



# The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives

## Le voci della formazione: Dialogo e pluralità di sguardi

Rita Minello

Direttore; *Formazione & insegnamento* (Italy); [formazione.insegnamento@pensamultimedia.it](mailto:formazione.insegnamento@pensamultimedia.it)  
<https://orcid.org/0000-0001-5623-7347>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This editorial introduces Volume 24, Issue 1 of *Formazione & insegnamento*, titled “The Voices of Education”. It advances a plural perspective on education, one that values dialogue and resonance among different scholarly voices, in opposition to pressures to reduce pedagogical inquiry to a merely specialist form of knowledge. The contributions gathered here are organised according to the journal’s classical categories: Paradigms, Higher Education, Quality of Life, Childhood, Teaching, and Corporeality. Each of these highlights the vitality of the community of practice to which the educational sciences belong, in a convergence of approaches and objects of study that rethink education, mediation, inclusion, and professional responsibility.

Questo editoriale introduce il Volume 24, Numero 1, di *Formazione & insegnamento*, intitolato “Le voci della formazione”. Propone una prospettiva plurale sulla formazione, che valorizzi dialogo e risonanza tra differenti voci scientifiche, a scapito di spinte a ridurre l’indagine pedagogica a semplice sapere specialistico. I contributi qui raccolti afferiscono alle categorie classiche della Rivista: Paradigmi, Alta formazione, Qualità della vita, Infanzia, Insegnamento e Corporeità. Ciascuna evidenzia la vivacità della comunità di pratica cui afferiscono le scienze della formazione, in una convergenza di approcci e oggetti di studio che ripensano formazione, mediazione, inclusione e responsabilità professionale.

### KEYWORDS

Educational sciences, Plurality, Dialogue, Resonance, Educational research  
Scienze della formazione, Pluralità, Dialogo, Risonanza, Ricerca educativa

Citation: Minello, R. (2026). The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 1-7.  
[https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_01)

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_01)

Submitted: March 29, 2026 • Accepted: March 29, 2026 • Published on-line: March 31, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

### 1.1 La voce come forma del comprendere

Quintiliano (95 d.C./1920–1922, 1.2.14) attribuiva alla voce del maestro una funzione di irraggiamento, paragonandola a una luce che raggiunge simultaneamente tutti senza per questo impoverirsi. Nelle scienze della formazione, la voce non coincide con una semplice cifra stilistica, né con il solo timbro individuale di chi scrive. Essa designa, invece, il modo in cui una ricerca prende parola, esponendosi al vaglio dell'interpretazione lasciandosi, a sua volta, interrogare dall'Altro. In questa accezione, la voce non è performatività o qualità fine alla mera esibizione, ma una forma del comprendere. Riprendendo in chiave dialogica la lezione di Bachtin (1981), Karsten (2024) afferma che la scrittura accademica è sempre attraversata da una pluralità di registri, repliche, ricordi teorici e interlocuzioni implicite. Stesso dicasi per Nielsen (2013) che, rileggendo Gadamer (1975), insiste sul fatto che *comprendere* significa saper ascoltare la voce altrui senza ridurla a semplice proiezione del proprio orizzonte. Per queste ragioni, la voce appartiene in modo eminente alla pedagogia: formare, insegnare ed educare significa anche imparare a distinguere le voci, a sostenerle, a metterle in relazione, a sottrarle sia al monologo spigoloso che all'indistinto rumore di fondo che le offusca.

### 1.2 Eco, risonanza, ritorno

Se, con la voce, si apre il sapere al dialogo, è con l'eco che lo si mette alla prova. Superficialmente parlando, l'eco pare essere una semplice ripetizione, ma, in prospettiva pedagogica, bisogna riconoscere che l'eco non è un ritorno dell'uguale bensì la restituzione di un Sé trasformato – un Sé che diventa *Noi*. Tuttavia, anche la nozione di eco è insufficiente – non perché errata, ma perché, con “eco”, rischiamo di dire cose diverse. Questa intuizione pedagogica, cioè che l'eco non restituisce mai la voce con le esatte caratteristiche, non è sufficientemente fine da distinguere quando l'eco funga da specchio coatto – magari anche distorto – e quando, invece, rappresenti una rimodulazione originale e “sentita”. Serve, allora, un'ulteriore precisazione analitica, che distingue i casi in cui l'eco ritorna e basta e i casi in cui quello che chiamiamo volgarmente “eco” è, in realtà, il ritorno di un *sentire*.

