



# formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XXII • Numero 1 • 2024

Pubblicazione quadrimestrale

Innovation an Interculturality:  
New Horizons in Educational Research

Innovazione e Interculturalità:  
Nuovi Orizzonti nella Ricerca Educativa

edited by / a cura di  
Anita Gramigna

**Authors / Autori:**

Claudia Andreatta, David Bañeres, Rosi Bombieri, Camilla Boschi, Özge Boşnak, Colin Calleja, Rafael Augusto Camargo, Maria Chiara Cianfriglia, Francesca Crudele, Giulia Cuozzo, Piergiuseppe Ellerani, Luca Ferrari, Anita Gramigna, Federica Gualdaroni, Ana Elena Guerrero-Roldán, Marco Iori, Giuseppe Liverano, Athanasia Loukidou, Andrea Mattia Marcelli, Sara Martinelli, Emanuel Mizzi, Daniele Morselli, Luigina Mortari, Maria Chiara Pettenati, Marcelo Maximo Purificação, Juliana E. Raffaghelli, Daniela Ripoll, M. Elena Rodríguez, Luciana Rossi, Katerina Sarri, Irene Dora Maria Scierri, Anna Tancredi, Patricia Lupion Torres, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

Codice ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

Peer reviewed **Open Access Journal** freely available at <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>

*Formazione & insegnamento* adopts **double-blind peer review** to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the **Ethical statement** published on the journal's website for further information. Archiving policy is recorded as entry **42809** on *Sherpa Romeo*.

Ranked "A" in the Italian Scientific Subject Fields (SSD) "11/D1" and "11/D2" (Education and History of Education; Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

The journal is promoted by **SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)** and, since 2019, by **SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)**.

**FOUNDER:** UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia).

**EDITOR-IN-CHIEF:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"):** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).

**EXECUTIVE EDITOR:** Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma).

**EDITORIAL ASSISTANTS:** Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Josélia M. R. Fonseca (Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Portugal), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Francisco J. R. Sousa (Universidade dos Açores, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).

**SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF):** Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Sara Bornatici (Università degli Studi di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergioseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Stefania Nirchi (Università degli Studi Roma Tre), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Alberto Parola (Università degli Studi di Torino), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), Sami Pavola (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

**SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS):** Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

## COMITATO DI REFEREE

Coordinatrice: Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma

### Esperti invitati per il 2023

David Apa, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Vito Balzano, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Monica Banzato, Università Ca' Foscari di Venezia  
Sedat Baraliu, University of Pristina, Kosovo  
Gianfranco Bartalotta, Università Roma Tre  
Barbara Baschiera, Università Ca' Foscari di Venezia  
Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada  
Guglielmo Borgia, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Camilla Boschi, Università degli Studi di Ferrara  
Mario Caligiuri, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria  
Colin Calleja, L-Università ta' Malta  
Liberato Camilleri, L-Università ta' Malta  
Francesco Casolo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Andrea Ceciliani, Università di Bologna  
Ferdinando Cereda, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea  
Salvatore Colazzo, Università del Salento, Lecce  
Dario Colella, Università degli Studi di Foggia  
Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna "Kore"  
Gustavo Costantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires  
Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila  
Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina  
Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila  
Paula De Waal, Università Ca' Foscari di Venezia  
Davide Di Palma, Università degli Studi di Napoli Parthenope  
Rose-Mary Dore, Universidade Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais  
Piergiuseppe Ellerani, Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
Farnaz Farahi Sarabi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
Valerio Ferrero, Università di Torino  
Valerio Ferro Allodola, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria  
Josélia Mafalda Ribeiro Fonseca, Universidade dos Açores  
Sara Gabrielli, Sapienza Università di Roma  
Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova  
Margherita Gentile Margiotta, Fondazione Umberto Margiotta  
Alessandra Gigli, Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
Carlo Giovannella, Università degli Studi Tor Vergata  
Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara  
Pascal Guibert, Université de Nantes

