent textual production.

4. Results

4.1 Entry profile of the group

Responses to the preliminary questionnaire describe a group with declared levels of Italian mostly A1, with some A2. These are self-assessments and not outcomes of a standardised test or of an independent placement test. The group is heterogeneous in linguistic background, prior experience and motivations, mainly academic and professional, alongside cultural interests; some participants report earlier exposure to Italian through online resources or private lessons.

As to anticipated preferences and difficulties, students say they are interested both in the explicit study of grammar and in communicative activities, and state that they already use digital resources such as apps, platforms and online videos. Vocabulary is often indicated as an area to strengthen, together with morphosyntax and pronunciation. These are initial expectations and perceptions, not a measure of individual competences or gaps.

4.2 The development of metalinguistic awareness

The descriptive comparison between the open responses at mid-course and those of the MILES shows a different specificity with which some participants name their difficulties. In the mid-course data collection general formulations recur («grammar is difficult», «verb tenses»); in the final one more circumstantiated references appear, for example to articles and gender agreement, clitic pronouns, passato remoto and passato prossimo, and to the distinction between comprehension and production. The examples suggest a possible broadening of the metalinguistic vocabulary with which students describe their learning, but alone they do not demonstrate an increase in competence or in metalinguistic awareness.

The MILES self-assessment items also record the perception of recognising one's own errors more easily and of understanding grammatical explanations better. These perceptions must be distinguished from items of explicit knowledge (Bialystok, 1979; Ellis, 2004) and from the audio productions, which yield information of a different nature: positive self-assessments and performances that do not always correspond invite us not to conflate perceived progress, declarative knowledge and oral production. In the absence of systematic individual coding and of equivalent measures in all phases, the comparison remains descriptive and does not allow a change to be attributed to the course or to the Guardabolario.

4.3 Digital tools and artificial intelligence

Several learners state that they use digital tools outside lessons: ChatGPT, machine translators, Duolingo, video resources. Final responses also describe combinations of tools, such as AI together with audiovisual content in Italian or structured platforms such as ICoN. Since these are statements, the data document reported uses and subjective representations, not actual frequency or effectiveness of the tools.

Open responses express different attitudes. Some students describe these tools as a help in moments of difficulty («ChatGPT and various sites help me a lot; I found sites with visual materials that make the process easier for me»); others observe critically that grammar study risks prevailing over communicative practice («instead of studying grammar without a purpose, we should practise speaking Italian; grammar should be an additional tool for communicating»). These statements document how some participants reflect on their own strategies, but they are not a validated measure of metacognition.

Most respondents state that they use ChatGPT in English to obtain grammatical explanations about Italian. The practice points to paths of plurilingual mediation not foreseen in the course design, with En-

glish as a vehicular language also in the interaction with AI; it does not allow us to establish whether the choice improved autonomy or learning outcomes.

4.4 Difficulties and Italian phonology

The mid-course questionnaire collects perceived difficulties in some grapheme–phoneme correspondences, including ca/cia, ga/gia, che/ce and ghe/ge, that is, the distinction between velar stops and postalveolar affricates and the graphic role of i and h. Many respondents experience them as difficult, with uncertainties also reported for sequences with h. The datum describes perceived difficulty; it is not equivalent to a standardised test of phonetic discrimination or of reading accuracy.

In the MILES the items on gn (for example ogni, gnocchi) and gli (famiglia, figlio), that is, on the palatal nasal /ɲ/ and the palatal lateral /ʎ/, collect self-assessments of difficulty and, where provided, answers to recognition or explicit-knowledge questions. The audio recordings attached also allow some individual productions to be observed[4]. Declared difficulty, the answer to a metalinguistic item and oral realisation are, however, different sources, which do not measure the same construct and must not be merged into a single index of acquisition. In the absence of phonetic transcription and inter-rater assessment, observations on the recordings have descriptive and illustrative value.

The responses and activities collected do not allow specific error profiles to be attributed to individual language groups. The characteristics of the writing systems and phonological inventories of the L1s may be a relevant variable, but the small number of participants per language and the absence of a systematic comparative analysis do not allow us to claim that students from Myanmar encounter different or greater difficulties than speakers of Russian, Armenian, Kazakh or Kyrgyz. The hypothesis remains to be tested in a later study.

4.5 The glossary in the students' perceptions

Open responses from mid-course and those in the MILES contain references to the project work, to images and to peer collaboration. Some participants recall the activity as an occasion for cultural discovery («I learned very interesting phrases in different Italian dialects and aspects of Italian culture»), others value interaction with more competent peers («when I am surrounded by people who know Italian well, I learn better»). Among the strategies indicated as useful are also notes, listening to the teacher and images. The responses attest that the work and the visual materials were recognised by some students as significant elements of the experience, but they do not isolate the specific effect of the Guardabolario with respect to the other course activities.

The reference to images is consistent with the choice to associate verbal form and visual representation. The example cited («I found sites with visual materials that make the learning process easier») concerns visual resources in a broad sense, however, and cannot count as a direct evaluation of the Guardabolario. Autonomous production of the glossary offers a plausible occasion for selecting, organising and discussing vocabulary; the data do not allow us to establish whether it produced better retention than other ways of working.

The plurilingual composition of the group made it possible to place translations and representations from different repertoires side by side and to build a shared product. The negotiation of meanings and of representational choices is a pedagogically relevant dimension of the task. A possible development of met-

4 The three MILES words (mangia, Natale, amici) were chosen because, during the course, non-orthoepic realisations had been observed in the group, rendered as «mangna», «Natali» and «amichi»; «Natali» above all among Burmese speakers. For «Natali» classroom observation indicates a lack of distinction between /e/ and /i/, with the final vowel realised as [i]. This is a teaching observation and not a datum documented in the literature: the phonological description of Burmese gives /i/ and /e/ as distinct vowels (Chang, 2009), so the outcome might depend on the unstressed final position in Italian. «Amichi» and «mangna» might reflect a difficulty with Italian orthographic rules, which assign to c and g before e, i the value of a postalveolar affricate (/tʃ/, /dʒ/) and to gn that of a palatal nasal /ɲ/; these are hypotheses to be verified with further data.

alinguistic awareness through these interactions is a plausible interpretation, but it was not recorded through coded observations or systematic recordings of the interactions, and it must be presented as a hypothesis.

5. Discussion and teaching implications

The experience suggests some indications for activities in linguistically heterogeneous groups. First, the association of word, image and translation can offer more points of access to meaning, especially when learners have different literacy experiences and written repertoires. Dual Coding Theory provides a framework to motivate the choice (Paivio, 1986; Clark & Paivio, 1991); the data illustrate its teaching feasibility and its reception by some participants, but do not verify its effectiveness.

The statements on the use of ChatGPT and machine translators then suggest addressing explicitly the role of these tools in teaching. Learners can be guided to check answers, compare them with reliable sources and distinguish between support for comprehension and substitution of personal elaboration. The data document reported practices and attitudes, and do not allow us to conclude that AI acted as a metacognitive support or produced measurable improvements.

Some open responses also signal that part of the students perceived the pace of the course as fast relative to the time needed to consolidate the structures. The indication is useful for design, but it is a reported perception and not a demonstrated difference between language groups. A possible teaching response is to provide recurring moments of review, practice and self-assessment.