Il termine più raffinato è quindi risonanza [*resonance*] e il riferimento immediato è al lavoro di Hartmut Rosa (2019). Cheng (2023), che ne fornisce un resoconto critico, precisa appunto che la risonanza non va confusa né con l'eco in senso stretto, né con il coro, poiché tanto l'una quanto l'altro possono restituire il suono in maniera insufficientemente differenziata, allorquando la risonanza esige risposta, produce distinzioni permanenti – ed è quindi un distinguersi e un aprirsi di nuove opportunità. Anche Felski (2020) concorre alla stessa idea: *resonance* non è un vago sentire, bensì l'instaurarsi di una relazione. Più che di passività, quindi, bisogna parlare in termini di risposta, di riattivazione e di messa in moto.

Il *feedback* educativo è quindi *risonanza*? Plausibil-

mente. Non è, infatti, un rimando speculare; non è nemmeno una restituzione meccanica (fedele o distorta). È, invece, risonanza nel senso ampio del termine, cioè una seconda navigazione che riorienta, corregge il tiro, rilancia la missione. Il punto, allora, non è la forza con cui una voce si impone, ma la qualità delle risonanze che essa è in grado di generare.

### 1.3 Le voci della formazione

È sulla base questo retroterra epistemologico che va inteso il titolo del presente numero di *Formazione & insegnamento*. Parlare di “voci della formazione” significa accogliere l'idea che i contributi scientifici di ambito pedagogico non si prestino a una semplice somma o a una pluralità tenuta assieme da un collante: la pedagogia è viva proprio quando c'è risonanza e quando l'armonia raggiunta tra le parti diventa trampolino di lancio per opportunità ulteriori. Di qui, la tipologia delle voci della formazione – non come compartimenti stagni, ma come diversi livelli di partecipazione:

- Nelle scienze della formazione c'è, innanzitutto, la *voce individuale*. È quella di ogni Autrice e ogni Autore, che entra nel dibattito scientifico promuovendo una mozione teorica che solo a lei (o a lui) appartiene. È il dichiararsi di un profilo argomentativo personale, nonché una presa di responsabilità per il proprio sguardo.
- Vi è, poi, la *voce dello studio*: ogni ricerca, indipendentemente dagli enunciati soggettivi che la accompagnano, beneficia di un proprio posizionamento, di una propria postura interrogativa, di una qualità di metodo e di un regime discorsivo fatto di evidenze e concetti ordinati.
- Infine, c'è la *voce collettanea*, come quella del fascicolo, della raccolta o collezione curata. Essa non annulla le differenze, ma trae forza dalla loro sinergia. Non è una voce unica – non coincide con quella del curatore –, ma una trama polifonica nella quale i contributi si richiamano a vicenda, si controbilanciano, si approfondiscono reciprocamente.

Se ne desume, quindi, uno statuto molteplice, che istruisce non solo su cosa significhi “fare scienza assieme”, ma anche su che significato abbia il *fare* di Riviste come *Formazione & insegnamento*. In esordio, si discuteva di risonanza della formazione in sé, ma è con la risonanza nelle scienze della formazione – cioè una risonanza epistemologica, ancorché epistemica – che si apre autenticamente un ulteriore meta-livello di comprensione e spiegazione. E, se l'idea di *risonanza formativa* possa risultare relativamente nuova, non si dimentichi che anche in precedenti istanze si è sempre cercato di dar conto delle pluralità e delle complessità scientifiche del caso. Ad esempio, più di un decennio fa proprio Margiotta e Raffaghelli (2014) riflettevano sulla trasformazione della relazione formativa nella prospettiva di una *lifelong learning society* – e ciò li conduceva ad ammettere realtà multidimensionali come la norma, non l'eccezione, del sapere pedagogico. Similmente, Salerno (2023) ricomponeva il

nesso tra esperienza d'apprendimento e ambiente formativo e, anche qui, si parlava di scale da percorrere e linguaggi diversi da articolare con coerenza.