Andreyanna Ivanchenko, M. P. Dragomanoy National Pedagogical University, Kyiv  
Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova  
Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia  
Olena Marina, Université de Lausanne  
Filomena Mazzeo, Università degli Studi di Napoli Parthenope  
Francesco Maria Melchiori, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Roberto Melchiori, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Marxiano Melotti, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina  
Marinella Muscarà, Università degli Studi di Enna "Kore"  
Nicola Nasi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
Alessandra Natalini, Sapienza Università di Roma  
Salvatore Nizzolino, Sapienza Università di Roma  
Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina  
Diana Olivieri, Università degli Studi Niccolò Cusano  
Carmen Maria Pandini, UNISUL, Florianopolis  
Gisella Paoletti, Università di Trieste  
Alberto Parola, Università di Torino  
Giovanni Pasquali, University of Manchester  
Loredana Perla, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova  
Claudio Pignalberi, Università Roma Tre  
Giuseppe Carmelo Pillera, Università di Catania  
Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea  
Edi Puka, Università Europea di Tirana  
Saif Raja, University of Coventry, United Kingdom  
Manuela Repetto, Università degli Studi di Torino  
Maria Ricciardi, Università degli Studi di Salerno  
Giorgio Riello, Università degli Studi di Padova  
Leonardo Rigoni, IUSVE - Istituto Universitario Salesiano Venezia  
Vincenzo Salerno, IUSVE - Istituto Universitario Salesiano Venezia  
Stefano Salmeri, Università degli Studi di Enna "Kore"  
Blanca Sancho Ibañez, University of Amsterdam  
Georges Sawadogo, Université de Koudougou  
Francisco José Rodriguez Sousa, Universidade dos Açores  
Nektarios Stellakis, University of Patras  
Giordana Szpunar, Sapienza Università di Roma  
Domenico Tafuri, Università degli Studi di Napoli Parthenope  
Melania Talarico, Univeristà di Torino  
Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari di Venezia  
Artemis Torres Valenzuela, Universidad Autónoma de la Ciudad de México Paolo  
Torresan, Santa Monica College, California  
David Tzuriel, Bar Ilan University



Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila  
Rosa Vegliante, Università degli Studi di Salerno  
Renata Viganò, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Elena Zambianchi, Università Ca' Foscari di Venezia

## Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

## EDITORIAL / EDITORIALE

- 1 **Anita Gramigna**  
Innovation and Interculturality: New Horizons in Educational Research / *Innovazione e Interculturalità: Nuovi Orizzonti nella Ricerca Educativa*

## PARADIGMS / PARADIGMI

- 8 **Luigina Mortari, Rosi Bombieri, Federica Valbusa, Marco Ubbiali**  
The Empirical Phenomenological Method (EPM) and Its Application within an Educational Research / *Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa*

## INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

- 19 **Anita Gramigna, Patricia Lupion Torres, Rafael Augusto Camargo**  
Formation and liberation: A Freirean project in the favela of Vila Torres in Curitiba / *Formazione e liberazione: Un progetto freiriano nella favela di Vila Torres a Curitiba*
- 31 **Marcelo Máximo Purificação, Daniela Ripoll**  
Crossroads of knowledge: Ethnographic dispatches of narratives from young Umbanda followers in the terreiro and at school / *Encruzilhadas de saberes: Os despachos etnográficos de narrativas de jovens umbandistas no terreiro e na escola*
- 41 **Camilla Boschi**  
The educational metaphor of the tribe / *La metafora formativa della tribù*
- 50 **Marco Iori**  
Ethics of Care and Self-Care: Perspectives for the Research and Reception of Unaccompanied Foreign Minors / *Etica della cura e cura di sé: Prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati*
- 56 **Giuseppe Liverano**  
Developing Character Skills, Values and Virtues through Experience: A Strategy to Promote Sustainable Development / *Sviluppare competenze del carattere, valori e virtù attraverso l'esperienza: Una strategia per promuovere lo sviluppo sostenibile*

## HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

- 68 **Athanasia Loukidou, Daniele Morselli, Katerina Sarri**  
The impact of the university environment and entrepreneurial education on students' intentions to start their venture: Evidence from the GUESSS survey in Greece / *L'impatto dell'ambiente universitario e dell'educazione all'imprenditorialità sulle intenzioni degli studenti di avviare la propria impresa: Evidenze dall'indagine GUESSS in Grecia*
- 74 **M. Elena Rodríguez, Juliana E. Raffaghelli, David Bañeres, Ana Elena Guerrero-Roldán, Francesca Crudele**  
Exploring Higher Education Students' Experience with AI-powered Educational Tools: The Case of an Early Warning System / *Esplorare l'esperienza degli studenti universitari con strumenti educativi basati sull'IA: Il caso di un sistema di allerta precoce*

## TEACHING / INSEGNARE

- 85 **Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi, Sara Martinelli**  
The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment / *Il Nuovo Bilancio delle Competenze per Docenti Neoassunti: Un Dispositivo Flessibile Basato sugli Standard Professionali Minimi per l'Auto-valutazione degli insegnanti*
- 97 **Irene Dora Maria Scierri**  
Beyond formative assessment: Construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI) / *Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI)*

- 109 **Claudia Andreatta, Luciana Rossi, Maria Chiara Cianfriglia**  
Principals and the fragile balance between organizational, educational, and vocational training: Insights for an impactful post-pandemic school / *I dirigenti scolastici e il delicato equilibrio tra esigenze organizzative, didattiche e formative: Suggerimenti per una scuola efficace post-pandemica*
- 117 **Piergiuseppe Ellerani, Luca Ferrari**  
The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design: Opportunities and Limitations / *Il contributo degli ecosistemi di AI generativa nella micro-progettazione didattica: opportunità e limiti*
- 125 **Giulia Cuozzo**  
Can Children Acquire an Efficient And Aware Study Method since Primary School? A Qualitative Study on Challenges And Opportunities / *I bambini possono acquisire un metodo di studio efficace e consapevole fin dalla scuola primaria? Uno studio qualitativo su sfide e opportunità*
- 134 **Emanuel Mizzi**  
Potential Pitfalls in Economics Education: Pedagogical Opportunities / *Potenziali insidie dell'educazione economica: Opportunità pedagogiche*

#### LITERATURE REVIEWS / RASSEGNA CRITICA

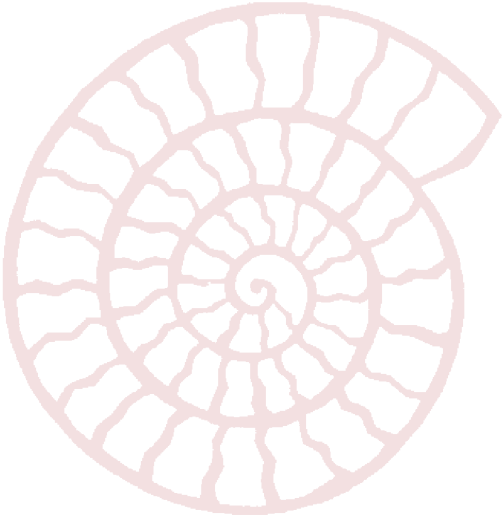
- 143 **Colin Calleja, Özge Boşnak**  
Inclusive Strategies for Children with Autism: Behavioural Strategies / *Strategie inclusive per bambini con autismo: Strategie comportamentali*

#### HISTORY OF EDUCATION / STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 152 **Federica Gualdaroni**  
Educating to Heal: The Educational Role of Late Medieval Hospital Communities in the Rhineland and Mainz / *Educare per Curare: Il ruolo formativo delle comunità ospedaliere tardo medievali di Renania e Magonza*
- 163 **Andrea Mattia Marcelli**  
The Myth of Childhood in the *Kalevala*: A Case of Formative Fatalism in Finnish Cultural Heritage / *Il mito dell'infanzia nel Kalevala: Un caso di fatalismo formativo nel patrimonio culturale finlandese*

#### BOOK REVIEWS / RECENSIONI

- 177 **Camilla Boschi**  
Book Review: *Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione* by Augustín Escolano Benito / *Recensione: Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione* di Augustín Escolano Benito



# Innovation and Interculturality: New Horizons in Educational Research

## Innovazione e Interculturalità: Nuovi Orizzonti nella Ricerca Educativa

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara (Italy) – grt@unife.it  
<https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Editorial for *Formazione & insegnamento*, 22(1). This issue explores the theme of innovation and interculturality in the context of educational research, highlighting how these two elements intertwine with advanced methodologies to address challenges posed by continuously evolving social, cultural, and economic contexts. Through a series of articles, the journal outlines new methodological approaches that adapt to different educational realities and promote a transformation in the approach to education. The quote from Paulo Freire, mentioned in the editorial, serves as a guiding reflection on the importance of education as a tool for liberation and social transformation, underscoring the urgency of an educational approach that is both inclusive and innovative.

