



Formative Practices and Multidimensional Inclusion: From Challenging Contexts to Challenging the Context

Pratiche formative e inclusione multidimensionale: Dai contesti sfidanti alla sfida al contesto

Giancarlo Gola

Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Trieste (Italy); ggola@units.it
<https://orcid.org/0000-0001-6820-4980>



ABSTRACT

This editorial introduces Volume 23, Issue 3 of *Formazione & insegnamento*, outlining a pedagogy of relation rooted in the idea of context. Criticising the notion of technical rationality, the issue explores the multidimensionality of inclusion and the "challenge to the context", in contrast to interpretations of education as an intervention aimed at mitigating individual deficits. The diverse contributions presented here – from interspecies education to university well-being – advocate for a situated professional identity, capable of transforming educational environments into welcoming ecosystems.

Questo editoriale introduce il Volume 23, Numero 3 di *Formazione & insegnamento*, delineando una pedagogia della relazione radicata nell'idea di contesto. Criticando la nozione di razionalità tecnica, il fascicolo esplora la multidimensionalità dell'inclusione e la "sfida al contesto", in contrasto con letture della formazione come intervento volto a mitigare i deficit individuali. I diversi contributi qui presentati – dall'educazione interspecie al benessere universitario – sostengono la necessità di un'identità professionale situata, capace di trasformare gli ambienti educativi in ecosistemi accoglienti.

KEYWORDS

Formative practices, Multidimensional inclusion, Educational context, Professional identity, Systemic approach
Pratiche formative, Inclusione multidimensionale, Contesto educativo, Identità professionale, Approccio sistemico

Citation: Gola, G. (2025). Formative Practices and Multidimensional Inclusion: From Challenging Contexts to Challenging the Context. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 1-6. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_01

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgements: Francisco J. R. Sousa and Josélia M. R. Fonseca for their invaluable support as members of the editorial team.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_01

Submitted: December 31, 2025 • Accepted: December 31, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

1.1 La materialità delle pratiche formative

All'esigenza sottesa di un superamento della razionalità tecnica, di un pensiero dualistico (cfr Kinsella, 2017) e di un pragmatismo di carattere prevalentemente antropocentrico (*homo Oeconomicus*), fa da contro altare un tempo che vorrebbe essere riconsegnato alla pedagogia, all'educazione, al pensiero profondo. La responsabilità di pensare l'educazione non come applicazione meccanica di procedure, ma come allestimento di dispositivi [*dispositifs*] complessi (Massa, 1992; Foucault, 1975), in cui la materialità degli spazi e dei tempi gioca un ruolo attivo quanto l'intenzionalità docente. Se la lezione della pedagogia contemporanea – dalla prospettiva clinica alla *Actor-Network Theory* (Latour, 2005) – ci invita a guardare a ciò che “agisce” nella relazione educativa. In questo numero, si delinea una pedagogia della relazione in cui l'educazione si configura come opera di decentramento: un atto necessario per rendere praticabile il riconoscimento dell'alterità e ricucire i legami tra viventi, ambienti e comunità.

In questa prospettiva, che massimamente valorizza il contesto, la locuzione “pratiche formative” indica una precisa scelta epistemologica: la formazione prende corpo attraverso dispositivi situati, in quanto la situabilità rende gli apparati [*appareil*] idonei a incidere su attitudini, linguaggi e condizioni dell'esperienza. Infatti, questo numero non è certo scevro di apparati e dispositivi: curricula trasversali, narrazioni, vignette fenomenologiche, portfolio, *checklist* analitiche e laboratori simbolici... Pur nella varietà, essi condividono la medesima grammatica: la formazione intesa non come mera enunciazione di principi, ma come ingegneria “fine”, che opera su ambienti e relazioni. Tale postura si traduce in direttrici metodologiche che radicano la sostenibilità nell'esperienza incarnata. Lunghi dall'essere ridotta a slogan, essa diviene alfabetizzazione fondata su corpo e materialità, ponendo l'attenzione sulla cura dei legami socio-ambientali.