## 2. I contributi

Per queste ragioni, il numero che segue non si presenta come una semplice successione di temi, ma come un campo di risonanze tra problemi differenti e comunicanti tra loro. Le pagine dedicate ai paradigmi, all'alta formazione, alla qualità della vita, all'infanzia, all'insegnamento e alla corporeità non mostrano soltanto la varietà delle questioni che oggi attraversano le scienze della formazione, ma dimostrano anche che ogni ricerca formativa, se autentica, acquista spessore quando risuona oltre i propri confini: la riflessione sui paradigmi interpella la mediazione didattica; la ricerca sull'inclusione tange il profilo istituzionale dei contesti formativi; l'indagine sull'infanzia esorbita nel problema di cosa siano esperienza e corporeità... Ed ecco che la voce del contributo individuale non si esaurisce nell'autarchia strutturale del testo organizzato: acquista intelligibilità piena quando entra in rapporto con altre voci, quando accetta il confronto, quando si lascia ribadire da un'eco che non la ripete, ma la situa entro una comunità scientifica viva. È precisamente questa vitalità, prima ancora dell'unità tematica in senso stretto, che il presente fascicolo intende consegnare al lettore.

### 2.1 Paradigmi

La sezione *Paradigmi* raccoglie due contributi che, pur partendo da argomenti diversi, condividono un medesimo orizzonte teorico: interrogare le forme con cui il sapere è identificato, trasmesso e validato a livello sociale. In entrambi i casi, non si tratta solo di aggiungere nuovi contenuti al discorso pedagogico, ma di rimettere in questione gli statuti epistemologici che ne orientano i criteri di evidenza, le gerarchie interne e le pratiche di mediazione. Ne risulta un'idea di pedagogia che non si limita a *descrivere* il mondo formativo, ma che ne discute criticamente i presupposti, insistendo sulla necessità di dispositivi capaci di produrre riflessività, pluralità di sguardi e trasformazione culturale.

Ne *“Le graphic novel di Takoua Ben Mohamed per un impegno pedagogico decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale”*, Lapov e Di Grigoli (2026) propongono una riflessione di notevole densità teorica e consapevolezza civica, secondo la quale la decolonizzazione non va trattata come semplice spinta alla riformulazione del curriculum, bensì come revisione approfondita delle sue logiche epistemiche, simboliche e politiche. Il contributo è particolarmente persuasivo proprio perché mette in relazione le seguenti dimensioni: la critica al curriculum implicito, il tema dell'ingiustizia epistemica e l'esigenza di un pensiero “pluriversale” provvisto di oggetto didattico concreto – quali le *graphic novel*. L'analisi delle opere di Takoua Ben Mohamed, arricchita da un'intervista all'Autrice-Artista e da un impianto critico-interpretativo esplicitamente situato tra ricerca decoloniale e

intersezionale, consente infatti a Lapov e Di Grigoli di mostrare come testo e immagine possano fungere da dispositivi pedagogici di decostruzione degli stereotipi, di riarticolazione delle appartenenze e di rinegoziazione dell'immaginario scolastico. Il valore del saggio sta anche nel fatto che non si ferma alla celebrazione delle potenzialità del fumetto, ma le traduce in una proposta metodologica che dialoga con la scuola: la *graphic novel* diventa così uno strumento per lavorare su razzismo, sessismo, islamofobia, trascorsi coloniali e identità multiple senza sacrificare né la complessità teorica né l'accessibilità didattica. In tal senso, Lapov e Di Grigoli offrono un contributo importante al dibattito contemporaneo sui paradigmi pedagogici, perché mostrano con chiarezza che la questione decoloniale investe, allo stesso tempo, contenuti, linguaggi, posture formative e forme della mediazione.