Finally, the production of a shared product gave students a concrete task and a tangible result around which to organise collaboration. The Guardabolario can be described as a teaching artefact that made collective work visible and gathered plurilingual contributions; the responses document some appreciated aspects, but do not allow a causal increase in motivation or language competence to be attributed to it.

The limitations are considerable. The instruments were built ad hoc and were not validated psychometrically; the group is small and the number of respondents decreases between the first and second data collection; there is no comparison group; the data collections do not include equivalent objective tests at all points; the open responses were read in an exploratory way, without an independent coding procedure. The experience should therefore be understood as a reflective documentation of a teaching practice, useful for formulating hypotheses and guiding later investigations, not as an effectiveness study.

6. Conclusions

The paper has described a teaching experience carried out with a small and heterogeneous group of learners of Italian as a foreign language in the Foundation Year. Through three ad hoc data collections, the description of the Guardabolario and the students' open responses, it has examined how participants represent their own learning, the digital uses they report and some difficulties of Italian phonology. The data do not authorise the reconstruction of an acquisitional path or a demonstration of the glossary's effectiveness; they allow us to document an experience, the perceptions collected and the teaching possibilities of a collaborative product that associates words, images and translations. The plurality of linguistic and written repertoires was a central feature of the context and a resource for building the common artefact.

Questions remain open that would require a study designed to answer them: whether and to what extent the Guardabolario favours lexical retention compared with other activities; how literacy experiences and linguistic repertoires affect reading and production in Italian; what changes are observable over time with comparable tests of explicit knowledge and performance; how AI tools can be critically integrated into the teaching of Italian in international contexts.

References

Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editori.
Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning* (pp. 13–34). Amsterdam: John Benjamins.
Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learning, 29*(1), 81–103.
Bomgaars, J., & Bachelor, J. W. (2020). Visual Thinking Strategies: Exploring artwork to improve output in the L2 classroom. *Journal of Foreign Language Education and Technology, 5*(1), 1–34.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
Chang, C. B. (2009). English loanword adaptation in Burmese. *Journal of the Southeast Asian Linguistics Society, 1*, 77–94.
Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review, 3*(3), 149–170.
Comenius, J. A. (1887). *Orbis Sensualium Pictus* (C. W. Bardeen, Ed.). Syracuse: C. W. Bardeen (Original work published 1658).
Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
Daniels, P. T., & Bright, W. (Eds.). (1996). *The world's writing systems*. New York: Oxford University Press.
Delnero, P. (2010). Sumerian extract tablets and scribal education. *Journal of Cuneiform Studies, 62*, 53–69.
Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning, 54*(2), 227–275.
Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233–277). Timonium: York Press.
Friederici, A. D. (2026). Brain structural networks underlying language. *Physiological Reviews, 106*(1), 645–674. https://doi.org/10.1152/physrev.00004.2025
nözü, J. (2018). Drawings are talking: Exploring language learners' beliefs through visual narratives. *Applied Linguistics Review*. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1062
Kang, S., Gwon, M., Kwon, S. Y., Lee, J., Lan, A., Raj, B., & Singh, R. (2025). PhoniTale: Phonologically grounded mnemonic generation for typologically distant language pairs. In *Proceedings of the 2025 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 25561–25593). Association for Computational Linguistics.
Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: Elsevier.
Koda, K. (1988). Cognitive process in second language reading: Transfer of L1 reading skills and strategies. *Second Language Research, 4*, 133–156.
Mercure, E., Kushnerenko, E., Goldberg, L., Bowden-Howl, H., Coulson, K., Johnson, M. H., & MacSweeney, M. (2020). Language experience impacts brain activation for spoken and signed language in infancy: Insights from unimodal and bimodal bilinguals. *Neurobiology of Language, 1*(1), 9–32. https://doi.org/-10.1162/nol_a_00001
Newberry Library. (2022). *The world according to Comenius: Seen and unseen in the Orbis Sensualium Pictus*. Digital Collections for the Classroom. https://dcc.newberry.org/?p=19386
Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
Paivio, A., & Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology, 34*(4), 388–399.
Philopedia. (2025). *Johann Amos Comenius*. https://philopedia.org/philosophers/johann-amos-comenius/
Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., & Camilloni, M. (2018). Improving conceptual knowledge of the Italian writing system in kindergarten: A cluster randomized trial. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 1396.
Sanjian, A. K. (1996). The Armenian alphabet. In P. T. Daniels & W. Bright (Eds.), *The world's writing systems* (pp. 356–363). New York: Oxford University Press.
Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3218–3225). Malden: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664

Veldhuis, N. (1997). *Elementary education at Nippur: The lists of trees and wooden objects* [Doctoral dissertation, University of Groningen].
Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2022). Universals in learning to read across languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading, 26*(2), 150–164.
Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition, 87*, 129–149.
Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
Zheng, S., & Zhou, X. (2022). Positive influence of cooperative learning and emotion regulation on EFL learners' foreign language enjoyment. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), Article 12604. https://doi.org/10.3390/ijerph191912604
Zhou, W., & Wu, X. (2024). The impact of internal-generated contextual clues on EFL vocabulary learning: Insights from EEG. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1332098. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332098

SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Misure volte a contrastare la povertà educativa nella scuola dell'infanzia: valutazione di impatto di un progetto realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano

Measures to address educational poverty in early childhood education: an impact evaluation of a project implemented in the Autonomous Province of Bolzano

Silvia Dell'Anna
eCampus University, Novedrate (Italy)
Heidrun Demo
Free University of Bozen – Bolzano, Brixien (Italy)
Dario Ianes
Dario Ianes Fondazione Scuola e Ricerca ETS, Trento (Italy)
Claudia Colombarolli
University of Turin, Turin (Italy)
Eleonora Pedron
Pedagogista e docente, Trento (Italia)
Sarah Schrott
PhD, Docente, Bolzano (Italia)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Dell'Anna, S. et al. (2026). Misure volte a contrastare la povertà educativa nella scuola dell'infanzia: valutazione di impatto di un progetto realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 269-280. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p269

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 19, 2026
Accepted: October 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p269

Abstract
This article presents the results of the impact evaluation of the 'Il Ponte – Die Brücke' project (code 2018-PAS-00722), an initiative to address educational poverty in early childhood carried out in ten nursery schools in the Autonomous Province of Bolzano and funded by Impresa Sociale con i Bambini. The evaluation, conducted by Libera Università di Bolzano, employs a convergent mixed-methods design, integrating quantitative and qualitative tools within a multiple-case study. The analysis focuses on multidimensional indicators relating to the socio-relational development of boys and girls, teachers' educational skills and parenting practices. The results suggest positive effects on children's relational well-being and on the strengthening of educational staff's professional skills, as well as an improvement in school–family collaboration. The study confirms the relevance of mixed-methods evaluation designs, which are sensitive to the complexity of educational contexts, for assessing the impact of policies aimed at combating educational poverty.

Keywords: educational poverty; early childhood education; educator; impact evaluation.

Riassunto
L'articolo presenta i risultati della valutazione di impatto del progetto *Il Ponte – Die Brücke* (codice 2018-PAS-00722), un intervento di contrasto alla povertà educativa nella prima infanzia realizzato in dieci scuole dell'infanzia della Provincia Autonoma di Bolzano e finanziato da Impresa Sociale con i Bambini. La valutazione, condotta dalla Libera Università di Bolzano, adotta un disegno a metodo misto convergente, integrando strumenti quantitativi e qualitativi all'interno di uno studio di casi multipli. L'analisi si concentra su indicatori multidimensionali relativi allo sviluppo socio-relazionale dei e delle bambine, alle competenze educative degli insegnanti e alle pratiche genitoriali. I risultati suggeriscono effetti positivi sul benessere relazionale dei minori e sul rafforzamento delle competenze professionali del personale educativo, nonché un miglioramento della collaborazione scuola–famiglia. L'esperienza conferma la rilevanza di disegni valutativi a metodo misto, sensibili alla complessità dei contesti educativi, per stimare l'impatto di politiche di contrasto alla povertà educativa.