Editoriale per *Formazione & insegnamento*, 22(1). Il numero esplora il tema dell'innovazione e dell'interculturalità nel contesto della ricerca educativa, evidenziando come questi due elementi si intreccino con metodologie avanzate per affrontare le sfide poste da contesti sociali, culturali ed economici in continua evoluzione. Attraverso una serie di articoli, la rivista delinea nuovi approcci metodologici che si adattano a diverse realtà educative e promuovono una trasformazione nell'approccio all'educazione. La frase di Paulo Freire, citata all'interno dell'editoriale, funge da riflessione guida sull'importanza dell'educazione come strumento di liberazione e trasformazione sociale, evidenziando l'urgenza di un approccio educativo che sia al contempo inclusivo e innovativo.

### KEYWORDS

Innovation, Interculturality, Educational research, Social transformation, Roots  
Innovazione, Interculturalità, Ricerca educativa, Trasformazione sociale, Radici

Citation: Gramigna, A. (2024). Innovation and Interculturality: New Horizons in Educational Research. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 1-7.  
[https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_01)

Copyright: © 2024 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-XXII-01-24\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_01)

Submitted: April 20, 2024 • Accepted: April 25, 2024 • Published: April 30, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)



## English version

The title chosen for the first 2024 issue of *Formazione & insegnamento* focuses on new methodologies and intercultural perspectives that characterize the various contributions, many of which intertwine intercultural themes, innovative educational methodologies, and utilize intersecting factors between research and educational practice. The contributions explore various dimensions of education from both a theoretical and practical perspective, focusing on how educational methodologies can evolve in response to diverse social, cultural, and economic contexts, confirming the importance of innovation and openness to diverse contexts and practices in educational regions. Freire commented on this topic, and his view is well summarised by Shaull in his Foreword to the 30th Anniversary Edition of *Pedagogy of the Oppressed*. His statement reflects the theme of interculturality as a tool for liberation and social transformation:

Education either functions as an instrument which is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the current system and bring about conformity, or it becomes the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world (Shaull, 2005, p. 34).

Not coincidentally, the three dimensions of innovation, interculturality, and new methodological approaches in educational research emerge as central in this issue.

*Innovation* is a keyword that stands out in the description of the articles. Multiple contributions focus on the introduction and exploration of new teaching methodologies and research models that promote a transformation in the approach to education. Innovation manifests itself not only through new theories or tools but also through the application of established methodologies in new or non-traditional contexts, as shown in the contribution that explores the ethics of care in the reception of unaccompanied minors, or the one discussing the use of Artificial Intelligence in higher education. Innovation, in educational settings, is not only technological but first and foremost methodological and conceptual. The articles in this issue display a commitment to experimenting with and adopting new teaching strategies that meet the needs of a globalized and multicultural society. From the use of the empirical phenomenological method to investigate ethics in citizenship education to the usage of visual narratives in contexts of urban marginality, research highlights a common denominator: the urgency of an educational approach that is both inclusive and innovative.

*Interculturality*, for its part, represents a cross-cutting theme of various contributions, reflecting the importance of considering diverse cultural contexts in educational research. This aspect is prominent in this issue's studies that analyse the intersections between

cultural identities, educational practice, and social contexts—such as the articles that deal with training in marginalized contexts or educational practices in medieval healthcare settings. Interculturality is indeed closely connected to innovation, as it pushes researchers to rethink and adapt educational methodologies based on different cultural realities. We live in a world where interactions between different cultures occur on an everyday basis, and education must reflect this reality: remembering how education has always been a bridge between diversity and a driver of social inclusion.