Con *“Discussion over debate: Scenari storici, teorici ed operativi nell'Educazione degli adulti”*, Bignardi (2026) interviene su un nodo metodologico di grande interesse. Sostiene, con argomentazione ben cadenzata, che la discussione gode di superiorità formativa rispetto al *debate* nei contesti dell'educazione degli adulti. Ciò è tanto più peculiare quanto epistemologicamente interessate, in quanto demistifica il luogo comune per cui certi livelli di strutturazione faciliterebbero l'acquisizione di competenza. Bignardi fornisce, al riguardo, una serie di evidenze convincenti, che sicuramente alimenteranno il dibattito [sic!] sul primato formativo della prassi. Effettua, infatti, una ricostruzione genealogica della primazia della *discussion*, richiamandosi alle esperienze delle University Tutorial Classes e al pensiero di Lindeman, per poi restituire questa eredità a categorie oggi decisive, quali *engagement*, dialogo razionale, apprendimento trasformativo e pensiero critico-riflessivo. Il contributo principale del testo non risiede soltanto nell'opposizione tra due tecniche didattiche, ma nell'aver mostrato che dietro tale distinzione si collocano due diverse idee di apprendimento: da una parte, una pratica orientata alla selezione della tesi vincente; dall'altra, una prassi volta all'integrazione delle prospettive e alla co-costruzione di significato. Bignardi insiste sul carattere partecipativo, regolativo e riflessivo della discussione – e ne trae proficue conseguenze per la formazione dei docenti e dei professionisti della formazione. È un testo, insomma, che non si limita a recuperare una tradizione nell'educazione degli adulti, ma la rilancia come risorsa teorica e operativa per ripensare il rapporto tra metodo, riflessività e democrazia educativa.

Nel loro insieme, questi due contributi delineano con efficacia una sezione che tematizza i paradigmi formativi non come sfondo astratto dell'agire didattico, ma come vivace terreno di confronto sulle forme del sapere pedagogico: se Lapov e Di Grigoli insistono sulla necessità di decolonizzare i quadri interpretativi dell'educazione, Bignardi mostra come anche le prassi discorsive e i dispositivi metodologici siano parte integrante di tale lavoro di ripensamento.

## 2.2 Alta formazione

La sezione *Alta Formazione* si apre, non a caso, sotto il segno di un confronto che la Rivista sceglie di non eludere, ma, anzi, di mettere a frutto. In “Epistemologia della complessità e formazione universitaria: Un’indagine sperimentale sul ruolo del Debate”, **De Conti** (2026) fa da contraltare rispetto alle precedenti riserve circa il primato formativo della *discussion* – ed è proprio questo accostamento che proietta entrambi i contributi oltre le rispettive demarcazioni della loro proposta scientifica, collocandosi in uno spazio disciplinare nel quale prospettive differenti possono convivere, misurarsi e (in questo caso: indirettamente) contribuire a una comprensione più articolata dei problemi formativi.

De Conti, infatti, assume il Debate non come semplice tecnica argomentativa, né come dispositivo meramente agonistico, ma come possibile esercizio di ristrutturazione epistemologica che risulta appropriato nei contesti di formazione universitaria. Questo, in quanto esso è capace di incidere sul modo in cui gli studenti concepiscono la conoscenza, le sue fonti e i suoi criteri di legittimazione. Il confronto, qui, è prima di tutto regolamentato e solo derivativamente regolativo, ma la presa di coscienza delle regole corrisponde proprio alla capacità di favorire la transizione da prospettive lineari, semplici e *ab auctoritate* a posture maggiormente riflessive, contestuali e orientate alla complessità. In altre parole, qui non si nega il valore inclusivo della *discussion* (e, del resto, il contributo di De Conti non è stato scritto come risposta al precedente), ma si rivendica il valore, nei contesti che esigono saperi strutturati, di avere a propria volta pratiche strutturate che conducono a competenze articolate. Di qui, il disegno quasi-sperimentale proposto dall’autore, che applica l’Epistemic Beliefs Inventory a un contesto internazionale: non è solo una mossa di portata metodologica, volta ad ampliare la platea di partecipanti, ma anche un modo per interrogarsi fino a che punto l’università possa tornare a essere istituzione di formazione della capacità di giudizio, fino a che punto possa tornare arena per un dissenso argomentato capace di educare a una responsabilità epistemica all’altezza delle sfide del presente.

E proprio di istituzioni parla **Dato** (2026). Il suo “Accessibilità epistemica e tirannia del tempo performativo: Tecnologie e strategie per un’inclusione strutturale nell’Alta Formazione Musicale” mostra come la qualità di un sistema superiore si misuri anche dalla sua capacità di interrogare criticamente i suoi stessi presupposti organizzativi, valutativi e curricolari. Si passa, cioè, da discussione a “messa in discussione”, intesa come scatenarsi di processi di riflessione interni alle organizzazioni. Nello specifico, il contributo di Dato affronta il contesto AFAM non come settore separato o marginale della formazione terziaria italiana, ma come luogo esemplare in cui diventano visibili, con particolare intensità, le tensioni tra eccellenza formativa, accessibilità e diritto all’istruzione. Attraverso l’analisi di un caso di ipovisione grave, Dato dimostra che l’inclusione non può essere ridotta a una sommatoria di accomodamenti tecnici, soprattutto quando è l’architettura stessa della forma-

