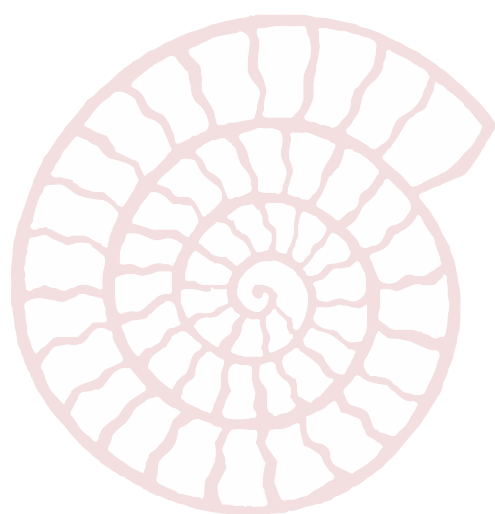




The Return of Presence: The Being-There of Education Il ritorno della presenza: L'esserci della formazione

Andrea Mattia Marcelli

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali; Universitas Mercatorum (Italy); andrea.marcelli@unimercatorum.ti
<https://orcid.org/0000-0002-9297-4536>

OPEN ACCESS



ABSTRACT

This editorial introduces the second 2026 issue of *Formazione & insegnamento* from the perspective of a “return of presence”. Drawing on Umberto Margiotta’s concepts of formativity and multireferentiality, it interprets the Network no longer merely as an epistemic model through which educational relations may be represented, but as an emic and ecosystemic condition within which subjects learn, act, and construct their experience. In this context, the return of presence does not indicate a nostalgic restoration of previous configurations, but rather the reclaiming of the human capacity to orient oneself, make choices, and assume responsibility within environments increasingly mediated by technical and algorithmic dispositifs. The contributions included in the issue are presented under the sections *Paradigms*, *Inhabiting the World*, *Higher Education*, *Childhood*, *Teaching*, *Literature Reviews*, and *Retrospectives*. Taken together, they address the transformation of educational presence in post-digital contexts, artificial intelligence-assisted research, processes of inclusion and transition, professional education, childhood experience, and pedagogical design. An ecological conception of education and formation thus emerges, in which human presence is not merely physical proximity, but the generative, relational, and ethical capacity to inhabit the world consciously.

Questo editoriale introduce il secondo fascicolo del 2026 di *Formazione & insegnamento* nella prospettiva di un “ritorno della presenza”. Muovendo dalla nozioni di formatività e multireferenzialità elaborate da Umberto Margiotta, interpreta la Rete non più soltanto come modello epistemico attraverso cui rappresentare le relazioni formative, ma come condizione emica ed ecosistemica entro cui i soggetti apprendono, agiscono e costruiscono la propria esperienza. In tale scenario, il ritorno della presenza non indica un ripristino nostalgico di configurazioni precedenti, bensì la riappropriazione della capacità umana di orientarsi, scegliere e assumere responsabilità all’interno di ambienti sempre più mediati da dispositivi tecnici e algoritmici. I contributi del fascicolo sono presentati secondo le sezioni *Paradigmi*, *Abitare il Mondo*, *Alta formazione*, *Infanzia*, *Insegnare*, *Rassegna critica* e *Retrospective*. Nel loro insieme, essi affrontano la trasformazione della presenza educativa nei contesti post-digitali, nella ricerca assistita dall’intelligenza artificiale, nei processi di inclusione e transizione, nella formazione professionale, nell’esperienza infantile e nella progettazione didattica. Emerge così una concezione ecologica della formazione, nella quale la presenza umana non è semplice prossimità fisica, ma capacità generativa, relazionale ed etica di abitare consapevolmente il mondo.

KEYWORDS

Presence, Formativity, Multireferentiality, Educational ecosystems, Artificial Intelligence, Educational responsibility
Presenza, Formatività, Multireferenzialità, Ecosistemi educativi, Intelligenza Artificiale, Responsabilità educativa

Citation: Marcelli, A.M. (2026). The Return of Presence: The Being-There of Education. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 1-8. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_01

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author is a member of the Editorial Board of *Formazione & insegnamento*. No other conflicts of interest are declared.

Editor’s Note: This contribution is an editorial and, as such, was not submitted to external peer review. It was assessed internally in accordance with the journal’s editorial procedures.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_01

Submitted: July 23, 2026 • **Accepted:** July 24, 2026 • **Published on-line:** July 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Formatività e multireferenzialità

Fortemente influenzato da Pareyson (1974), Margiotta (2014) vede la formatività non né come passività, né come creatività, ma è intesa come ricettività, cioè un gesto di accoglienza. Se fosse puramente creativa, la “persona [...] formante” inventerebbe – forse quasi *ex nihilo* –, ma lo farebbe sorda a eventuali benefici altrui, plausibilmente esaurendosi in un atto narcisistico. Viceversa, nella completa passività, l’azione stessa sarebbe negata e la cifra verbale del *formare* non avrebbe senso. Il ricettivo, invece, organizza le precondizioni per l’azione: forma perché accoglie gli aspetti dell’Altro, li comprende e li ricomprende, potendo quindi costruire una strategia che nell’Altro veda quantomeno un beneficiario, sebbene proprio beneficiario-agente.

Per questa ragione, Margiotta (2014) sostiene che l’agire formativo prevede un sovrapporsi – o, più plausibilmente, un ripiegarsi – delle funzioni autodirette ed eterodirette del soggetto. Questa lettura trova terreno fertile in teorie formulate con linguaggi diversi, ma che ne condividono l’ontologia fondamentale. Ad esempio, la *Mimetic Learning Theory* (MLT) propugnata da Casale (2026) sulla scorta degli scritti di René Girard riconosce in questo ripiegamento dell’io l’attività di un sé desiderante (*mediated desire*), che aspira all’immedesimazione con l’Altro, ma, nell’accoglierlo, non potendo ontologicamente colmare il divario dell’Alterità, si ritrova a fare un qualcosa di nuovo. Semmai, la differenza tra Casale e Margiotta è che il primo assume il punto di vista della persona che apprende, mentre il secondo prende le mosse dal soggetto formante. Topologicamente, quindi, la formatività prevede sempre *almeno* due punti originariamente distanti nello spazio, ma che entrano in contatto senza però pienamente coincidere, ma costruendo un qualcosa di nuovo.