1.2 Oltre le categorie

Ed è, in effetti, la fine degli slogan. Parallelamente, il dibattito internazionale sull'inclusione ha progressivamente abbandonato le logiche categoriali e compensative proprie del modello clinico (Oliver, 1990; Medeghini et al., 2013) per abbracciare prospettive intersezionali e orientate alle *capabilities* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Quando il focus si sposta dal deficit individuale ai funzionamenti possibili, l'“inclusione multidimensionale” emerge come intreccio irriducibile a un singolo piano.

Laddove i carichi di cura continuano a generare disuguaglianze, la formazione opera come giustizia sociale e partecipazione reale. Laddove il benessere in età evolutiva dipende dalla capacità di offrire protezione e ascolto, la formazione diventa contesto di sicurezza relazionale e promozione dell'*agency*. Laddove l'accoglienza formale coesiste con criticità strutturali (come nel caso dei servizi 0–6), la forma-

zione diventa accessibilità materiale. Infine, laddove i materiali didattici reiterano asimmetrie (pur pretendendo di contrastarle), la formazione si apre alla riforma dei curricula impliciti.

Intreccio, insomma, non rigido: diversi fili conducono a piste alternative e si sovrappongono con complessità crescente determinata anche dai corsi storici. Queste transizioni – digitali, ecologiche e sociali – non possono, in ottica formativa, ridursi ad adattamenti tecnici, perché costituiscono un problema di abitabilità. A risolverli, si prestano tempi distesi e mediazioni umanistiche in luogo di riforme episodiche e trasformazioni irriflesse, a riprova del fatto che è illusorio ritenere che l'efficacia esaurisca il senso dell'azione. È questa, quindi, la dimensione etico-politica dell'inclusione: mettere in discussione i presupposti antropocentrici e performativi, immaginando forme di ospitalità e co-appartenenza più vaste dell'orizzonte-Uomo.

1.3 L'orientamento ecologico: la sfida al contesto

Se di orizzonti si parla, quindi, non solo spazialmente, ma anche ontologicamente, ciò significa che è necessario un radicale ripensamento del rapporto tra soggetto e ambiente – come nel caso della prospettiva ecologico-sociale (Bronfenbrenner & Evans, 2002). Se la tradizione, interrogandosi sul *quid* della vulnerabilità, ha spesso rivolto lo sguardo all'individuo fragile, oggi l'analisi sistemica richiede invece di valutare la “salute” delle istituzioni che abitiamo (Ainscow, 2015). Da qui il passaggio dai “contesti sfidanti” alla “sfida al contesto”: non solo l'urgenza di rispondere alla fragilità in maniera reattiva, ma la decisione di interrogare ciò che la produce.

Si soppesano culture implicite, asimmetrie normalizzate e infrastrutture che condizionano la partecipazione. La professionalità educativa appare, di conseguenza, come costruzione situata: un'identità che si modella nel tirocinio e nel tutorato, orientando la progettazione e trasformando i vissuti in strategie coerenti, pur nella consapevolezza dei limiti di trasferibilità e della necessità di verifiche longitudinali. In questa prospettiva, il benessere non costituisce fenomeno di sola psicologia individuale, ma risulta da strutture e culture educative e richiede strategie che ne concilino la riforma con la trasformazione socio-culturale. Istituzioni come l'università cessano di fungere da sfondo neutro per rivelarsi ecosistema che definisce vincoli e opportunità.

Emerge, pertanto, una tesi unitaria: l'inclusione agisce come principio organizzatore all'intersezione tra etica, strutture sociali e culture professionali. Le pratiche formative, se rigorosamente progettate, non si limitano a rispondere ai contesti: li rendono leggibili e aprono la possibilità concreta di trasformarli.

2. I contributi

I saggi raccolti in questo fascicolo declinano il quadro teorico appena tracciato all'interno di ambiti specifici, spaziando dall'educazione interspecie alla formazione universitaria. Ciascuno, pur nella sua specificità metodologica, partecipa kantianamente alla costru-

zione di quel “ponte” [*Übergang*] necessario tra l'intenzionalità pedagogica (Mondo della Libertà) e la realtà materiale dei contesti educativi (Mondo della Natura).