zione a restare ancorata a un codice sensoriale univoco e a una temporalità performativa che esclude di fatto chi non può adeguarsi nelle modalità prescritte. La nozione di “accessibilità epistemica”, in questo senso, è fondamentale: l’alta formazione musicale è accessibile – ci dice Dato – solo se il suo sapere specialistico può essere raggiunto attraverso percorsi plurali, senza per questo essere semplificato o depotenziato. Così intesa, l’alta formazione non coincide più soltanto con il vertice della specializzazione, ma anche con il banco di prova della sua giustizia epistemica.

## 2.3 Qualità della vita

Se il contributo di Dato mostra come l’inclusione, nei contesti dell’alta formazione, obblighi a ripensare in profondità i dispositivi di accesso al sapere, **Calleja e Chetcuti** (2026) – in “From Deficit to Strength: Autistic Adults’ Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices” – spostano il discorso su un piano che è, allo stesso tempo, esistenziale, educativo e sociale. Infatti, il loro contributo affronta la qualità della vita delle persone autistiche a partire dalle loro esperienze vissute.

In prima battuta, Calleja e Chetcuti si sottraggono a una lettura deficitaria dell’autismo, ancora ampiamente dominante, per adottare invece una prospettiva fenomenologica e *neurodiversity-affirming*, capace non soltanto di sottolineare le difficoltà prodotte da ambienti poco ricettivi di stampo scolastico, familiare e professionale, ma anche di identificare quali risorse, capacità e forme di competenza tali ambienti faticino a riconoscere. Ancora una volta, abbiamo un contributo che non si limita alla riformulazione terminologica, ma documenta con chiarezza come il benessere, l’autodeterminazione e la possibilità di una piena partecipazione sociale dipendano dalla transizione da modelli correttivi a quadri di valorizzazione delle specificità soggettive.

Ne deriva una grande centralità da attribuire ai percorsi biografici, alla memoria scolastica, ai processi diagnostici, alle dinamiche di mascheramento e ai contesti occupazionali. Ciò rende il contributo particolarmente significativo: la qualità della vita vi compare, infatti, non come variabile ancillare o esito di secondo piano, ma come criterio decisivo per valutare la robustezza formativa e civica dei sistemi formativi e professionali.

## 2.4 Infanzia

La sezione *Infanzia* riunisce due contributi diversi per taglio e scala d’analisi, ma convergenti su un punto essenziale: i primi anni di vita non possono essere visti né come semplice anticamera della scolarizzazione, né come spazio neutro di custodia. Vi si decidono, piuttosto, le modalità-principe intendere cura, gioco, socializzazione e rapporto tra istituzioni, famiglie e professionisti.

In “Politiche familiari e servizi per la prima infanzia in Francia: Un’indagine esplorativa”, **Callet-Venezia** (2026) concilia l’analisi delle politiche allo sguardo

sulle pratiche. Il caso francese costituisce un osservatorio privilegiato per comprendere la tensione che intercorre tra sfide professionali, esistenziali, contrasto alle disuguaglianze e progressiva *schoolification* dell'infanzia. Di particolare interesse è il confronto tra la retorica della "libera scelta" e le percezioni delle operatrici dei nidi – che rivendicano la specificità educativa di questi servizi sia rispetto alla scuola dell'infanzia, sia rispetto all'assistenza individuale. Ne emerge un quadro nitido: la qualità dei servizi per i più piccoli dipende non solo dall'ampiezza dell'offerta o dalla sua estensione a fasce non precedentemente coperte, ma anche dal modo in cui la società definisce il senso dell'accoglienza, dei ritmi infantili e della professionalità educativa.