1.1. L’esperienza che si autocostruisce

Per Margiotta (2014), lo *scaffolding* non è solo un sostegno di accompagnamento, successivamente rimosso; nel soggetto, l’esperienza successiva si struttura a seguito della precedente e, quindi, richiede una certa cristallizzazione (presumiamo: non trasformativa) del pregresso, ovvero un consolidamento sotto forma di fondamento di un edificio. *Vis veneziana* di Margiotta, forse, che non sembra pensare tanto alla centinatura dell’arco romano, bensì alle fondazioni lignee della città lagunare, che lo Scamozzi (1615; cfr. Biscontin et al., 2009) riteneva equivalenti alle radici degli alberi (Venezia rizomatica?) e che Le Corbusier ripensava come i *pilotis* razionalisti di una “meccanica impeccabile” (p. 269; cfr. Torres Cuenca, 2022).

Fatto sta che proprio la stabilità costituisce, per Margiotta, il presupposto della ricorsività:

“E, con i punti fermi, si fissano tra essi rapporti ricorrenti: le collocazioni spazio-temporali, le congiunzioni e disgiunzioni tra vari elementi, la elaborazione del reale, del possibile e dell’immaginario, nonché, naturalmente, la nostra relazione emotiva ed affettiva con il tutto e con i suoi elementi [...]. L’esperienza dunque, oltre a consolidarsi in nuclei stabili, è modellata da connessioni di tipo spazio-temporale, sintetico, analitico e fantastico, emotivo ed affettivo – ed assume una struttura sempre più articolata. Questa riorganizzazione dell’esperienza si sviluppa lungo una linea continua che, pur con momenti di discontinuità e di apparente frattura, va dal bambino, all’adulto, al sapere disciplinare” (Margiotta, 2014, p. 83).

In questo passo emerge l’idea dell’aggregato, del conglomerato, che presenta una certa contiguità morfologica innegabile benché le successive cristallizzazioni possano eventualmente condurre a forme nuove o a inerire destinazioni imprevedibili. Ma l’esperienza è, per Margiotta, prima di tutto struttura – ed è struttura conoscibile con la ragione.

1.2. L’esperienza che collega

Nel passo successivo, Margiotta introduce una specifica nozione di cambiamento, che mutua da Dewey (1949): se l’*Auto-azione* è un *motu proprio* e l’*Inter-azione* prevede il rimbalzo e il ciclo di restituzione [*feedback*] tra due soggetti ben distinti, a persuadere di più è invece la nozione di *Trans-azione*, che predica una scarsa distinguibilità ontologica, benché analiticamente possibile in astratto, del rapporto soggetto-ambiente. Così sostenendo, Margiotta si unisce a Dewey nello smascherare l’illusione analitica dell’interazionalismo in favore di una ricomprensione della formatività in termini transazionali.

Dall’idea di transazionalità si passa quindi al riconoscimento del ruolo del contesto prima e dell’ambiente poi come risorse ineludibili del processo formativo, la cui natura non può essere intesa come meramente accidentale nel contesto esistenziale del vivente – benché comunque transeunti a livello storico. Il riferimento di Margiotta diventa quindi Bauman anziché Nussbaum (2006). Il lavoro di quest’ultima, dichiaratamente aristotelico, aiuterebbe molto dal punto di vista del soggetto (*affordances*, *capabilities*), ma è con Bauman che Margiotta può autenticamente parlare di *Rete* – al punto che il soggetto della formazione non è più l’individuo in sé bensì un grafo dal sapore ecologico/ecosistemico. Ciò conduce a parlare di “multireferenzialità della formazione” (Margiotta, 2014, p. 87).

1.3. Spaesati nella Rete?

Il contributo di Margiotta (2014) che ha informato le sezioni precedenti ha il pregio di sintetizzare, in poche pagine, una progettualità ontologica che fa da ponte tra opere precedenti (Margiotta, 1997) e successive (Margiotta, 2015). Esso, tuttavia, aveva anche una funzione pratico-applicativa, poiché serviva a fondare filosoficamente la costruzione di un vero e proprio grafo. Pertanto, in quello specifico contesto discorsivo, l’idea di multireferenzialità, rielaborata a partire dalla collettanea di Barbier (1996) era funzionale a uno studio sull’educazione.

In questa sede, *Formazione & insegnamento* raccoglie contributi che hanno il loro fondamento nella problematizzazione della Rete. Quest’ultima ritorna sotto differenti vesti lessicali, a seconda della sensibilità dei singoli autori e della necessità di scarti semantici nei loro sempre più raffinati quadri ontologici. Se, però, *Pensare in Rete* e la nozione di formatività multireferenziale potevano sembrare un vivace avvio di programma di ricerca in senso lakatosiano, gli studiosi contemporanei qui presentati ragionano ormai su almeno uno di questi due assi: uno di scienza normale e uno di scienza rivoluzionaria.

Da un lato c’è il prodigarsi in quella che Kuhn (1996) avrebbe definito scienza normale, ma con una differenza: la natura eccezionale delle circostanze. Inizialmente, infatti, la connettività e la multidimensionalità persuadevano Barbier (1996) e Margiotta (1997) di una grande transizione in atto, da cogliere nelle categorie di un’immagine scientifica del mondo [*scientific image of the world*]. Si trattava, insomma,

di svolgere quell'operazione delineata da Sellars e filosoficamente rivalidata da Dennett (Szubka, 2019) che prevede di accedere a realtà imparziali (es.: una realtà imparziale sulla formatività) a partire da evidenze manifeste, ma inevitabilmente compromesse per ragioni fenomenologiche. Ora, però, le circostanze sono eccezionali, poiché l'immagine manifesta [*manifest image*] è così dominata dalle categorie analiticamente anticipate che ormai si pone il problema della direzionalità della sopravvenienza [*supervenience*]¹ che lega *scientific image* e *manifest image*. Fuor di lessico analitico, significa che, se prima anticipavamo la Rete come realtà da venire – o comunque come realtà in divenire, visto che, ad esempio, Margiotta scriveva di questo nella seconda metà degli anni Novanta del Novecento – ora il livello di pervasività della medesima, tecnologicamente indotta, potrebbe iniziare

a far dubitare che la Rete sia *mai* stata una rappresentazione scientifica del mondo. Non è così, naturalmente – almeno non per Margiotta – che, con Rete, non intendeva l'egemonia delle tecniche di multireferenzialità sulla quotidianità umana, ma, appunto, auspicava che la formatività umana venisse *capita* in chiave multireferenziale. Poiché, però, i dispositivi multireferenziali sono non solo all'ordine del giorno, ma addirittura del minuto, lo scienziato "normale" che si occupa di scienze pedagogiche deve tenere il passo con il mutamento ecosistemico: la Rete, per così dire, non è più una lente elegante per guardare all'intrigante transizione che va dalla formatività spontanea fino a quella istituzionalizzata, ma è diventata globo – e noi, su quel globo, ci viviamo. Un tentativo di resa grafica di questa differenza è offerto dalle due vignette della Figura 1.