2.1 Abitare il Mondo

Costruire una nozione di “abitare” significa ridefinire la relazione e la co-appartenenza come fondamenti etici. Lo sguardo si sposta dall'umano, inteso come unità di misura esclusiva, verso un orizzonte più ampio, ecologico e interspecie. I contributi convergono nel criticare i riduzionismi – dall'antropocentrismo alla sostenibilità ridotta a slogan – invitando a concepire l'educazione come pratica di decentramento e cura dei legami. L'abitare diventa così compito formativo: impone di riconoscere l'alterità e leggere le transizioni costruendo posture etiche di lunga durata, sostenute da dispositivi quali curricula trasversali e narrazioni, con l'obiettivo di rendere i mondi condivisi effettivamente abitabili.

La prospettiva si amplia radicalmente in “Educare nell'animalità: Il volto dell'Altro nell'animale non umano”, dove Scaglioso (2025) argomenta in favore di una pedagogia “biocentrata” – sebbene non unilateralmente biocentrica. Riconoscendo ogni animale come individuo e interlocutore della comunità etico-politica, il testo percorre gli *Animal Studies* e l'etologia cognitiva per decostruire l'antropocentrismo logocentrico. È lo sguardo dell'animale, inteso come “volto”, a consentire l'ospitalità interspecifica e a imporre il riconoscimento dell'altro come ospite, mai come risorsa. Sul piano formativo, la proposta si orienta verso percorsi curriculari trasversali a ritmo disteso, finalizzati al trasferimento disposizionale di decentramento, empatia e autoconsapevolezza: una direzione che privilegia contesti non strumentali, guardando con diffidenza alle pratiche centrate sull'esclusivo beneficio umano.

L'analisi dell'insostenibilità contemporanea come crisi sistemica dell'Antropocene è al centro di “Scuola e relazioni sostenibili: Prospettive pedagogiche per una alfabetizzazione ecologica e interculturale”. Alba (2025) vi propone un'alleanza tra pedagogia ed ecologia, intesa non come formula astratta, ma come paradigma etico-relazionale. L'alfabetizzazione ecologica viene qui definita come esperienza vissuta e incarnata, tesa al pensiero critico e alla consapevolezza dei legami, con una necessaria torsione interculturale verso i contesti segnati da migrazioni e disuguaglianze. Richiamando quadri ONU e UE, si individuano in reti comunitarie, partenariati scuola-università e “living labs” territoriali le infrastrutture formative permanenti necessarie a superare la deriva performativa della scuola.

La necessità di accompagnare i mutamenti complessi guida “Un'etica pedagogica per le transizioni: Digitali, ecologiche e sociali”, in cui Righettini (2025) elabora una cornice fenomenologico-ermeneutica. Distinguendo tra tempi brevi e lunghi, il contributo denuncia i limiti delle riforme episodiche per affrontare tre nodi cruciali. Sul versante digitale, pur riconoscendo l'efficacia dell'IA e della robotica in sanità, si insiste sulla mediazione umanistica e sulle *Medical Humanities* per preservare la relazione di cura ed em-

patia. Parallelamente, la transizione ecologica trova nella narrazione un dispositivo di eco-alfabetizzazione, mentre quella sociale rilancia la rigenerazione urbana e le comunità educanti, includendo una dimensione estetica del vivere. Responsabilità, testimonianza e promessa emergono, in chiusura, come condizioni imprescindibili per cambiamento più umano.

In questo quadro, le diverse traiettorie convergono su un'unica istanza: l'abitare contemporaneo non può risolversi in adattamenti tecnici, ma richiede una rifondazione delle posture etiche e relazionali capace di reggere le sfide del tempo presente.