Con "A che gioco stai giocando? Gioco reale, gioco digitale, playfulness: Esiti preliminari di un'indagine esplorativa",

Un apporto alla comprensione dei ritmi dell'infanzia è proprio l'apporto di **Viola, Veneruso e Di Gennaro** (2026). Il merito del loro contributo risiede soprattutto nell'evitare contrapposizioni rigide tra gioco reale e gioco digitale. Il primo è tipicamente associato a corporeità, autonomia e controllo del sé, mentre il secondo suggerisce solitamente un potenziale di attivazione motivazionale e cognitiva. Tuttavia, il punto chiave è un altro: entrambe le forme di gioco acquistano valore educativo quando sono inserite entro un contesto di mediazione adulta consapevole, capace di orientarle in senso inclusivo. In questo modo, il saggio restituisce alla *playfulness* il suo rilievo pedagogico senza ridurla né a spontaneismo né a esercizio tecnico.

Nel loro insieme, i due testi mostrano che parlare di infanzia vuol dire gettare uno sguardo dispositivi istituzionali e alle esperienze concrete che li abitano: da un lato, l'organizzazione dei servizi all'infanzia; dall'altro, le forme del gioco, dell'apprendimento e della partecipazione.

## 2.5 Insegnare

Dopo lo sguardo ai servizi, ai contesti e alle condizioni dell'esperienza educativa, la sezione *Insegnare* riporta l'attenzione sul versante della professione docente. I quattro contributi qui raccolti mostrano infatti che la qualità dell'azione didattica dipende: dalle idee che gli insegnanti maturano sul proprio compito, dagli strumenti che scelgono, dalle forme della collaborazione scolastica e dalla capacità di progettare ambienti di apprendimento aperti, inclusivi e intenzionalmente orientati alla crescita degli studenti.

In "Dietro la cattedra, davanti allo schermo: Lo sguardo dei futuri e delle future docenti su genere e tecnologia", **Baiata** (2026) affronta in maniera brillante un aspetto delicato della formazione iniziale degli insegnanti: il modo in cui stereotipi, vissuti personali e immaginario collettivo sulla tecnologia contribuiscono – spesso in forma implicita – alla costruzione dell'identità docente. Il contributo è persuasivo perché non si limita a denunciare il divario di genere nelle STEM, ma mostra come esso continui a sedimentarsi anche nelle rappresentazioni dei futuri insegnanti, chiamando così in causa la responsabilità

formativa dell'università e dei percorsi pre-service.

Un'attenzione analoga alle convinzioni professionali, ma che verte su contesto differente, si ritrova ne "Il Ruolo delle Credenze degli Insegnanti nell'Implementazione dell'Autovalutazione: Validazione della Scala 'Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA". Qui, **Martínez-Maireles, Buzzai e Pastena** (2026) mostrano che diffondere l'autovalutazione presso gli studenti non dipende primariamente dalla disponibilità di strumenti adatti, ma dal modo in cui i docenti concepiscono la valutazione, l'autonomia e il lavoro riflessivo dei loro allievi. A sostegno di questa tesi, gli Autori accompagnano la solidità empirica dello strumento esaminato, che risulta utile a comprendere come le pratiche valutative si radichino, prima ancora che nelle procedure, nella cultura professionale degli insegnanti.

Con "Dal mentoring alla comunità di pratiche: Un modello di miglioramento continuo nella scuola", **Fogliarini e Stritof** (2026) passano dal singolo docente alla dimensione collegiale dell'istituzione scolastica. Descrivono un caso significativo, che illustra come il contrasto alla dispersione implicita possa tradursi in un percorso di formazione interna, di condivisione metodologica e di costruzione di competenze diffuse, nel quale il mentoring non resta esperienza isolata, ma diventa occasione di apprendimento organizzativo e di crescita della comunità professionale.

In "Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education", **Finestron** (2026) mostra come l'insegnamento possa tradursi nella costruzione di dispositivi didattici capaci di coordinare intenzionalità pedagogica, inclusione e qualità dell'esperienza. Il contributo propone un protocollo originale, che rende apprezzabile il lavoro dell'insegnante come direttore e regista: seleziona strumenti accessibili, organizza attività significative, accompagna la partecipazione studente e trasforma – con la riflessione – l'esperienza in apprendimento. A queste azioni formative corrispondono tecnologia, natura e musica, cioè tre linguaggi che la progettazione didattica assembla in maniera coerente, promuovendo consapevolezza ambientale e partecipazione inclusiva.

A conti fatti, quell'*insegnare* descritto in questa sezione è un *insegnare esigente*: una pratica, cioè, che supera la mera funzione esecutiva e diventa prassi colta, riflessiva e situata all'intersezione tra apprendimenti, convinzioni (o credenze), collaborazione e progettazione consapevole.