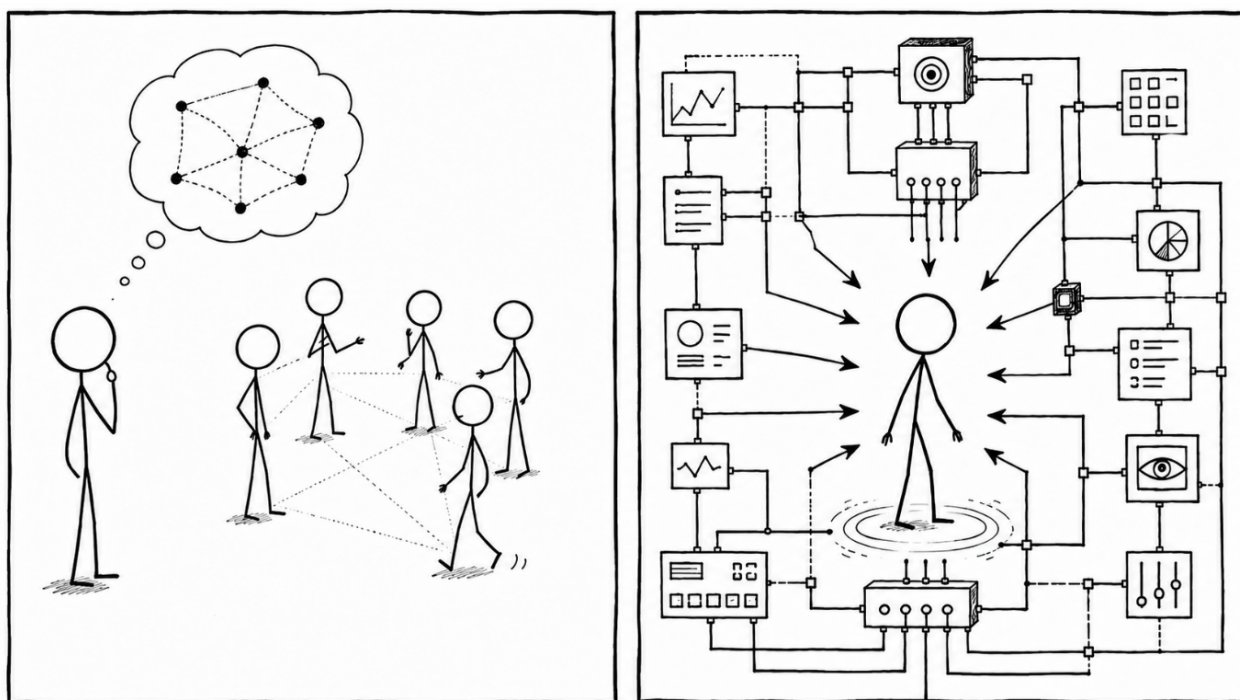


Figura 1. Dalla Rete come strumento epistemico alla Rete come condizione emica (immagine generate con GPT-5.6 Sol Medium. Prompt, prima iterazione: "Vorrei che creassi un'immagine costituita da due vignette in stile analogo, ma non identico a XKCD. Nella vignetta di sinistra abbiamo un individuo che guarda a interazioni spontanee tra altri individui vedendo in essi una rete, come quando si uniscono i puntini. Nella vignetta di destra, invece, serve esprimere un concetto ben più complesso, che non riesco a visualizzare pienamente dal punto di vista grafico: la rete è diventata il soggetto, la rete influisce su di lui e addirittura lo fa attraverso reti artefatte, che non emergono dalla spontaneità dell'interazione umana, ma da una progettualità di tipo dispositivo". Prompt, seconda iterazione: "Riusciresti a rimuovere le espressioni dai volti dei personaggi? Il resto deve restare invariato")

Dall'altro lato c'è la scienza rivoluzionaria. Vari contributi, infatti, non si limitano a espletare un compito empirico, validare un metodo, etc. Tentano invece di addentrarsi nella zona di sviluppo del paradigma stesso della formatività e, per dirla in termini wengeriani, fanno del confine appena superato la periferia di una nuova regione, ancora non pienamente delineata. Qui ristà il cuore dell'innovazione pedagogica che, proprio come anticipava Margiotta stesso, non agisce in chiave meramente produttiva, ma è un fare che inventa, pur nella consapevolezza di non poter creare *ex nihilo*.

Sembra quindi opportuno parlare di 'ritorno della presenza' con diverse declinazioni semantiche. Una è quella dell'*esserci* heideggeriano, col *caveat* che l'adozione di que-

sta terminologia è ispirata dalla ripresa, da parte di Szubka (2019) della nozione di *Umwelt* in accezione emica e in relazione all'immagine manifesta del mondo. Un'altra declinazione è più martiniana: usando le categorie di pensiero di Cimatti (2023), si può sostenere che ormai siamo dinanzi a una Rete sacralizzata, che trasforma la multireferenzialità quotidiana in un qualcosa di percepito come ulteriore e trascendente, ma che, come tale, diventa "interruzione del pensabile" (Cimatti, 2023, p. 192). Non tutta la sintesi di Cimatti è però condivisibile: in prima battuta, si può convenire con la narrativa di De Martino e cioè che l'umanità dell'Umano dipende da una presenza che, a sua volta, è sancita dal suo ruolo di agente etico, che esercita il dovere della scelta; assi-

1 Per un approfondimento del concetto, si rimanda a Leuenberger (2008).

stiamo però a una trasformazione dell'essere-con-gli-altri che questa presenza presupporrebbe e, quindi, non è più chiaro se la sacralizzazione della Rete e la sua trascendenza agiscano autenticamente da collante oppure proiettino l'Umano verso un abisso di ignavia caratterizzata da decisioni esternalizzate. Infine, nella sua terza declinazione semantica, la presenza diventa il motore dell'enigmatica domanda: "*D'où venons-nous[?] Que sommes-nous[?] Où allons-nous[?]*" (Gauguin, 1898). Auspichiamo quindi un ritorno della presenza intesa non come eterno ritorno dell'eguale, bensì come riappropriazione di quei capisaldi esperienziali che consentono di orientare e costruire la formatività.

2. I contributi

2.1. Paradigmi

La sezione *Paradigmi* di questo fascicolo è particolarmente feconda perché presenta tre contributi differenti tra loro, ma uniti nell'intento di avanzare la conoscenza e la ricerca pedagogica attraverso un ripensamento delle sue categorie e modelli fondanti.