Parole chiave: povertà educativa; scuola dell'infanzia; educatore; valutazione di impatto.

Credit author statement

Ideazione e progettazione del disegno di ricerca, coordinamento, analisi complessiva dei dati e reportistica (Silvia Dell'Anna, Heidrun Demo e Dario Ianes); analisi dei dati quantitativi (Claudia Colombarolli); raccolta e sintesi dei dati qualitativi in lingua italiana (Eleonora Pedron); raccolta e sintesi dei dati qualitativi in lingua tedesca (Sarah Schrott).

1. La povertà educativa nella prima infanzia

Con l'espressione "povertà educativa" ci si riferisce a una condizione di privazione di stimoli culturali, educativi e sociali, dettata da un complesso di fattori familiari, sociali ed economici, che ostacolano lo sviluppo, l'apprendimento e la partecipazione sociale di bambini e ragazzi (Barsanti, 2023).

Tra le organizzazioni italiane più attive sulla tematica vi è Save the Children che, nel corso degli anni, ha prodotto, accanto a progetti di prevenzione e contrasto, rapporti dettagliati sul fenomeno, definendo inoltre alcuni indicatori per misurare la povertà educativa attorno ai due domini: delle risorse (del contesto familiare, contesto scolastico e contesto territoriale, sociale e culturale) e degli esiti (competenze cognitive e personali, sociali).

La percentuale di minori interessati dal fenomeno è difficile da stimare e spesso viene inferita attraverso dati che descrivono alcuni dei suoi indicatori. Uno dei principali è quello della povertà assoluta (che interessa 13,8% dei minori) o delle caratteristiche della famiglia di origine che più spesso si associano a situazioni di povertà (famiglia monogenitoriale, famiglia con tre figli minori o più, genitori operai o assimilati, genitori non diplomati, genitori in cerca di occupazione, ecc.) (Redazione Openpolis, 2024). Rispetto agli esiti, un indicatore rilevante è quello che descrive la dispersione e l'abbandono scolastico precoce che, in Italia, interessa il 9,8% della popolazione scolastica (Fonte: Eurostat, 2024), un dato che negli ultimi anni ha visto un miglioramento costante ma che non soddisfa ancora le aspirazioni perseguite dall'Unione Europea. Un altro dato determinante viene misurato nell'ambito delle rilevazioni INVALSI e PISA, sugli apprendimenti degli alunni nella scuola primaria e secondaria, che oltre a fotografare significative differenze territoriali, tra scuole e classi, restituiscono percentuali preoccupanti di alunni che non raggiungono le competenze minime nelle aree chiave (OECD, 2023; INVALSI, 2025), come la matematica e l'italiano. Questo fenomeno viene descritto in letteratura come dispersione implicita e rappresenta spesso un predittore del successivo abbandono scolastico. I dati mostrano, inoltre, che il background sociale influisce in maniera determinante sull'acquisizione di competenze, evidenziando che lo svantaggio continua a rappresentare uno dei fattori di rischio più rilevanti.

Nominare e descrivere il fenomeno permette di rilevare come ad esserne interessati sono più spesso i minori che provengono da contesti svantaggiati, dal punto di vista familiare, sociale o territoriale, in un meccanismo di trasmissione intergenerazionale che, in assenza di adeguati interventi, porta a trasferire una condizione di vulnerabilità dai genitori ai figli, replicando di conseguenza le disuguaglianze (Barsanti, 2023). Vivere in condizione di privazione materiale, secondo i dati di ricerca, condurrebbe a un accesso limitato a beni essenziali (cibo, salute, abitazione) e input educativi (libri e servizi di qualità), oltre a generare stress familiare e compromettere le pratiche genitoriali, portando i/le bambini/e e ragazzi/e a vivere in contesti caotici, sia tra le mura familiari che del contesto territoriale, in quartieri caratterizzati da diffusa povertà, violenza, instabilità abitativa e disorganizzazione comunitaria (Li, Xu & Cheng, 2025). Le evidenze mostrano inoltre una relazione causale tra povertà e sviluppo dei bambini e delle bambine in termini di salute fisica (salute generale, obesità), mentale e comportamentale, così come sviluppo cognitivo ed educativo (Chaudry & Wimer, 2016). In particolare, la povertà nella prima infanzia avrebbe effetti particolarmente gravi sullo sviluppo cognitivo e l'istruzione dei bambini.

Sebbene la povertà materiale sia fortemente associata al fenomeno della povertà educativa, essa da sola non è in grado di spiegare il fenomeno. Ad esacerbare la condizione intervengono, infatti, anche questioni legate all'accessibilità (di servizi e opportunità) e all'esclusione sociale (Barsanti & Levorato, 2023; Patera, 2022). Non è sufficiente, infatti, mettere a disposizione un determinato servizio o occasione culturale e di formazione, ma bisogna fare in modo che le famiglie e i/le ragazzi/e ne siano informati, possano effettivamente raggiungerlo e frequentarlo, si sentano nella condizione di recarvisi e di comunicare con il personale. Ad esempio, genitori con un basso grado di scolarizzazione o con competenze linguistiche limitate, dovute alla recente immigrazione, mostreranno più di frequente difficoltà nell'usufruire delle opportunità culturali, formative e sociali offerte dal territorio. Queste barriere si elevano se associate a costi, come il necessario ricorso a trasporti o l'obbligo di pagare una quota per accedere a un servizio o un'opportunità culturale (sport, musei, teatri, concerti, ecc.). Non bisogna, tuttavia, dimenticare la portata degli orientamenti, delle prospettive valoriali e delle aspettative delle famiglie e dei/delle ragazzi/e stessi/e (ad esempio a seconda del genere o del background), che potrebbero non attribuire un adeguato valore all'istruzione e agli stimoli

culturali, o non inserire questioni legate a questi aspetti tra le priorità familiari e quindi non dedicarvi del tempo (Milani, 2020).

Proprio nell'ambito di queste considerazioni, è importante riconoscere la natura ambivalente del concetto di povertà educativa. Da un lato, come visto sopra, la nozione di povertà educativa permette di nominare, descrivere e ideare strategie per contrastare le disuguaglianze vissute dai bambini e dai ragazzi che crescono in contesti svantaggiati (Bersanti, 2023; Milani, 2020). Dall'altro, rischia di rafforzare una prospettiva individuale sul fenomeno e può creare un parallelismo distorsivo tra svantaggio e responsabilità dei singoli che può potenzialmente oscurare responsabilità sociali più ampie (Finetti, 2023). Questo chiede di riflettere criticamente sulle interpretazioni delle cause, per esempio, per il mancato accesso a servizi dedicati o il mancato accompagnamento dei figli a proposte di arricchimento dell'offerta formativa, che rischiano di essere vissute dai diretti interessati come una responsabilità personale, piuttosto che come una conseguenza della povertà materiale che ha invece una causa radicata nella società (Arena, 2025).