2.2 Qualità della vita

La qualità della vita si definisce come esito di condizioni educative e sociali tangibili, sottraendo il benessere a letture puramente individualistiche. Autonomia, partecipazione e sicurezza non sono semplici tratti caratteriali, ma possibilità accordate o negate da strutture e contesti: dalle asimmetrie nel mercato del lavoro che condizionano le carriere femminili, alle vulnerabilità relazionali che segnano il clima scolastico. La prospettiva formativa concilia prevenzione ed *empowerment*, dimostrando come i contesti educativi possano fungere da fattori di protezione, riducendo l'esposizione al rischio e incrementando la capacità di chiedere aiuto e agire. Ne emerge un'idea di cittadinanza sostanziale, che richiede politiche e culture formative che rendano coerente gli interventi a *spot* con più ampie trasformazioni socioculturali.

Su questo sfondo si colloca l'analisi di Macale (2025), che nel saggio “Donne, Istruzione e Lavoro in Italia: Non si abbassi la guardia!” offre una lettura pedagogico-sociale delle persistenti disuguaglianze di genere. Il paradosso evidenziato è netto: il maggiore investimento femminile in istruzione non si traduce in adeguati ritorni occupazionali ed economici. Attraverso l'analisi di dati nazionali e internazionali, l'indagine scompone i meccanismi di segregazione formativa (con le discipline STEM ancora minoritarie), i divari salariali e il part-time involontario, rintracciando nei carichi di cura la radice profonda dell'inattività. Basandosi su due studi INAPP, il testo distingue le “forze lavoro potenziali” da quelle inattive non disponibili, isolando le condizioni materiali – coerenza contrattuale, salario, presenza di figli – che determinano l'effettivo accesso al mercato. La proposta integra la pedagogia familiare e quella del lavoro: educazione di genere, orientamento antisessista e *capability approach* divengono, insieme alle politiche dei servizi, premesse indispensabili per una cittadinanza paritaria.

Spostando l'attenzione sull'età evolutiva, Santoro (2025) affronta le cause del clima educativo nel contributo “Bullismo e benessere scolastico: Uno studio di caso all'interno di una ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia”. L'indagine valuta l'efficacia di un intervento individualizzato su un alunno di quinta primaria, monitorato tramite strumenti validati che vertono sul clima di classe e articolato sotto forma di percorso incentrato su riconoscimento emotivo, gentilezza, resilienza e ge-

stione della frustrazione. Il confronto tra la fase *ex-ante* ed *ex-post* registra una contrazione nella frequenza e varietà delle prepotenze percepite, accompagnata da un accresciuto senso di sicurezza e dal passaggio dall'osservazione passiva a condotte prosociali. Pur segnalando i limiti metodologici – unicità del caso, brevità del percorso e assenza di *follow-up* – lo studio riafferma il ruolo dell'educatore professionale nella promozione del benessere, indicando nell'estensione al gruppo classe la naturale evoluzione della ricerca.

Le due disamine, pur insistendo su fasi della vita distanti, propongono soluzioni che rendono l'esistenza meno aleatoria. Che si tratti di mercato del lavoro o di aule scolastiche, il benessere si riconferma come costruzione sistemica, dipendente dalla capacità delle istituzioni formative di ridurre le vulnerabilità e abilitare spazi reali di *agency*.

2.3 Alta formazione

L'alta formazione si configura non come mero sfondo istituzionale, ma come oggetto attivo di indagine e innovazione. L'internazionalizzazione supera la logica amministrativa della mobilità per farsi circolazione di saperi, pratiche e identità professionali. Al centro si pone la riflessività, competenza cardine del terziario, coltivata tramite dispositivi che allenano l'attenzione e la sospensione del giudizio. Ne emerge un'immagine dell'università come spazio di professionalizzazione porosa e transdisciplinare, capace di riplasmare il profilo dell'educatore e dell'insegnante, pur nella consapevolezza dei limiti empirici e della necessità di una valutazione che garantisca continuità nel tempo.