## 2.6 Corporeità

L'ultimo gruppo di contributi si è concentrato sulla qualità della mediazione didattica e sulle forme della professionalità docente. In coerenza con tutto ciò, la sezione *Corporeità* consente, in questo numero, di guardare più da vicino a uno degli ambiti in cui tale mediazione si misura in modo particolarmente concreto: il rapporto tra corpo, apprendimento e prestazione. I due contributi qui raccolti mostrano infatti che la dimensione corporea non costituisce un residuo esecutivo della formazione, bensì una dimen-

sione nella quale convergono scelte metodologiche, sensibilità pedagogica e costruzione delle competenze.

In “Competenze degli insegnanti di educazione fisica del nord-est dell’Italia in relazione al genere e alla durata del periodo di servizio”, **Maulini, Tafuri, Leskošek, Tul e Kovač** (2026) conducono una nuova ricognizione sul profilo professionale degli insegnanti, affrontando la questione della mancata uniformità nell’auto percezione delle competenze. Essa varia, infatti, in relazione al genere e all’anzianità di servizio, restituendo così un quadro della professionalità docente differenziato e per nulla semplice. Ne risulta una tesi di fondo tutt’altro che marginale: anche quando ci si occupa prevalentemente di tecnica e prestazione, l’insegnamento richiede equilibrio tra consapevolezza metodologica, capacità didattica, attenzione motivata e realizzazione dei risvolti sociali della pratica corporea.

A queste considerazioni fanno da contraltare **Fogliata, Gravino e Di Palma** (2026), che lavorano sul lato più sperimentale dell’apprendimento motorio. Il loro studio – intitolato “How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance” – indaga, in maniera sistematica, il diverso effetto delle strategie di focalizzazione attentiva sulla prestazione neuromuscolare degli adolescenti. Il contributo suggerisce che non tutte le istruzioni siano equivalenti e che il modo in cui viene orientata l’attenzione dell’allievo incide significativamente sulla qualità e sulla stabilità del suo apprendimento. Di nuovo, abbiamo una corporeità come esito di una regia educativa basata su linguaggio chiaro, tempi ben governati e attività strutturate.

Nel loro insieme, questi due contributi mostrano che la corporeità, in ambito educativo, non coincide soltanto con il movimento osservabile, ma con un ambito formativo nel quale competenze professionali, pratiche didattiche e processi di apprendimento si intrecciano.

## 2.7 Retrospective

La sezione *Retrospective* non è in stretto rapporto con i temi del *presente* fascicolo, ma ospita meta-riflessioni e meta-studi sull’esperienza stessa di *Formazione & insegnamento*. Inaugurata con una rassegna critica di Olivieri (2022) e proseguita con le memorie di Gentile-Margiotta (2022), essa ospita ora una disamina dettagliata degli ultimi anni di attività da parte dell’Executive Editor, **Andrea Mattia Marcelli** (2026). Il contributo – intitolato “*Formazione & insegnamento* (2021–2025): Cinque anni di crescita e consolidamento” – esplora numerosi aspetti della pubblicazione scientifica ed è una lettura fortemente raccomandata sia a coloro che necessitano di una rendicontazione delle azioni intraprese dalla Redazione nel quinquennio in esame, sia a coloro che desiderano comprendere meglio le complessità e le opportunità delle pubblicazioni scientifiche di scienze della formazione. Il testo contiene anche raccomandazioni per i *Principal Investigator* e tutti coloro che desiderano accostarsi al lato editoriale dei nostri ambiti di interesse.

## 3. Conclusioni

Se c’è un tratto che accomuna i contributi raccolti in questo fascicolo, esso non risiede in una materia unica né in una scuola di pensiero dominante, ma nella capacità di tenere aperto il discorso formativo attingendo a molteplici registri esperienziali e di ricerca. Paradigmi, alta formazione, qualità della vita, infanzia, insegnamento e corporeità delineano una costellazione di problemi che si illuminano a vicenda. Ne deriva un’immagine delle scienze della formazione come campo rigoroso e insieme ospitale, nel quale la differenza degli approcci non indebolisce la solidità scientifica, ma la mette alla prova e la rafforza.