Il contributo più ampio, sia per estensione che per orizzonte progettuale è quello di **Melchiori e Melchiori (2026)**, i quali propongono *TEO*, ovvero la *Teologia dell'Ecologia Onlife* (titolo: "**Per una Teoria dell'Ecologia Onlife (TEO): Lessico, quadro concettuale e criterio generativo per l'istruzione superiore nel post-digitale**"). Prendono le mosse dall'ormai asodato caposaldo dell'insufficienza delle categorie tradizionali, con massima attenzione alle coordinate spaziali e temporali. Le dicotomie di presenza/distanza, online/offline, sincrono/asincrono, telematico/non telematico sono obsolete e si dovrebbe quindi preferire loro un'*ecologia della presenza*, da intendersi come somatico-contestuale, emergente oppure aumentata, algoritmico-sintetica ed, eventualmente, generativa. La domanda educativa, in questa prospettiva, non diventa più una domanda 'di canale': non ci si interroga, primariamente, sul *dove*, sul *quando* e nemmeno sul *come* (tecnico) della formazione, bensì sulla sua dimensione capacitante, che fa leva sulle sue caratteristiche generative e di stimolo allo sviluppo di un sapere consapevole.

A questa riforma ontologica del concetto di presenza in educazione fa da contraltare un altro contributo di portata paradigmatica, solo in apparenza svincolato dal precedente. In questo lavoro, intitolato "**Integrazione Algoritmica Trasparente nella Systematic Review (IATSR): Una proposta metodologica per la ricerca pedagogica nell'epoca dell'intelligenza artificiale**", **Gentile ed Ellerani (2026)** sviluppano *IATSR*, cioè una struttura per l'integrazione algoritmica trasparente nelle *systematic review*. C'è, infatti, una presenza sempre più pressante sull'operato dei pedagogisti – ed è quella dei Large Language Models (LLM). Al momento, però, la comunità scientifica sembra orientata più a un approccio dichiarativo: l'IA c'è, il suo uso si dichiara con trasparenza... e diventa così uno dei tanti attrezzi in un armamentario tra i molti. Gentile ed Ellerani, invece, propongono un approccio integrativo: l'uso dell'IA non può venire trattato come questione informale o accessoria e può diventare metodologicamente accettabile solo se diventa parte di un protocollo documentabile, verificabile [*auditable*] e caratterizzato dal principio *human-in-the-loop* che chiarisca in maniera incontrovertibile le responsabilità di chi fa ricerca. Abbiamo quindi una doppia presenza: la presenza dell'IA nella ricerca e, per converso, la necessità di un protocollo che ripristini la presenza umana nell'IA. Muta, così, la cultura della ricerca pedagogica: sempre più tracciabile e regolamen-

tata – certo – ma anche più franca e più affine a un orizzonte ecologico-umanista.

Con un approccio che non rinuncia al dialogo con i precedenti, anche **Casacchia (2026)** formula una proposta di rilevanza paradigmatica – intitolata "**The Integrated Neurofunctional Accessibility Model (MIAN): A Theoretical Framework for Speech Comprehension and Learning in Children with Cochlear Implants**". Nel proporre il *MIAN*, *Modello Integrato di Accessibilità Neurofunzionale*, non si limita a trattare il caso dei bambini con impianto cocleare, ma ne fa un caso rilevante per ripensare la nozione stessa di accesso. L'accessibilità è qui intesa non come garanzia di adattamento o compensazione, bensì come caratteristica intrinseca di un sistema. Non è, quindi, un orpello della cosiddetta 'normalità', né un supplemento o complemento a essa: si rinuncia così a una visione 'additiva' dell'accesso per riconoscerne la dipendenza da proprietà profonde – specialmente quando i presupposti neurofunzionali sono tali da rendere la comunicazione estremamente fragile.

È quindi plausibile accogliere ciascuno di questi contributi sotto l'ombrello della categoria di pensiero ecosistemico: Melchiori e Melchiori (2026) promuovono una teoria ecologica della presenza in educazione; Gentile ed Ellerani (2026) riconoscono che l'IA deve diventare parte riconosciuta dell'ecosistema della ricerca; infine, Casacchia (2026) sostiene la tesi di un'essenzialità – anziché additività – delle condizioni neurofunzionali nell'ecosistema formativo.

2.2. Abitare il Mondo

La sezione *Abitare il Mondo* è, per definizione implicita, caratterizzata dalla centralità della nozione di presenza. In questo caso specifico, la declinazione dei contributi che ospita va nella direzione dell'intercultura e dei contesti di transizione. Questi ultimi derivano dai terreni elettivi dell'intervento pedagogico di confine: minori stranieri non accompagnati (Salerno, 2026), classi multiculturali (D'Agostino et al., 2026) e orientamento dei lavoratori disoccupati – sempre con una certa attenzione verso le fragilità intrinseche all'esperienza migratoria (Casonato, 2026).

La natura dirompente del contributo di **Salerno (2026)** – intitolato "**Il campo come dispositivo analitico per i Minori Stranieri Non Accompagnati: Capitale, habitus e violenza simbolica nei processi di accoglienza in Italia**" – sta nell'uso sistematico di Bourdieu per perorare la causa epistemica di un chiarimento della condizione degli MSNA italiani. Forse in maniera ancor più cristallina che nell'edizione inglese del suo *Shibboleth* (Salerno, 2026), l'autore affronta la costruzione del dispositivo oppressivo agente sugli MSNA con sistematicità analitica, ma anche con l'autorevolezza di un testimone di prima mano. Qui, Bourdieu incontra Foucault: le pratiche concrete (burocrazia, procedure e classificazioni) producono una soggettività che va nella direzione contraria dei proclami internazionali e nazionali. L'intuizione più feconda sta nel riconoscere la vulnerabilità MSNA come un *effetto di campo*: il minore attraversa campi diversi (giuridico-istituzionali, residenziali, scolastico-formativi, informali, transnazionali...), i quali hanno l'effetto di riconoscerne o svalutarne il talento e la condizione umana. Di qui, la tesi più forte: l'isteresi dell'*habitus* diventa nodo strutturale e addirittura ciò che, nel contesto di origine, costituiva un punto di forza, nel contesto di destinazione diventa motivo di vulnerabilità e frattura. La complice di questo curriculum, che potremmo definire 'deficitante' (anche se queste non sono le parole di Salerno), è la violenza amministrativa – cioè un sistema burocratizzato che produce esclusione.