In questa cornice si inserisce il contributo di Mian, Agostini e Zadra (2025), che, ne "L'internazionalizzazione nella formazione degli educatori: prospettive da una cooperazione di ricerca internazionale" prendono il progetto Erasmus+ ProLernen come caso studio per ridefinire l'internazionalizzazione nelle scienze dell'educazione. Lungi dall'essere ridotta a mobilità geografica, essa si fa scambio di pratiche professionalizzanti. L'analisi fenomenologica condotta dagli autori sui portfoli raccolti durante i corsi ha evidenziato l'emergere di "movimento" e "molteplicità": un ampliamento di prospettive e un decentramento interpretativo che rendono le identità di docenti ed educatori più permeabili.

2.4 Infanzia

Anche l'infanzia, così come lo spazio globale, costituisce un sistema formativo in cui inclusione e partecipazione cessano di essere principi astratti per divenire qualità misurabili degli ambienti e delle pratiche. L'indagine formativa, quando è declinata in questo senso, si concentra sul nesso tra cultura professionale, contesti relazionali e accessibilità, rivelando come un clima accogliente possa talvolta coesistere con criticità strutturali e comunicative. Da qui deriva una lettura dell'inclusione come trasformazione: non adattamento ai margini, ma riprogettazione di spazi, linguaggi e opportunità di voce per bambine e bambini. Si delinea, di conseguenza, un'agenda di miglio-

ramento che intreccia investimenti strutturali, sviluppo professionale e co-progettazione con le famiglie, riconoscendo nel benessere un esito situato della qualità dei servizi.

È questo il caso del lavoro di Macchia e Torri (2025), "Partecipazione democratica e modello trasformativo dell'inclusione: Riflessioni dal settore dell'educazione e cura della prima infanzia 0-6 in Italia", dove il quadro europeo delle competenze democratiche incontra il modello dell'inclusione come trasformazione. Attraverso il progetto interuniversitario "Pensare IN Grande/ThinkINg Big", lo studio adatta lo strumento di auto-riflessione IECE raccogliendo dati con approccio *mixed methods* su un ampio campione di professionisti del territorio. I risultati preliminari restituiscono un quadro complesso: a punteggi elevati su clima accogliente, contesto sociale e cultura *family-friendly* si contrappongono criticità nell'accessibilità materiale, nella comunicazione inclusiva (CAA e plurilinguismo) e nella capacità di dare voce ai bambini.

2.5 Insegnare

Pratica professionale densa e ricca di implicati culturali, l'insegnamento esige a sua volta una doppia riflessione: da un lato, problematizzare ideologie e curriculum nascosto; dall'altro, offrire strumenti e *framework* per progettare ambienti inclusivi e sostenere l'autoregolazione. Tutto ciò ricade nell'alveo della formazione docente: un incessante lavoro sulla riflessività e sul rapporto tra teoria e pratica, dove l'inclusione non costituisce un modulo aggiuntivo, ma rappresenta invece il principio organizzatore della progettazione. Ne risulta un profilo professionale capace di coniugare etica e metodo.

Apri la sezione Ancillotti (2025) con "DigCompEdu 4 Inclusion: Un framework per promuovere le competenze digitali degli insegnanti inclusivi", proponendo un'estensione del noto quadro europeo del 2017. Assumendo le tre dimensioni dell'*Index for Inclusion* (Culture, Politiche, Pratiche) come orizzonte ecosistemico, e integrando riferimenti a UDL e ICF, il modello conserva la struttura del DigCompEdu introducendo competenze specifiche: orientamento inclusivo, uso di tecnologie assistive e IA, progettazione universale e supporto al *self-empowerment*. La validazione del framework, affidata a un panel di esperti, ha restituito giudizi elevati su chiarezza, coerenza e rilevanza, pur evidenziando la necessità di affinamenti terminologici.

L'attenzione si sposta sui materiali didattici con Olivieri e Palleschi (2025), che nel contributo "Progettare fiabe didattiche *gender-inclusive*: Indagine empirica sui testi di 54 racconti originali" studiano la persistenza di dettagli "genderizzati" nel curriculum nascosto. Analizzando decine di fiabe prodotte in un laboratorio universitario attraverso pratiche come il *close reading*, il *text mining* e una *checklist* desunta dalla letteratura internazionale, lo studio rileva differenze statisticamente significative: le protagoniste femminili appaiono più connotate fisicamente, passive e inclini a "insegnare", mentre i protagonisti maschili risultano più attivi, "forti" e orientati a "imparare". Le autrici propongono la loro *checklist*

come strumento per sanare la progettazione da automatismi culturali impliciti.