2. Interventi di prevenzione e contrasto della povertà educativa

Alla luce delle statistiche e dei dati di ricerca, per intervenire sul fenomeno della povertà educativa è necessario agire sui fattori che la generano, alimentano e amplificano, che riassumendo possiamo circoscrivere a: le condizioni socioeconomiche delle famiglie (redditi bassi o instabili, precarietà lavorativa, condizioni abitative inadeguate, ecc.) e altri fattori di stress riconducibili al contesto di vita (instabilità familiare, stress genitoriale, eccessivi carichi di cura, ecc.); il capitale culturale e formativo dei genitori (livello di scolarizzazione, sostegno al percorso scolastico dei figli, familiarità con i servizi e le opportunità del territorio, importanza attribuita all'istruzione, ecc.); le opportunità offerte dal territorio, di carattere formale e non formale (attività extrascolastiche, spazi culturali, eventi culturali gratuiti, qualità delle scuole, ecc.); barriere linguistiche e culturali (competenze linguistiche, divergenza di visioni e aspettative, ecc.) (Zhang & Han, 2020).

Su questo sfondo, le evidenze empiriche mostrano la centralità di due filoni di pratiche di prevenzione e contrasto. Uno mira a rinforzare le famiglie, investendo sulla salute mentale e la prevenzione dello stress dei genitori, sulla disponibilità di materiali educativi (libri, giochi, device digitali), ma anche sulle pratiche genitoriali, le relazioni in famiglia e il coinvolgimento in una rete di servizi educativi sia formali che non formali (ad esempio, assicurando una frequenza regolare dei servizi educativi) (Saitadze & Lalayants, 2020). Un secondo filone di pratiche è rivolto all'ambito scolastico, mirando al rafforzamento delle competenze chiave degli/delle alunni/e e alla prevenzione dell'abbandono scolastico, ad esempio tramite programmi di doposcuola o opportunità formative aggiuntive per alunni a rischio. Si tratta, spesso, di iniziative di singole scuole o di progetti, e raramente di interventi di natura sistemica e territoriali, che possono garantire un maggiore impatto (Rumberger, 2011; Turcatti, Montero-Sieburth, & Chaudhry, 2020). Meno diffusi sono invece gli interventi con uno sguardo rivolto all'intera organizzazione scolastica, dal punto di vista didattico e curricolare, che incidono sulle metodologie adottate e sul clima di apprendimento (Dal Zovo & Demo, 2022). In questo filone, sono ancora rari gli interventi rivolti alla prima infanzia, che potrebbero agire preventivamente sul fenomeno (Vedovelli, 2020).

2.1 Il progetto *Il Ponte - Die Brücke*

Il progetto *Il Ponte - Die Brücke* (codice progetto 2018-PAS-00722) è stato realizzato nel triennio 2019-2023 da un team composto da cinque associazioni del Terzo settore (Arciragazzi Bolzano, Cooperativa sociale EOS, Fondazione Forum Prevenzione, Fondazione Südtiroler Kinderdorf ONLUS, coordinate da un ente capofila, l'associazione "La Strada - Der Weg" onlus), 10 scuole dell'infanzia di lingua tedesca e di lingua italiana della Provincia di Bolzano e la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano nel ruolo di ente valutatore esterno.

Il progetto si è configurato come intervento pilota rispetto alla povertà educativa minorile nella prima infanzia ed è stato realizzato grazie ai finanziamenti ottenuti dell'impresa sociale Con i Bambini, nell'ambito del bando "Un passo avanti. Con i bambini". Il progetto ha coinvolto 10 scuole dell'infanzia della Provincia

Autonoma di Bolzano che risultano esposte al fenomeno per le caratteristiche sociali, culturali e linguistiche della loro utenza. L'intervento ha assunto una prospettiva multidimensionale, riconoscendo non solo i fattori economici causa del fenomeno, ma anche l'interazione tra caratteristiche individuali, contesti familiari, servizi educativi e risorse territoriali. Il fulcro dell'intervento era rappresentato dalla figura dell'educatore/educatrice, un operatore sociale con competenze di ambito pedagogico e/o psicologico che ha operato sia all'interno che all'esterno delle scuole dell'infanzia, creando un raccordo tra scuola, famiglia e territorio, e garantendo supporto e accompagnamento sia ai minori che alle loro famiglie (per un totale di circa 870 nuclei familiari coinvolti). La lettura del fenomeno poggia su una visione sistemico-relazionale che mira a superare un approccio individualizzante del disagio, valorizzando invece pratiche educative e di intervento sul contesto familiare, scolastico e sulla rete territoriale. Tale prospettiva riconosce infatti che il fenomeno della povertà educativa si configura come una condizione strutturale, e non come il semplice esito di fattori individuali.

Il presente contributo si focalizza sugli aspetti metodologici e sui principali risultati della valutazione di impatto, illustrando nel dettaglio le fasi di sviluppo della raccolta e analisi dei dati, le modalità di realizzazione del progetto documentate dal team di ricerca e i benefici generati per i bambini e le loro famiglie.

3. La valutazione di impatto: l'impianto di ricerca

Il design di ricerca adottato per la valutazione di impatto ha seguito un approccio a metodo misto convergente (Trinchero & Robasto, 2019), che prevede la raccolta e l'analisi parallela di dati quantitativi e qualitativi, successivamente integrati all'interno di un quadro interpretativo unitario e complessivo. Centrale è stata inoltre la scelta di dare voce alle persone direttamente coinvolte: personale delle scuole, le educatrici, le famiglie. Tali scelte metodologiche hanno permesso di conciliare i vantaggi derivanti da design qualitativi e quantitativi, permettendo di descrivere e documentare contemporaneamente i processi attivati grazie al progetto ed i loro esiti, tutto attraverso lo sguardo dei principali stakeholder (Marchesi, Tagle & Befani, 2011).

Dal momento che l'intervento prevedeva il coinvolgimento di 10 plessi di scuola dell'infanzia, la valutazione di impatto è stata condotta equiparando i plessi beneficiari a studi di caso multipli (Simons, 2009; Stake, 2006), restituendo sia informazioni aggregate sui risultati complessivi del progetto che analisi relative ai singoli contesti che permettono l'emergere di comunanze e differenze tra contesti (Schneider & Wagermann, 2013).

3.1 Fasi di rilevazione

Nello specifico, la rilevazione si è articolata in due principali momenti:

- *Fase iniziale*, all'avvio del progetto, finalizzata alla descrizione dei contesti e a ottenere un quadro generale sulle richieste e aspettative dei beneficiari, in particolare di insegnanti e direttrici (si veda Tabella 1)
- *Fase finale*, nel corso degli ultimi mesi del progetto, con l'obiettivo di restituire una panoramica il più possibile dettagliata sugli interventi realizzati e sulle ricadute del progetto, tenendo conto delle differenti prospettive (si veda Tabella 2).

Considerata la specificità del contesto altoatesino, gli strumenti sono stati somministrati in entrambe le lingue (tedesco e italiano). Inoltre, data l'elevata presenza di bambini e bambine con background migratorio, i questionari ai genitori sono stati somministrati in più lingue (tedesco, italiano, inglese, spagnolo, albanese e arabo).