La riflessione procede, anche se con diverso approccio, nel lavoro di D'Agostino et al. (2026), intitolato **“Preparare gli insegnanti della scuola primaria alle classi multiculturali: Costruire un'identità professionale orientata all'inclusione”**: se tali sono le condizioni dei soggetti inseriti in contesti multiculturali, quali dovrebbero essere le competenze degli insegnanti in merito? Come formare, insomma, il docente capace di lavorare con classi plurali? La risposta a questi quesiti reagisce al rischio di una mancata trasversalità della competenza interculturale nell'attività docente. Se, ad esempio, l'intercultura è relegata a contenuto didattico di certi insegnamenti, non si può parlare di una professionalità orientata alla diversità – proprio perché la ‘diversità’, in questo caso, diventa questione settoriale. Ne deriva che l'identità professionale dell'insegnante debba formarsi attraverso consapevolezza critica, riflessività, attenzione ai propri valori e capacità di agire in contesti complessi.

Si tratta, insomma, di fare dell'integrazione un aspetto sistemico e non semplicemente localizzato. Tale questione è pertinente anche per Casonato (2026), che offre un saggio di *practitioner research* basato su un database di informazioni compilate dagli operatori nelle fasi di orientamento dei disoccupati. Il contributo, intitolato **“Il ‘Viaggio del Talento’ nei percorsi di politica attiva del lavoro: Rating di ‘pizzabilità’ ed esiti occupazionali”** si basa sullo studio dei dati emergenti dalle schede compilate all'interno di un ente di formazione. Lo scopo non è validare la scheda che, almeno per ora, costituisce un documento interno, parzialmente ispirato alla Self-Determination Theory. Piuttosto, lo sguardo di Casonato si rivolge al che cosa tale raccolta dati rappresenti: se, infatti, gli operatori, già a livello preliminare, riescono a organizzarsi identificando elementi che contribuiscono a ridurre le potenzialità di collocamento di un individuo, ciò significa che sussistono delle precondizioni facilitanti o invalidanti che andrebbero affrontate *prima* della presa in carico da parte del sistema. Se, poi, la risoluzione di questi elementi ostativi dipende dalle *policy* (ad es., regionali), ciò significa che l'integrazione non può essere il risultato di un processo unico, compartimentalizzato nel tempo e che si ritiene soddisfatto dall'aspetto performativo dell'occupabilità – ossia “avere un lavoro”, indifferentemente dalla funzionalità del medesimo al progetto di vita della persona. È qui che la raccomandazione teorica si fa forte: Sette Leve per la “pizzabilità” entro il più ampio quadro del “Viaggio del Talento”.

Crisi della presenza, perdita della bussola, *habitus* sviante, occupabilità che diventa “pizzabilità” – nel gergo degli operatori – in ragione di fattori contestuali... il tutto sullo sfondo della professionalità del formatore che deve, soprattutto, insegnare ai suoi discenti a *esserci*, far sentire la propria voce.

2.3. Alta formazione

Ritacco et al. (2026) pubblicano un contributo empirico-progettuale di attuazione nei percorsi di formazione universitaria delle professioni sanitarie riabilitative. Si intitola **“Communication Skills and Soft Skills in Rehabilitation: A Research Project”** e il suo focus specifico è sul rapporto tra *communication skills*, *soft skills* e qualità della futura pratica professionale. L'approccio di cui si fa portatore guarda all'università come luogo dove non solo si sviluppano conoscenze tecnico-specialistico, ma anche attitudini relazionali, consapevolezza comunicativa e capacità di gestione della relazione della cura. Qui, la dimensione del benessere ha una ricaduta professionale, con effetti anche sulla relazione del paziente, sulla qualità della cura e sulla prevenzione del *burnout*. Assumendo

la relazione come bersaglio esplicito della progettazione didattica si va, forse, addirittura oltre l'idea di comunicazione, ascolto e riconoscimento dei bisogni altrui come competenze trasversali. Il contributo non va esattamente in questa direzione, ma la persuasione del lettore può essere forte: va bene coltivare certe cose come competenze trasversali, ma, nella relazione di cura, la trasversalità potrebbe addirittura essere un limite e, anzi, ci si trova dinanzi a una situazione in cui – pur non negando la natura inter-campo di dette competenze – diventa particolarmente difficile distinguere cosa è trasversale da ciò che non lo è. Questo accade, ad avviso di chi scrive, non per difetto dell'articolo, bensì perché il lessico pedagogico istituzionalizzato ci ha abituati a posture dicotomiche che non sostengono sempre un discorso scientifico capace di cogliere la realtà: e quello che facilmente si separa in altre professioni (es.: *communication skill* come trasversale contro abilità manuale come *job skill*) non è così distinguibile nelle professioni della cura. In esse, plausibilmente, si dovrebbe parlare di *competenze circolari*.

D'Agostini et al. (2026), con il contributo **“Rivedere per comprendere: Video-analisi e trasformazione della postura osservativa dei tutor di tirocinio”**, consentono di cogliere un'ulteriore declinazione della circolarità nei percorsi di alta formazione. A differenza delle professioni della cura, a essere circolare non è la competenza, bensì il rapporto tra esperienza e riflessione. Il tirocinio non costituisce, infatti, semplice luogo di applicazione, né una immersione ‘non-mediata’ (immediata?) nella pratica, bensì rappresenta uno spazio in cui l'esperienza può essere osservata, messa in parentesi, discussa, trasformata e restituita alla professionalità. La video-analisi diventa, in questo senso, un dispositivo di rallentamento e di ritorno: consente di rivedere ciò che nella pratica ordinaria scorre troppo rapidamente, di farne discorso condiviso e di trasformare l'osservazione in apprendimento professionale. La formazione del tutor è riconosciuta come formazione allo sguardo, e lo sguardo, a sua volta, come condizione perché l'esperienza possa diventare sapere.

Ciò sollecita una riflessione di filosofia dell'educazione. Con Merleau-Ponty si riconosce che lo sguardo del tutor non è sguardo neutro, bensì situato, incarnato, e pre-formato da abitudini precettive e posture professionali. Pertanto, il tutor non si forma dotandolo di una panopia di strumenti osservativi, bensì trasformando il modo stesso in cui osserva. Il rischio, naturalmente, è quello ravvisato da Sartre: uno sguardo che oggettiva, che fissa il soggetto e non lo lascia esistere al di fuori dello sguardo che lo inchioda. Ma lo sguardo di D'Agostini et al. (2026) non è riduttivo, perché non fa della pratica un oggetto morto, né dell'osservazione una fonte di vergogna. Abbiamo quindi una sorta di rivendicazione del valore educante dello sguardo, a dispetto del suo potere sopprimente. Questo ingaggio in chiave di restituzione non è esente da una lettura ermeneutica dello scambio educativo – ed è questa, poi, la circolarità, di sapore gadameriano, che si ritrova anche nelle *soft skills* esaminate dal contributo di Ritacco et al. (2026): cura come apertura all'Altro e, quindi anche formazione alle professioni della cura come formazione all'apertura e disvelamento di un Sé competente, comunicativo e trasparente.