La costruzione dell'identità professionale è al centro della disamina di Visceglia, Caparrós Martín e Rizzo (2025). In "Il valore del tirocinio e del tutorato nella formazione dell'identità del docente", gli autori offrono una ricostruzione teorico-concettuale del ruolo della mediazione nel percorso di futuri insegnanti d'infanzia e primaria. L'identità docente è descritta come processo dinamico e narrativo, dove il tutor universitario funge da ponte tra teoria e pratica, promuovendo osservazione e documentazione attraverso diari e scritture riflessive. Particolare rilievo è dato al tutorato in chiave inclusiva per studenti con disabilità o DSA e alla definizione di posture tutoriali specifiche (formativa, di accompagnamento, istituzionale), ribadendo che la professionalizzazione richiede una salda integrazione tra competenze tecniche e *soft skills*.

Sulla stessa linea si colloca l'esperienza descritta da Arru e Simona Benhamza (2025) in "Narrazione, affettività e riflessività nella formazione dei docenti: Un laboratorio per la gestione educativa degli allievi sfidanti". Il contributo descrive un corso opzionale strutturato in sei incontri fondati sulla pedagogia circolare. Attraverso *atelier* narrativi e simbolici – dall'analisi filmica alle carte identitarie dell'"allievo divergente", fino al *role-play* – i vissuti personali e di tirocinio vengono trasformati in posture professionali consapevoli. L'analisi qualitativa dei materiali prodotti segnala un incremento della consapevolezza emotiva e strategie di gestione più situate, pur con i limiti di trasferibilità propri di un corso a scelta volontaria.

Chiude la rassegna didattica lo studio di caso di Scolaro (2025), "Insegnare e apprendere in modo metacognitivo attraverso attività task-based: Uno studio di caso con studenti cinesi di italiano". Coinvolgendo studenti dei Programmi Marco Polo e Turandot (livello A1–A2), la ricerca applica il *Teaching Speaking Cycle* di Goh e Burns: tre compiti orali con registrazione, *feedback*, ri-esecuzione e nuovo *feedback*. L'analisi svolta dall'autrice evidenzia un miglioramento generale in morfosintassi, lessico e coerenza discorsiva nella ripetizione dei compiti, con l'eccezione di un *trade-off* attentivo sulla pronuncia nel secondo *task*. Lo studio dimostra empiricamente come dispositivi metacognitivi e *task-based* possano potenziare l'autonomia e l'autoregolazione, confermando la centralità della progettazione didattica rigorosa.

2.6 Corporeità

Infine, la corporeità si impone come chiave di volta per interpretare il benessere e l'*engagement*. Il corpo si rivela come il luogo fisico e simbolico in cui si sedimentano stili di vita, relazioni e condizioni materiali, determinando la soglia di partecipazione possibile. Questa prospettiva restituisce una lettura ecosistemica dell'università, in cui le specificità culturali e organizzative modellano le opportunità di socialità "incarnata" e di movimento. Ne potrebbe derivare una proposta implicita di *policy* educativa: valorizzare le dimensioni informali e cinestetiche come componenti strutturali, e non residuali, della progettazione istituzionale.

Tale nesso è indagato in chiave comparativa da Coco, Giacchi, Vecchio, Huertas Delgado e Perucchini (2025). Il loro contributo – "Apprendimento esperienziale, movimento e benessere universitario: Un'indagine esplorativa tra studenti e studentesse in Italia e in Spagna" – studia il tempo libero e l'attività fisica come indicatori indiretti di apprendimento non formale. Lo studio è internazionale e coinvolge un campione consistente. I risultati mostrano marcate differenze strutturali: mentre in Spagna il tempo libero assume una valenza relazionale, sostenuta da reti amicali interne all'ateneo, in Italia esso è vissuto prevalentemente come recupero individuale, condizionato dalla presenza di studenti-lavoratori e da tempi di percorrenza più lunghi. Entrambi i nuclei preferenziali convergono comunque verso attività motorie, creative e collaborative, portando gli autori a definire l'università come un "ecosistema educativo esteso" che deve integrare il benessere informale nella propria offerta formativa.