Informatore	Strumento	Principali aspetti rilevati
Direttrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Informazioni sul contesto Informazioni sull'utenza Relazioni tra e con le famiglie Progettazione educativa e didattica (esperienze pregresse) Aspettative
Educatrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Professionalità Atteggiamenti e credenze Aspettative
Insegnanti (tutte)	Questionario	Atteggiamenti e senso di autoefficacia nei confronti dell'inclusione Percezione del clima inclusivo all'interno del contesto scolastico Aspettative

Tab. 1: Raccolta dati fase iniziale

Informatore	Strumento	Principali aspetti rilevati
Direttrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Informazioni generali sul contesto e sull'utenza, evidenziando eventuali cambiamenti nel corso del triennio Azioni attivate nelle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Coordinatori delle associazioni partner (1 per associazione)	Intervista semi-strutturata	Accompagnamento/monitoraggio delle attività delle educatrici nel corso del progetto Coordinamento tra partner e con le scuole Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Referenti di plesso (tutte)	Intervista semi-strutturata	Obiettivi e priorità Azioni realizzate Accompagnamento/monitoraggio delle attività delle educatrici nel corso del progetto Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Educatrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Obiettivi e priorità Azioni realizzate Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Insegnanti (tutte)	Questionario	Azioni realizzate Valore aggiunto portato dal progetto Benefici e utilità percepiti Azioni che potranno mantenersi in futuro e che si desidera portare avanti Barriere e difficoltà Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Genitori (tutti)	Questionario	Percezione del clima inclusivo della scuola dell'infanzia Conoscenza del progetto e delle azioni realizzate Partecipazione alle azioni Grado di soddisfazione Opinioni sulla figura "ponte" dell'educatrice
Genitori che hanno beneficiato delle azioni (3 per scuola)	Intervista semi-strutturata	Conoscenza del progetto e delle azioni realizzate Partecipazione alle azioni Descrizione delle azioni a cui si è preso parte Benefici e utilità percepiti Grado di soddisfazione Opinioni sulla figura "ponte" dell'educatrice

Tab. 2: Raccolta dati fase finale

Le interviste sono state registrate e, successivamente, trascritte, previo consenso scritto del/della partecipante (ai sensi della vigente normativa in materia di privacy, artt. 96 e 97 della legge n. 633/1941 nonché il Reg EU 2016/679 "Regolamento Europeo in materia di protezione dei dati personali").

Il team di ricerca ha, inoltre, integrato le informazioni relative alle azioni realizzate dalle educatrici consultando i documenti riassuntivi da loro preparati, all'interno dei quali venivano elencate dettagliatamente le principali iniziative avviate nel corso del triennio.

Data la frammentazione dei dati, prima di approcciarsi all'analisi dei dati è stato necessario procedere all'accorpamento: per i dati quantitativi, essi sono stati aggregati in tre matrici (dati derivanti dai questionari iniziali alle insegnanti; dati derivanti dai questionari finali alle insegnanti; dati derivanti dai questionari finali ai genitori); per i dati qualitativi, invece, l'analisi è stata affidata a due referenti, una per la lingua tedesca e una per la lingua italiana, che hanno operato parallelamente e secondo le medesime modalità.

3.2 Analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi è stata realizzata sulla base di un elenco di categorie deduttive legate agli indicatori di progetto formulati in fase di progettazione da parte dei partner e appartenenti all'elenco redatto da *Impresa Sociale con I Bambini* per i progetti volti alla prevenzione della povertà educativa nella fascia d'età 0-6. Per ogni intervista è stata compilata una tabella di codifica nella quale, per ogni categoria deduttiva identificata, veniva fornita una parafrasi sintetica e una citazione diretta significativa. La tabella includeva inoltre informazioni specifiche legate al plesso o alla direzione, utili a contestualizzare i dati.

Per i dati quantitativi, derivanti dai questionari somministrati in fase iniziale (insegnanti) e finale (insegnanti e genitori), sono state effettuate delle analisi descrittive sia in modo aggregato, per direzioni (3 di lingua tedesca e 2 di lingua italiana) e per plessi (dieci scuole dell'infanzia in totale).

3.3 Caratteristiche e composizione dei campioni

La raccolta dati si è svolta con le medesime modalità in tutti i plessi coinvolti, cercando di raggiungere il maggior numero di rispondenti. Complessivamente, delle 130 insegnanti in servizio nelle scuole coinvolte, 109 insegnanti hanno compilato il questionario nella fase pre-intervento e 106 in quella post-intervento. Per quanto riguarda le interviste, il campione ha incluso, sia nella fase iniziale sia in quella finale, tutte le 10 educatrici e le 5 direttrici di circolo afferenti alle scuole dell'infanzia partecipanti. Nella rilevazione conclusiva sono state inoltre realizzate interviste con le 5 coordinatrici di plesso e con i 5 referenti delle associazioni coinvolte nel progetto. Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori, nell'ultima fase hanno partecipato alla compilazione del questionario 405 genitori, a fronte di un numero complessivo di 863 bambini iscritti (con variazioni tra il 16% e l'80% a seconda del plesso). 30 genitori partecipanti alle proposte attivate tramite il progetto il Ponte hanno infine accettato di essere coinvolti nelle interviste per la rilevazione finale (3 genitori per plesso).

4. Risultati

In questo paragrafo verranno presentati alcuni dei principali risultati emersi nelle due fasi di rilevazione, pre-intervento e post-intervento. Nello specifico, sarà descritta la situazione iniziale delle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto, saranno illustrate le diverse progettualità realizzate nella fase di implementazione del progetto e, infine, saranno analizzati i benefici percepiti dalle/dai partecipanti.

4.1 Le scuole dell'infanzia coinvolte

La rilevazione iniziale perseguiva l'intento di sondare i contesti prima dell'avvio del progetto, esplicitando le caratteristiche delle scuole dell'infanzia coinvolte.

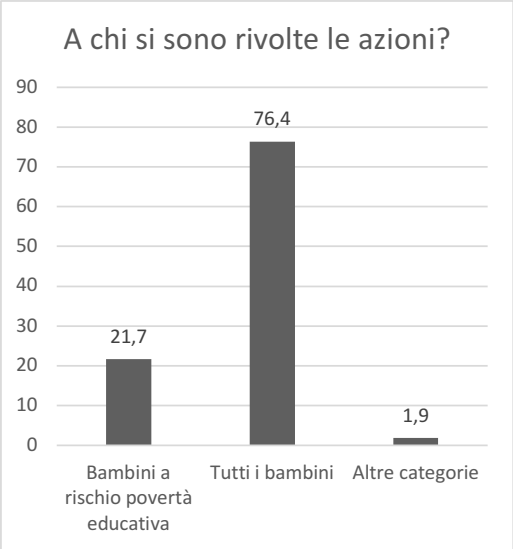
Il questionario iniziale rivolto alle insegnanti chiedeva di autovalutare diverse dimensioni riguardanti la progettualità della scuola in ambito inclusivo e la percezione delle insegnanti in merito alla loro capacità di rispondere all'eterogeneità dei bisogni degli alunni e delle famiglie.

Complessivamente sono emersi livelli elevati di soddisfazione rispetto alla progettualità inclusiva della scuola. Le insegnanti hanno dichiarato, in larga maggioranza, di sentirsi in grado di rispondere ai bisogni degli alunni, pur nella loro eterogeneità. L'indice di inclusività, costruito su 13 domande del questionario, mostra che solo il 10% delle rispondenti colloca l'inclusività della propria realtà ad un livello medio, tutte le altre la posizionano su livelli alti o molto alti. Nessun plesso si colloca su livelli bassi o molto bassi. Un'analisi dettagliata dei singoli item evidenzia come gli aspetti relativi al rapporto con il territorio e la comunità locale siano quelli rispetto ai quali le insegnanti tendono a esprimere le maggiori criticità.