2.4. Infanzia

Dalla formazione dello sguardo professionale si può allora risalire, quasi naturalmente, a ciò che quello sguardo è chiamato a incontrare quando l'educazione si misura con l'infanzia. La sezione *Infanzia* non costituisce, in questo senso, una semplice variazione anagrafica rispetto ai contri-

buti sull'alta formazione, ma ne rovescia il punto prospettico: da un lato c'è l'adulto che educa e che si forma a educare; dall'altro lato c'è il *cliché* dell'infanzia vista come incompiutezza, come esistenza da custodire e preparare... ma preparare per altro a venire. Invece, i contributi proposti in questa sezione identificano nel bambino un soggetto già competente, espressivo ed ermeneuticamente capace: comunica con linguaggi non adultocentrici, conosce il mondo attraverso il corpo e l'esplorazione ed elabora rappresentazioni sociali complesse – che solo superficialmente possono sembrare parziali, ingenui o provvisorie.

Ad esempio, **“Il fumetto ‘contestuale’ come dispositivo di consapevolezza: Co-educare nei servizi educativi per la prima infanzia durante la fase di ambientamento”**, di De Simone e De Simone (2026), lavora sulla prima infanzia come spazio in cui la cura educativa è anche costruzione di linguaggi condivisi tra bambini, educatori e adulti di riferimento. È un invito a non intendere l'infanzia soltanto come età preverbale o preparatoria, ma come condizione già pienamente espressiva, capace di produrre senso attraverso mediazioni narrative, iconiche e relazionali. L'interesse pedagogico del lavoro sta proprio nella possibilità di riconoscere, dentro i servizi educativi, forme di comunicazione che non coincidono con il discorso adulto e che, nondimeno, chiedono interpretazione professionale. In questa prospettiva, l'educazione dell'infanzia non è mera custodia né semplice accompagnamento evolutivo: è un esercizio di attenzione alle forme minute con cui il bambino accede al mondo e si inoltra in esso, rappresentandolo e abitando insieme agli altri.

Masseretti et al. (2026) proseguono la riflessione spostandola sul corpo, sullo spazio e sul rischio, con un pezzo dal titolo **“Risk as an Educational Resource: Risky Play Practices in Norwegian Preschools between Rules, Environment and a Culture of Trust”**. Il *risky play* in età prescolare affronta un'ambiguità dell'educazione contemporanea: l'idea di una tutela dell'infanzia che si spinge fino al parossismo, sottraendo il minore a occasioni significative di esplorazione, che prelude allo sviluppo di competenze di autoregolazione. Masseretti et al. (2026) mostrano che la qualità dell'esperienza educativa non coincide con la neutralizzazione del rischio, bensì con la sua trasformazione in esperienza situata, proporzionata e pedagogicamente presidiata. Da questo punto di vista, il *risky play* non è un residuo di spontaneità nei limiti del tollerabile, ma una forma dell'apprendimento corporeo e relazionale. L'infanzia ne è caratterizzata, in quanto età dell'esplorazione competente: il bambino conosce il mondo misurandosi con limiti, possibilità, materiali, altezze, distanze, equilibri, paure e fiducia.

Andreotti e Parricchi (2026) chiudono idealmente la sequenza sull'infanzia gettando luce sulle rappresentazioni economiche infantili nella zona dell'infanzia. Il contributo – intitolato **“Come i bambini pensano il denaro: Rappresentazioni economiche tra età evolutive e contesti territoriali”** – appartiene a un programma di ricerca che mira a indagare in che modo i bambini pensano il denaro, il valore, lo scambio, il risparmio o il consumo. Anche in questo caso, il bambino è un bambino competente, cioè capace di elaborare categorie sociali complesse – cosa, questa, che mostra quanto distanti siano gli approcci all'educazione economico-finanziaria basati su nozioni elementari. Semmai, sostengono Andreotti e Parricchi (2026) una formazione adeguata parte dalle teorie implicite dei bambini, nella loro complessità. Anche qui ritorna il nucleo della sezione *Infanzia*: non vuoti da riempire, ma mondi da comprendere. Formare significa allora accompagnare la riorganizzazione di idee già presenti, spesso parziali ma non prive di razionalità, entro percorsi ca-

paci di connettere esperienza quotidiana, linguaggio e cittadinanza.

Nel loro insieme, questi contributi restituiscono un'immagine dell'infanzia come età della competenza situata: competenza narrativa e relazionale nei servizi educativi, competenza corporea e ambientale nel gioco rischioso, competenza interpretativa nelle prime rappresentazioni economiche. Ma proprio questa immagine impedisce di separare l'infanzia dai contesti didattici che ne organizzano possibilità, tempi, materiali, linguaggi e forme di riconoscimento.

2.5. Insegnare

Insegnare può allora essere compreso come uno spostamento dal soggetto bambino alle condizioni educative che ne rendono possibile l'apprendimento: non soltanto curricula e metodologie, ma anche ambienti, routine, posture professionali, dispositivi e abitudini quotidiane. Se l'infanzia chiede di essere riconosciuta nella ricchezza delle sue forme di esperienza, la didattica è chiamata a interrogarsi sulle condizioni concrete attraverso cui tale esperienza diventa partecipazione, attenzione, engagement e crescita.

Il primo contributo di questa sezione, ad opera di Merlo et al. (2026), si intitola **“Sleep Quality as a Mediator Between Lifestyle and Cognitive and Agentic Student Engagement: A Structural Equation Modelling Approach”** e si occupa di indagare, con approccio psicoeducativo, il rapporto tra sonno, abitudini quotidiane, uso dei dispositivi ed *engagement* scolastico. Quest'ultimo non nasce in aula, ma si genera a partire dalle routine del minore, la sua qualità del sonno, il suo stile di vita e le sue abitudini digitali. Ciò sposta l'attenzione dall'*engagement* come questione individuale all'*engagement* come risultato di un'ecologia di vita. In questo senso, insegnare significa riconoscere questi presupposti dell'apprendimento e riconoscerne la dimensione temporale, cognitiva e corporea.