E, in questo contesto discorsivo, l’idea delle “voci della formazione” trova la sua conferma. Ogni contributo parla con il proprio accento teorico, metodologico e lessicale: la voce individuale si situa nel confronto, la voce dello studio acquista rilievo entro una trama più ampia, la voce collettanea emerge come forma di convivenza scientifica ben regolata. È questo, in fondo, uno dei compiti più ardui – che collegialmente si supera: non soltanto offrire spazio alla pubblicazione, ma trasformare tale spazio in una comunità di lettura, di interlocuzione e di discernimento.

Per questo, il presente fascicolo non si chiude con l’ultima pagina. Affida piuttosto al lettore, agli Autori e alla comunità scientifica una responsabilità ulteriore: proseguire il dialogo, approfondire le risonanze, custodire la pluralità senza disperderla. È in questa fedeltà al confronto, più che in qualsiasi altra formula di convenienza, che continua a riconoscersi il senso del nostro lavoro scientifico.

## Riferimenti bibliografici

- Baiata, C. (2026). Behind the Desk, in Front of the Screen: The Perspective of Future Teachers on Gender and Technology. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8347. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8347>
- Bachtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (Holquist M., Ed., Emerson C., Holquist M., Trans.). University of Texas Press.
- Bignardi, A. (2026). Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8288. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8288>
- Calleja, C., & Chetcuti, L. (2026). From Deficit to Strength: Autistic Adults’ Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8280. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8280>
- Callet-Venezia, I. (2026). Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8490. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8490>
- Cheng, T.-Y. (2023). On the quadrants of the thing-world relations: A critical revision of Hartmut Rosa’s resonance theory in terms of thing-world. *The Journal of Chinese Sociology*, 10, Article 11. <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00191-8>
- Dato, P. (2026). Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8536. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8536>
- De Conti, M. (2026). Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role

- of Debate. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8851. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8851>
- Felski, R. (2020). Resonance and education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2020.9.2](https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2)
- Finestrone, F. (2026). Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8396. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8396>
- Fogliarini, A. M., & Stritof, C. (2026). From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8506. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8506>
- Fogliati, A., Gravino, G., & Di Palma, D. (2026). How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8303. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8303>
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl., unveränd. Nachdr. der 3., erw. Aufl.). Mohr.
- Gentile Margiotta, M. (2022). Afterword: Pursuing the Effort... *Formazione & insegnamento*, 20(3), 755–756. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6144>
- Karsten, A. (2024). Voices in dialogue: Taking polyphony in academic writing seriously. *Written Communication*, 41(1), 6–36. <https://doi.org/10.1177/07410883231207104>
- Lapov, Z., & Raimondo Di Grigoli, A. (2026). Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8385. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8385>
- Marcelli, A. M. (2026). *Formazione & insegnamento* (2021–2025): Five Years of Growth and Consolidation. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8893. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8893>
- Margiotta, U., & Raffaghelli, J. (2014). Transforming the educational relationship: Steps for the lifelong learning society. *Formazione & insegnamento*, 12(2), 7–20. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/860>
- Martínez-Maireles, D., Buzzai, C., & Pastena, N. (2026). The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8421. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8421>
- Maulini, C., Tafuri, D., Leskošek, B., Tul, M., & Kova, M. (2026). Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8296. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8296>
- Minello, R., & Salerno, V. (2023). Looking around: Exploring the educational environment. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 1–6. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_01)
- Nielsen, C. R. (2013). Hearing the other's voice: How Gadamer's fusion of horizons and open-ended understanding respects the other and puts oneself in question. *Otherness: Essays and Studies*, 4(1). [https://otherness.dk/fileadmin/www.othernessandthearts.org/Publications/Journal\\_Otherness/Otherness\\_Essays\\_and\\_Studies\\_4.1/Gadamer\\_on\\_Hearing\\_the\\_Other\\_s\\_Voice.pdf](https://otherness.dk/fileadmin/www.othernessandthearts.org/Publications/Journal_Otherness/Otherness_Essays_and_Studies_4.1/Gadamer_on_Hearing_the_Other_s_Voice.pdf)
- Quintilianus. (1920–1922). *Institutio oratoria* (H. E. Butler, Trans.). Harvard University Press. (Original work published ca. 95 CE)
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity Press.
- Viola, I., Veneruso, U., & Di Gennaro, D. C. (2026). What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 8327. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8327>