Nelle interviste iniziali alle direttrici abbiamo raccolto alcune informazioni su coloro che erano percepiti come destinatari del progetto: famiglie con storie di migrazione e con esperienze ripetute di barriere linguistiche e culturali, famiglie con bassi livelli di istruzione e analfabetismo, famiglie socialmente isolate, famiglie dalle costellazioni disgregate e disorganizzate, con poca abitudine al dialogo e alla connessione affettiva.

Attraverso i questionari finali alle insegnanti è stato possibile specificare meglio le caratteristiche dell'utenza a cui si è rivolto il progetto nel corso del triennio.

Più del 75% delle insegnanti ha dichiarato che le attività del progetto Il Ponte si sono rivolte a tutti i bambini, senza distinzione di status socio-economico. Circa il 22% delle insegnanti intervistate afferma invece che le attività si sono rivolte prevalentemente ai bambini in situazioni svantaggiate (grafici 1 e 2). Questo dato mette in luce una differenza tra le diverse scuole dell'infanzia, confermata anche dalle interviste alle educatrici, alle referenti delle associazioni e alle coordinatrici di plesso: mentre in alcuni contesti le progettualità hanno perseguito generalmente una finalità preventiva, in altri si sono collocate in una zona di confine tra prevenzione e intervento mirato rivolto a specifiche situazioni di fragilità.



Graf. 1: Questionario finale insegnanti: "A chi si sono rivolte le azioni?" (distribuzioni aggregate)



Graf. 2: Questionario finale insegnanti: "Chi ha preso parte alle iniziative o usufruito delle opportunità offerte?" (distribuzioni aggregate)

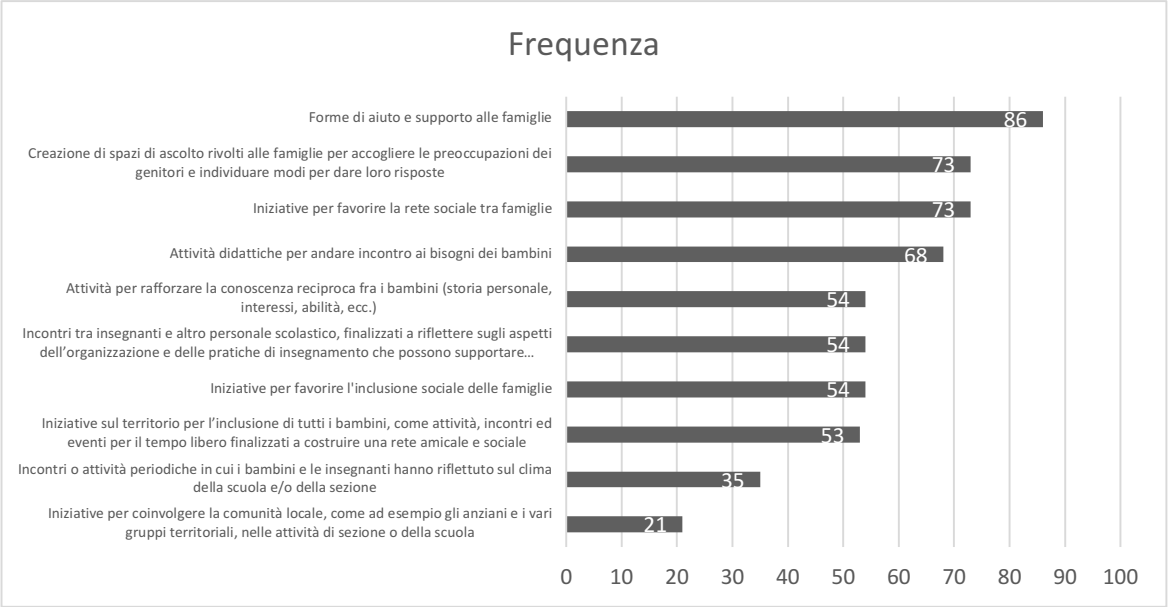
4.2 Progettualità realizzate

Nelle parole degli intervistati gli obiettivi tendono ad intrecciarsi costantemente con le azioni realizzate, mettendo in luce come le progettualità si siano mosse all'interno di una serie di finalità condivise e definite fin dalle prime fasi, che hanno poi assunto forme e modalità di applicazione specifiche, evolvendosi in risposta alle necessità dell'utenza o dei contesti. La tabella 3 sintetizza le categorie di obiettivi e di azioni emerse dall'analisi delle interviste.

Ambito di applicazione	Principali destinatari	Obiettivi perseguiti	Azioni
Nel contesto scolastico	Bambini	Rafforzare alcune competenze specifiche nei bambini (es. linguistiche, socio-emotive) Supportare bambini con bisogni educativi speciali o situazioni di fragilità transitorie	Progetti in sezione o nella scuola Laboratori Feste/eventi
	Insegnanti	Agevolare il lavoro in team delle insegnanti Facilitare l'attivazione di alcuni processi	Formazione del personale scolastico (o altre forme di crescita professionale) Co-progettazione e supporto al personale scolastico
Nel rapporto tra scuola e famiglie	Famiglie	Incentivare il dialogo tra scuola e famiglia Rispondere a conflitti, difficoltà o altre situazioni contingenti in modo efficace Aumentare il coinvolgimento delle famiglie nella progettualità della scuola	Attività di accoglienza Attività di ascolto e supporto riguardo alla scuola Iniziative per favorire il dialogo e la comunicazione
Nel rapporto con/tra le famiglie		Creare rete tra genitori Migliorare i rapporti tra genitori e figli Incentivare il ricorso e la partecipazione dei genitori alle opportunità offerte dal territorio	Attività di formazione rivolte alle famiglie Altre iniziative culturali e per il tempo libero rivolte ai genitori Attività di consulenza per incentivare l'inclusione sociale e la relazione con il territorio (es. per la compilazione di documenti, per la risoluzione di problemi, per l'accesso a finanziamenti e servizi) Supporto individuale ad alcune famiglie in situazione di particolare fragilità (anche al di fuori della scuola)
Nel rapporto tra scuola e territorio	Scuola	Sviluppare progettualità con altri enti territoriali	Mappatura e conoscenza dei servizi del territorio Uscite sul territorio Collaborazioni tra scuola e altre istituzioni formative e culturali Collaborazione e dialogo con enti socio-sanitari del territorio

Tab. 3: Elenco dei principali obiettivi perseguiti, delle azioni attivate per realizzarli e dei relativi destinatari

Dal questionario finale somministrato alle insegnanti è emerso che le attività svolte più di frequente riguardavano *forme di aiuto e supporto alle famiglie* (secondo 86 insegnanti su 106). Seguono, le attività volte alla *creazione di spazi di ascolto rivolti alle famiglie per accogliere le preoccupazioni* (73) e quelle per *favorire la rete sociale tra famiglie* (73). Anche elaborare *attività didattiche per andare incontro ai bisogni dei bambini* è stata una soluzione operativa frequente secondo molti rispondenti (dichiarata da 68 insegnanti). Le attività meno svolte sono state invece *l'organizzazione di riunioni periodiche tra bambini e insegnanti per discutere il clima della scuola* e quelle per *coinvolgere le comunità locali*. Il grafico 2 illustra dettagliatamente le distribuzioni dei singoli item.