Il contributo successivo è a firma di Giuliani e Gargano (2026) e tratta di curriculum, *Indicazioni Nazionali* e convinzioni degli insegnanti (**“La costruzione del curriculum tra prescrizione normativa e professionalità docente: Conoscenze e convinzioni degli insegnanti sulle Nuove Indicazioni Nazionali”**). L'idea di fondo è quella di un curriculum da intendersi non come mero elenco di contenuti, bensì come dispositivo interpretativo, professionale e culturale. Poiché le *Indicazioni* non influiscono immediatamente la pratica, è necessaria un'opera di traduzione e operazionalizzazione, che vede gli insegnanti protagonisti. È qui che le credenze professionali intervengono a sagomare la declinazione dell'apparato di *policy* in dispositivo concreto – in sostanza, la posizionalità docente è anche un posizionarsi rispetto ai documenti e fare da ponte tra *policy* e prassi.

La formazione degli insegnanti è centrale, poi, in Montalbetti (2026), che pubblica **“Scegliere di insegnare, tra luci e ombre: Un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria”**. Questo lavoro muove da un'idea persuasiva sia sul piano retorico che epistemico: il futuro insegnante sviluppa una competenza che prevede anche attitudini e, perciò, va indagato in che modo ci si riconosce nella professione attraverso percorsi formativi. L'identità professionale dell'insegnante si costruisce a partire dalla motivazione all'insegnamento e, per questa ragione, Montalbetti (2026) procede a esplicitare le aspettative, le rappresentazioni e i valori degli insegnanti in formazione.

A questo punto, il discorso oltrepassa i confini d'aula con Ranieri et al. (2026), autori di **“Educare al territorio con le**

tecnologie digitali: Uno studio quasi-sperimentale sulla formazione degli insegnanti". Nell'ambito del progetto T-place, si studia un laboratorio di tecnologie educative rivolto a futuri insegnanti di scuola primaria attraverso il confronto tra due gruppi, per verificare se l'esperienza formativa accresca il senso di appartenenza locale e la propensione a progettare attività connesse al patrimonio. I risultati indicano, nel gruppo sperimentale, entrambe le tendenze. Il territorio cessa così di costituire lo sfondo inerte dell'azione scolastica e diventa dispositivo didattico, patrimonio da reinterpretare ed esercizio di cittadinanza attiva. Anche la tecnologia acquista un senso preciso entro questa relazione: non sostituisce il luogo, ma ne rende comprensibili, documentabili e condivisibili le stratificazioni. Insegnare significa allora mettere in comunicazione scuola e mondo vissuto, formando docenti capaci di trasformare l'appartenenza territoriale in occasione educativa anche quando il territorio esplorato non coincide con quello d'origine.

Il passaggio dal territorio all'ambiente digitale è sviluppato da Soriani (2026) in **"Teachers' Digital Competence in the Hybrid School: The Path Towards Digital Capability"**. Il contributo presenta il progetto formativo Digimetro, che ha coinvolto 1.286 insegnanti in 61 corsi e ne ha monitorato l'autovalutazione delle competenze DigCompEdu e la soddisfazione professionale mediante uno studio pre-post. I miglioramenti percepiti sono diffusi, benché moderati, con risultati più evidenti nell'ambito delle tecnologie emergenti, dell'inclusione, dell'accessibilità, della personalizzazione e della promozione delle competenze digitali degli studenti. Emerge però un paradosso: alla crescita professionale e alla disponibilità verso l'innovazione non corrisponde un adeguato riconoscimento sociale, economico e politico. La capacità digitale, pertanto, non può coincidere con l'accumulo individuale di abilità tecniche: richiede invece condizioni di lavoro, politiche coerenti e partecipazione ai processi decisionali. La scuola può dirsi ibrida non quando dispone di più tecnologie, ma quando sostiene culturalmente e istituzionalmente chi è chiamato a governarle.

Nicchia (2026), infine, conduce questa trasformazione fino all'ingresso dell'intelligenza artificiale generativa nella progettazione didattica. **"Intelligenza artificiale generativa e progettazione didattica: Un'esperienza di ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria"** confronta tre tipologie di *lesson plan*: progettazioni elaborate dagli studenti senza strumenti digitali, progettazioni generate dall'IA attraverso un prompt fornito dalla ricercatrice e progettazioni realizzate dagli studenti mediante un uso autonomo dell'IA. L'analisi, condotta su 46 insegnanti in formazione e articolata intorno a coinvolgimento cognitivo, interazione, contenuti, feedback e sostegno socio-emotivo, restituisce un quadro non riducibile all'alternativa tra entusiasmo e rifiuto. I sistemi generativi mostrano buone capacità nella produzione dei contenuti, ma limiti significativi sul terreno dell'inclusione e del feedback. Inoltre, le progettazioni umane mostrano complessivamente prestazioni elevate. L'IA non elimina quindi il discernimento professionale, ma rende più urgente esplicitare ciò di cui l'insegnante si fa carico durante il processo di selezione e correzione dei contenuti generativi.

2.6. Rassegna critica

Il passaggio dalla progettazione didattica assistita dall'intelligenza artificiale alla sezione Rassegna critica aumenta la magnitudine dell'indagine: dall'uso professionale degli strumenti generativi alle forme sociali e politiche attraverso cui

l'IA viene progettata, governata e inclusa nella vita collettiva. Miraglio et al. (2026), in **"Cooperazione e Intelligenza Artificiale: Una revisione critica tra Governance, Etica e Democrazia"**, presentano una *scoping review* di settanta contributi pubblicati tra il 2016 e il 2025, individuando quattro aree principali: *Cooperative AI* e dilemmi sociali, governance cooperativa dell'IA, *Artificial Intelligence for Ethical Cooperation* e *Democratic AI*. La cooperazione emerge sia come problema tecnico relativo all'interazione tra agenti, sia come principio trasversale capace di orientare partecipazione, inclusione e responsabilità democratica. In questa veste, l'educazione esorbita dai confini dell'istruzione formale: diventa apprendimento collettivo, costruzione di competenze e consapevolezza sociotecnica mediante cui i cittadini, le organizzazioni e gli educatori possono concorrere alla definizione delle tecnologie anziché limitarsi a subirne l'adozione.

2.7. Retrospective

Chiude il fascicolo *Retrospective*, cioè una sezione *non peer-reviewed* destinata all'autoriflessione della Redazione. Si tratta di uno spazio nel quale la Rivista può rivolgere lo sguardo alla propria storia, alle pratiche della pubblicazione scientifica e agli apparati che condizionano produzione, selezione e circolazione del sapere pedagogico di cui si fa partecipe. Ciò consente di riesaminare e dare visibilità alle condizioni di pubblicabilità della ricerca formativa.