Il focus sul movimento e sulla percezione del tempo non si limita dunque a una ricognizione delle abitudini, ma interroga la qualità stessa della vita accademica. L'esperienza corporea diviene il baricentro per comprendere come spazi e tempi istituzionali possano favorire, o inibire, la costruzione di una comunità apprendente coesa.

3. Conclusione: quale professionista per la multidimensionalità?

Se è vero che l'inclusione non è un gesto solitario ma un'opera di costruzione istituzionale, è altrettanto vero che la "sfida al contesto" non esime il singolo dalla responsabilità della propria postura. L'architettura dei sistemi, per quanto inclusiva, resterebbe inerte senza l'attivazione di quella *professional vision* capace di abitare l'imprevisto.

I contributi qui raccolti ci restituiscono l'immagine di un professionista che non si limita ad applicare protocolli, ma che esercita una "saggezza pigra", sapendo sostenere nei tempi distesi della relazione per decifrare i segnali deboli del disagio. È in questo spazio di rallentamento che avviene l'incontro tra la "macchina" organizzativa e il "cervello che insegna": una mente che non processa dati in astratto, ma che si lascia modificare dalla materialità degli ambienti e dalla diversità dei volti incontrati, senza per questo perdere la capacità di offrire un territorio comune in cui "abitare" le diverse dimensioni, dando loro un senso.

In definitiva, questo numero ci invita a considerare la formazione come un ecosistema vivente. Riconoscere la densità delle pratiche e la voce dei contesti significa, in ultima analisi, accettare che per educare non basti "fare" inclusione, ma serva essere contesti accoglienti: luoghi mentali e fisici dove l'alterità – umana e non umana – possa trovare non solo spazio, ma riconoscimento.

References

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
Alba, F. (2025). *School and Sustainable Relationships*: Pedago-

- gical Perspectives for an Ecological and Intercultural Literacy. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8214. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_03
- Ancillotti, I. (2025). DigCompEdu 4 Inclusion: a framework for promoting teachers' digital competences for inclusion. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8344. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_13
- Arru, P., & Simona Benhamza, V. (2025). Narration, affectivity, and reflexivity in teacher education: A laboratory for the educational management of challenging students. *Formazione & insegnamento*, 23(3), XXX. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_10
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2002). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Coco, D., Giacchi, I., Vecchio, G. M., Huertas Delgado, F. J., & Perucchini, P. (2025). Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8519. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Kinsella, E. A. (2007). Technical rationality in Schön's reflective practice: dichotomous or non-dualistic epistemological position. *Nurs Philos.*, 8(2), 102–113. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00304.x>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Macale, C. (2025). Women, Education and Work in Italy: Don't let your guard down!. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8307. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_05
- Macchia, V., & Torri, S. (2025). Democratic Engagement and Transformative Inclusion: Insights from Italy's 0–6 Early Childhood Education and Care Sector. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8185. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_09
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mian, S., Agostini, E., & Zadra, C. (2025). Internationalisation in Educator Training: Insights from an International Research Cooperation. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8227. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_08
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Olivieri, D., & Palleschi, B. (2025). Designing Gender-Inclusive Didactic Fairy Tales: An Empirical Investigation of 54 Original Tale Texts. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8276. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_07
- Righettini, C. (2025). A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8283. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_04
- Santoro, E. (2025). Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8463. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_06
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Scaglioso, C. (2025). Educating in Animality: The Face of the Other in Non-human Animals. *Formazione & insegnamento*, 23(3), XXX. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_02
- Scolaro, S. (2025). Teaching and learning metacognitively with task-based activities: A case study with Chinese students of Italian. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8186. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_11
- Visceglia, D., Caparrós Martín, E., & Rizzo, A. (2025). The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8269. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12