Graf. 2: Iniziative e azioni realizzate (questionario insegnanti, distribuzioni aggregate)

4.3 Il ruolo dell'educatrice

Nelle interviste, la figura dell'educatrice viene associata a parole come 'presenza', 'competenza', 'cura delle relazioni', 'iniziativa', 'dedizione' e 'impegno'. Le sue azioni sono prevalentemente rivolte alle famiglie e al rapporto scuola-territorio, anche con l'obiettivo di collegare le dimensioni formali e informali dell'ambito educativo. L'educatrice è percepita come una mediatrice, capace di far dialogare prospettive diverse, di promuovere – attraverso il confronto – nuove idee, e di accogliere i bisogni specifici dei/delle bambini/e e delle famiglie (DIR01IT[1]). La presenza di questa figura ha inoltre garantito un'attenzione ai bisogni dei singoli bambini, agevolando il dialogo con le famiglie dentro e fuori la scuola e aiutando le insegnanti a individuare strategie condivise per l'educazione e per la gestione delle emozioni. Le attività del progetto promosse e realizzate dall'educatrice hanno contribuito a migliorare il benessere generale dei/delle bambini/e in condizioni di fragilità, favorendone l'apprendimento. Si sono notati dei miglioramenti anche in relazione agli aspetti comportamentali, ad esempio relativamente al rapporto con il cibo, e alla regolarità della frequenza a scuola. È stato riportato anche un miglioramento nel clima generale delle sezioni e a scuola, oltre che un maggiore senso di appartenenza tra i/le bambini/e (REF01.IT). Oltre ai progressi nelle aree socio-emotive e comportamentali, si è osservato inoltre un miglioramento a livello linguistico e nelle dinamiche relazionali tra i/le bambini/e (DIR02IT).

La presenza dell'educatrice ha permesso al team di insegnanti di beneficiare del confronto con una professionista con competenze diverse e con uno sguardo esterno, una prospettiva che ha condotto oltre l'abitudinarietà, agendo sugli atteggiamenti, sull'empatia e sulle competenze comunicative e relazionali delle insegnanti, specialmente nella relazione con le famiglie e nella risoluzione di conflitti dovuti a differenze culturali e di stili educativi (COO04DE, EDU04DE, GEN04.11DE, GEN03.23DE, REF03.2DE). Nella relazione con i/le bambini/e, l'educatrice si è posta nel ruolo di osservatore e mediatore, fornendo consigli e ipotesi di intervento (EDU04.1DE, EDU03DE, REF04.1DE).

L'educatrice ha influito anche sul benessere delle famiglie, sia indirettamente, lavorando sul benessere dei/delle bambini/e, sia direttamente, agevolando il dialogo tra scuola e famiglie e tra le famiglie (COO02.1IT, REF03.1DE, GEN03.13DE). Il progetto ha avuto un'influenza positiva anche sulle competenze genitoriali di alcune famiglie e ha incrementato il loro coinvolgimento nella quotidianità scolastica

1 Per identificare l'intervistato rispettando l'anonimato, il codice dell'intervista è composto dall'abbreviazione del ruolo dell'intervistato (DIR direttrice, COO coordinatrice, EDU educatrice, REF referente dell'associazione, GEN genitore) seguito dal numero attribuito alla scuola (01, 02, 03 e così via), dal numero progressivo associato all'intervista (es. 13 su 30), e dalla lingua della scuola (IT o DE).

e sul territorio, fornendo loro informazioni sulle opportunità disponibili. Ha svolto attività di consulenza, laddove necessario, su varie tematiche e aspetti educativi, nonché ha fornito informazioni puntuali su servizi e opportunità (GEN03.11DE, GEN03.13DE). All'interno e all'esterno della scuola ha creato una sorta di rete di sostegno, coinvolgendo tutti gli attori e attivando le risorse esistenti (DIR04DE). Questo approccio è stato capace di integrare un'attenzione ai bisogni dei singoli bambini e delle famiglie con un modello sistemico di intervento (COO05.1DE).

Nel corso del triennio la scuola ha attivato nuove collaborazioni con il territorio e l'educatrice si è assunta quasi sempre il compito di iniziare i contatti e instaurare un dialogo (es. COO02.2IT, REF02IT, DIR03DE, EDU03DE, COO05.2DE. REF04.2DE).

Un apporto importante, dato dal progetto, riguarda anche la possibilità di lavorare in modo preventivo, e non solo emergenziale, in risposta a situazioni impreviste e transitorie (DIR03DE).

Queste prospettive vengono in larga parte confermate anche dai genitori, specialmente per quanto concerne la coesione tra il gruppo di bambini, la conoscenza delle realtà educative presenti sul territorio, la varietà di proposte culturali, educative e linguistiche rivolte alle famiglie, e il miglioramento del dialogo e della collaborazione tra scuola e famiglie (GEN01.12IT, GEN02.11IT, GEN02.12IT). Si accenna anche alla relazione affettiva che si è instaurata tra l'educatrice e i bambini, che l'ha resa a tutti gli effetti un punto di riferimento. Alcuni genitori hanno notato miglioramenti concreti nei comportamenti dei figli a casa, e sentono di aver stretto nuovi legami grazie al progetto (GEN02.12IT). Altri nominano l'apertura verso il territorio e la possibilità di conoscere l'offerta formativa e di servizi (GEN04.23DE).

4.4 Benefici generati dal progetto

Tra le domande rivolte alle insegnanti nel questionario finale vi era una sezione dedicata ai benefici generati dal progetto, formulati sulla base degli indicatori di valutazione che la rete dei partner aveva concordato in fase di progettazione. In Tabella 4 vengono riportate le distribuzioni relative a undici potenziali benefici, derivanti dalle analisi di tale questionario. Osserviamo che, complessivamente, le insegnanti valutano positivamente il contributo del progetto Il Ponte. Per ogni aspetto dell'insegnamento/della sezione valutato, oltre il 50% delle insegnanti è d'accordo (punteggio 4) o completamente d'accordo (punteggio 5) nell'affermare che il progetto ha contribuito concretamente a migliorarlo. Ad un calcolo delle medie per ciascun item, appaiono come leggermente più critici (media compresa fra 3 e 4) aspetti connessi all'apprendimento linguistico di bambine e bambini e della costruzione di rete con le famiglie ed il territorio (in griglio nella tabella).

Item "Il progetto ha…"	1= In completo disaccordo	2= In disaccordo	3= Né d'accordo né in disaccordo	4= D'accordo	5= Completamente d'accordo
1. Facilitato la frequenza regolare dei bambini;	3,77	11,32	21,70	33,02	30,19
2. Migliorato le competenze linguistiche dei bambini;	6,60	14,15	24,54	32,08	22,64
3. Migliorato le competenze socio-relazionali dei bambini;	2,83	6,60	23,58	45,28	21,70
4. Ampliato la capacità delle insegnanti di rispondere efficacemente ai bisogni dei bambini;	3,77	5,66	18,87	40,57	31,13
5. Ampliato la capacità delle insegnanti di rispondere efficacemente ai bisogni delle famiglie;	3,77	5,66	12,26	48,11	30,19
6. Migliorato le capacità genitoriali delle famiglie;	3,77	6,60	29,25	34,91	25,47
7. Rafforzato le relazioni amichevoli tra le famiglie;	3,77	6,60	34,91	31,13	23,58
8. Ridotto l'isolamento sociale di alcune famiglie;	2,83	7,55	27,36	43,40	18,87
9. Promozione dell'accesso a servizi e opportunità educative e culturali;	4,72	1,89	15,09	50,00	28,30
10. Promozione della collaborazione tra insegnanti e altri professionisti;	6,60	8,49	21,70	33,96	29,25
11. Rafforzamento del legame tra la scuola e la comunità locale.	9,43	6,60	27,36	36,79	19,81

Tab. 4: Questionario finale insegnanti: contributo del progetto "Il Ponte"(distribuzioni aggregate)

Una valutazione nettamente positiva del progetto viene anche dal questionario per le famiglie, dove il 90% dei rispondenti valuta utile la presenza di un'educatrice/un educatore nelle scuole dell'infanzia.