In questo fascicolo, il contributo è a firma del sottoscritto (Marcelli, 2026) e si intitola **"Fabbricanti di chiavi: I punti di svolta genealogici e la loro ricaduta ontologica nell'età del gatekeeping e della bibliometria"**. Esamina il rapporto tra *gatekeeping* editoriale, infrastrutture bibliometriche e asimmetrie di potere. Distingue come mediazione editoriale sia necessaria in un contesto a rischio di *gatekeeping* escludente ed esclusivo e, a questo scopo, ricostruisce genealogicamente gli snodi rappresentati dall'apporto al mondo delle pubblicazioni scientifiche di Robert Maxwell ed Eugene Garfield. Nel contributo, si sostiene che gli indicatori bibliometrici non si limitino a misurare il valore scientifico, ma finiscano per concorrere alla sua produzione ritualizzata – plausibilmente un'altra forma di sacralità à la Cimatti (2023). Lo sguardo è retrospettivo, ma la critica si rivolge al tempo presente.

Riferimenti bibliografici

- Andreotti, G., & Parricchi, M. A. (2026). Come i bambini concettualizzano il denaro: Rappresentazioni economiche nelle fasi di sviluppo e nei contesti regionali. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8632. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8632>
- Barbier, J.-M. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Biscontin, G., Izzo, F. C., Bini, C., Rinaldi, E., Macchioni, N., Pizzo, B., Capretti, C., Molon, G., Regini, M., Lionello, A., Cavaggioni, I., & Morabito, Z. (2009). Indagini preliminari sul comportamento delle fondazioni ligee a Venezia. In G. Biscontin & G. Driussi, *Scienza e Beni Culturali XXV* (pp. 495–514). Arcadia Ricerche. <https://hdl.handle.net/10278/22116>
- Casacchia, T. (2026). The integrated neurofunctional accessibility model (MIAN): A theoretical framework for speech comprehension and learning in children with cochlear implants. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8668. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8668>
- Casale, G. (2026). Learning as Mediated Desire: René Girard and the Anthropological Foundations of Educational Theory. *Education Sciences*, 16(6), 924. <https://doi.org/10.3390/educsci16060924>

- Casonato, G. (2026). Il “Viaggio del Talento” nei percorsi di politica attiva del lavoro: Rating di “piazzabilità” ed esiti occupazionali. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 9133. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/9133>
- Cimatti, F. (2023). “Crisi della presenza” e sacro. In M. Leone (Ed.), *Il senso impervio* (pp. 191–208). Aracne.
- D’Agostini, M., Lucilli, G., Bardelli, M., & Zanon, F. (2026). Rivedere per comprendere: Video-analisi e trasformazione della postura osservativa dei tutor di tirocinio. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8930. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8930>
- D’Agostino, R., Mohajeri, Z. S., & Pace, E. M. (2026). Preparare gli insegnanti della scuola primaria per classi multiculturali: Costruire l’identità professionale per l’inclusione. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8537. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8537>
- De Simone, M., & De Simone, A. (2026). Il fumetto “contestuale” come strumento riflessivo: Sostenere la co-educazione durante la transizione nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8275. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8275>
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the Known*. Greenwood.
- Gauguin. (1898). *D’où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* [Painting]. Museum of Fine Arts, Boston.
- Gentile, M., & Ellerani, P. (2026). Integrazione algoritmica trasparente nella revisione sistematica (IATSR): Una proposta metodologica per la ricerca educativa nell’era dell’intelligenza artificiale. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 9106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/9106>
- Giuliani, A., & Gargano, A. (2026). Il disegno curricolare tra prescrizione normativa e professionalità docente: Conoscenze e credenze degli insegnanti sulle Nuove Indicazioni Nazionali. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8751. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8751>
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458106.001.0001>
- Leuenberger, S. (2008). Supervenience in Metaphysics. *Philosophy Compass*, 3(4), 749–762. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00150.x>
- Marcelli, A. M. (2026). Fabbricanti di chiavi: I punti di svolta genealogici e la loro ricaduta ontologica nell’età del gatekeeping e della bibliometria. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8892. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8892>
- Margiotta, U. (2014). Il grafo della formazione: l’albero generativo della conoscenza pedagogica. In U. Margiotta (Ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 75–101). Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria Della Formazione: Ricostruire La Pedagogia* (1st ed.). Carocci.
- Margiotta, U. (Ed.). (1997). *Pensare in Rete: La Formazione del Multalfabeta*. CLUEB.
- Masseretti, M., Sandseter, E. B. H., & Schenetti, M. (2026). Risk as an educational resource: Risky play practices in Norwegian pre-schools between rules, environment and a culture of trust. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8644. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8644>
- Melchiori, F. M., & Melchiori, R. (2026). Per una Teoria dell’Ecologia Onlife (TEO): Lessico, quadro concettuale e criterio generativo per l’istruzione superiore nel post-digitale. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 9108. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/9108>
- Merlo, G., Jaforte, L., Vassallo, M., Pozzetti, I., & Ciulla, G. (2026). Sleep quality as a mediator between lifestyle and cognitive and agentic student engagement: A structural equation modelling approach. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8538. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8538>
- Miraglio, E., Ferrari, L., & Iormetti, C. (2026). Cooperazione e intelligenza artificiale: Una revisione critica tra governance, etica e democrazia. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8398. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8398>
- Montalbetti, K. (2026). Scegliere di insegnare, tra luci e ombre: Uno studio esplorativo con futuri insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8594. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8594>
- Nicchia, E. (2026). Intelligenza artificiale generativa e progettazione didattica: Un’esperienza di ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8627. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8627>
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Pareyson, L. (1974). *Estetica: Teoria della formatività*. Sansoni.
- Ranieri, M., Scippo, S., & Luzzi, D. (2026). Educare al territorio con le tecnologie digitali: Uno studio quasi-sperimentale sulla formazione degli insegnanti. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8528. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8528>
- Ritacco, E., Andricciola, F., & Oliva, P. (2026). Communication skills and soft skills in rehabilitation: A research project. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8643. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8643>
- Salerno, V. (2026). Il campo come dispositivo analitico per i Minori Stranieri Non Accompagnati: Capitale, habitus e violenza simbolica nei processi di accoglienza in Italia. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 9131. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/9131>
- Scamozzi, V. (1615). *L’idea dell’architettura universale*. G. Valentino.
- Soriani, A. (2026). Teachers’ digital competence in the hybrid school: The path towards digital capability. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 8669. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8669>
- Torres Cuelco, J. (2022). Le Corbusier: Le Poème de Venise. *Revue de recherches sur Le Corbusier*, 6, 115–212. <https://doi.org/10.4995/lc.2022.18256>