5. Discussione

Nel complesso, la valutazione di impatto restituisce un quadro incoraggiante della progettualità sviluppata nel corso del triennio, dal quale emergono ricadute positive degli interventi. Le azioni sviluppate risultano in linea con i bisogni educativi e sociali dei contesti coinvolti e gli obiettivi che il progetto si prefiggeva inizialmente, andando a coinvolgere una platea di utenti ampia, superando una lettura stigmatizzante e categoriale della povertà educativa, in linea con una letteratura che concepisce la povertà educativa come fenomeno multidimensionale e relazionale, non riducibile a una mera carenza di risorse individuali (Chaudry & Wimer, 2016; Vedovelli, 2021).

La scelta prevalente di rivolgersi all'intera comunità scolastica, piuttosto che a sottogruppi specifici, appare coerente con un approccio preventivo universale (Rumberg, 2011). Le progettualità assumono, tuttavia, forme altamente specifiche a seconda dei contesti, in risposta alle esigenze espresse dall'utenza, mostrando un'area di intervento che si colloca in una zona sfumata capace di connettere prevenzione ed intervento specifico.

Anche per quanto riguarda la soddisfazione, si rilevano livelli elevati sia dal punto di vista della scuola che delle famiglie per l'introduzione della figura dell'educatrice, quale figura di sistema con funzioni di "ponte" tra scuola e comunità, tra scuola e servizi, tra scuola e famiglie, e tra famiglie. Tale risultato conferma quanto sostenuto dalla letteratura sugli approcci ecosistemici, che sottolineano l'importanza di interventi capaci di agire simultaneamente su più livelli e contesti (Bronfenbrenner, 1979). Gli effetti positivi su insegnanti, genitori e bambini, riferiti da più informatori, suggeriscono che il rafforzamento delle relazioni e della cooperazione interistituzionale potrebbe rappresentare un esito diretto delle azioni tanto quanto i cambiamenti osservabili nelle competenze dei singoli.

Dal punto di vista metodologico, l'adozione di un disegno di ricerca misto conferma le potenzialità di questo approccio nel cogliere, da un lato, le specificità e la complessità strutturale dei singoli contesti educativi e, dall'altro, nel restituire la pluralità di prospettive dei diversi stakeholder coinvolti (Creswell & Plano Clark, 2018), mettendo in luce sia elementi di convergenza sia di divergenza.

5.1 Limiti del disegno di valutazione

Accanto ai risultati positivi, è necessario riconoscere alcuni limiti del disegno di valutazione adottato. In primo luogo, l'impossibilità di definire un gruppo di controllo comparabile limita la possibilità di attribuire un nesso causale tra gli interventi e gli esiti osservati (Salmieri, Giancola & Buonanni, 2020). In secondo luogo, i risultati dello studio sono fortemente ancorati al contesto educativo e territoriale, che presenta caratteristiche estremamente specifiche. Infine, la dipendenza da strumenti auto-riferiti per alcune dimensioni (soddisfazione, percezioni di cambiamento) espone l'analisi a potenziali bias di desiderabilità sociale (Lüke & Grosche, 2017). Tali limiti suggeriscono la necessità, per future ricerche, di realizzare analisi longitudinali e di integrare misure dirette e standardizzate degli esiti dei/delle bambini/e, al fine di rafforzare ulteriormente la robustezza delle evidenze prodotte.

Bibliografia

Arena M. (2025). *Dipende dalla classe*. Il Margine.

Barsanti, A. (2023). Riconoscere la povertà educativa. In C. Levorato, A. Barsanti (a cura di), *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Fondazione G.E. Ghirardi Onlus.

Barsanti, A., & Levorato, C. (2023). Cause e fattori di rischio della povertà educativa. In C. Levorato, A. Barsanti (a cura di), *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Fondazione G.E. Ghirardi Onlus.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 261-263). Roma: Carocci. [Traduzione del testo originale „Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools", 2011, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 3rd ed.].

Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (S. 208-209). Weinheim: Beltz Verlag Weinheim und Basel. [Übersetzung der Originalausgabe „Index for inclusion", 4. Auflage 2016, Tony Booth]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema.* Roma: Carocci.

Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: the relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic pediatrics, 16*(3), S23-S29.

Con i Bambini. (2025, December 3). *Contrasto della povertà educativa minorile - Con i Bambini*. Con I Bambini. https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). SAGE.

Dal Zovo, S., & Demo, H. (a cura di) (2022). *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. *Linee guida*. Save the Children Onlus.

Finetti S. (2023). *La povertà educativa*. Franco Angeli.

INVALSI. (2025). Rapporto Invalsi 2025. https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

Li, C., Xu, S., & Cheng, X. (2025). Effectiveness of Poverty Reduction Programs on Psychological Development of Children and Adolescents at Risk of Poverty: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 54*(6), 1460-1475.

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Marchesi, G., Tagles, L., & Befani, B. (2011). *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Ministero dello Sviluppo Economico. http://www.dps.mef.gov.it/materialiuval

Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society, 2*, 444-457.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I). The state of Learning and Equity in Education*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf

Patera, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.

Redazione Openpolis. (2024, October 17). *Quali sono le cause della povertà educativa*. Openpolis. https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University press.

Saitadze, I., & Lalayants, M. (2021). Mechanisms that mitigate the effects of child poverty and improve children's cognitive and social–emotional development: a systematic review. *Child & Family Social Work, 26*(3), 289-308.

Salmieri, L., Giancola, O., & Bonanni, M. (2025). "Impatti basati sull'evidenza: indicazioni da una valutazione quasi-sperimentale". In S. Licursi, A. Salvati, T. Tarsia (a cura di), *Come fare la differenza. ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa* (pp. 41-51). Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.

Schneider, C.Q., & Wagemann, C. (2013). *Set-Theoretic Methods for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: Sage Publications.

Soukakou E.P., Winton P.J., West T.A., Sideris J.H. e Rucker L.M. (2015), Measuring the quality of inclusive practices: findings from the Inclusive Classroom Profile Pilot, «Journal of Early Intervention», vol. 36, n. 3, pp. 223-240. Doi: 10.1177/1053815115569732

Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università

Turcatti, D., Montero-Sieburth, M., & Chaudhry, R. (2020). *An in-depth review of the literature on 'best practices' for the prevention of early school leaving in schools with intercultural contexts*. Technical Report. International Association of Intercultural Education (IAIE).

Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti. *RicercAzione, 12*(2), 181-206.

Zhang, L., & Han, W. J. (2020). Uncovering multidimensional poverty experiences in shaping children's socioemotional trajectories during the first 6 years of schooling. *Family process, 59*(4), 1837-1855.