The orientation to *new horizons in educational research* aims to emphasize the perspective of openness and exploration that these articles bring to the landscape of educational research: each contribution represents a step forward towards understanding how pedagogy and didactics can evolve, in response to contemporary and future challenges. The issue, indeed, suggests a journey through emerging ideas and practices that could define the future of education. The goal is to challenge *Formazione & insegnamento's* readers: how can we, as educators, researchers, and policymakers, adopt these new horizons in our daily practice? How can we ensure that innovation and interculturality are not adopted just as trendy words, but rather as the active principles that guide our educational interventions? We thus invite our readers to reflect upon these questions—stimulated by the research articles we propose. Hence, we prompt readers to consider these contributions as an open window onto innovative practices and intercultural contexts that can inspire and influence the regions of education—in a global perspective. These are, indeed, the dynamics that, once again, position the issue of the journal as an important reference point for those interested in pondering on how educational research can continually adapt and respond to a rapidly evolving world.

We encourage you to explore not only what has been written but also what these contributions imply for the future of education. With this spirit of inquiry and openness, we wish everyone a stimulating read full of insights.

Below we outline, in summary, the themes and key questions addressed in this issue of *Formazione & insegnamento*.

### 1. Paradigms

This section explores one of the innovative theoretical and methodological approaches that are redefining the boundaries of educational research, the empirical phenomenological method, and analyses how it can be effectively applied in various educational contexts, promoting deep reflection on the dominant paradigms in the educational field. Mortari et al. (2024) show a particular application in the study of ethics for citizenship in a primary school. This approach demonstrates how specific conversational techniques can be effectively used to analyse and evaluate educational interventions.

## 2. Inhabiting the World

The articles in this section delve into intercultural realities, examining how education can bridge diverse social and cultural realities. From ethnographic studies in Brazilian favelas to research on the religious practices of Umbanda practitioners, this section provides significant insight into how education can facilitate intercultural dialogue and promote social inclusion. Gramigna et al. (2024) offer an ethnographic appraisal of educational projects in the Vila Torres favela in Curitiba, based on Freire's pedagogy of hope. The work explores the dignity and life projects of the *catadores*, highlighting the importance of education as a tool for recognition and social emancipation. Purificação & Ripoll (2024), in the realm of religiosity and cultural identity, develop a study on young Umbanda practitioners in Brazil to illustrate how religious identity can interact with educational institutions, examining the dynamics of inclusion and intercultural identity in the school context. Boschi (2024a), with "The Educational Metaphor of the Tribe," reflects on the historical and contemporary connotations of the term "tribe," comparing indigenous traditions with modern aggregative practices, and emphasizing the implications for cultural identity and education. The essay "Ethics of Care and Self-Care" (Iori, 2024) delves into reception practices for unaccompanied foreign minors, using theories of care ethics to explore new approaches in intercultural education. In "Developing Character Skills, Values and Virtues through Experience" (Liverano, 2024), the discussion focuses on how sustainability and character skills can be integrated into education to promote sustainable development and improve young people's professional prospects.

## 3. Higher Education

This section focuses on higher education environments, analysing the impact of new tools and methodologies on learning and student entrepreneurship. Using data from extensive surveys and the integration of artificial intelligence into educational processes, the articles included investigate how higher education is evolving to meet the needs of an increasingly diverse student population. The study "The impact of the university environment and entrepreneurial education on students' intentions to start their venture" (Loukidou et al., 2024) use data from the Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESS) to assess how entrepreneurship education can influence students' entrepreneurial intentions, with particular attention to gender differences. The research by Rodríguez et al. (2024) in a higher education setting explores how AI tools can assist at-risk students, highlighting the importance of a pedagogy that integrates advanced technologies to support personalized learning.

## 4. Literature Reviews

The article by Calleja & Bo nak (2024), featured in this section, performs a critical review of existing literature on the specific topic of autism, providing a compre-

hensive analysis of evidence-based strategies that support effective inclusion and authentic learning in general educational contexts.

## 5. Teaching

Teaching is at the heart of this section, which presents studies on teacher professional development, new assessment tools, and the impact of post-pandemic educational policies. The articles reflect on how teachers can navigate and balance organizational, didactic, and formative needs in continuously evolving educational contexts. Pettenati et al. (2024) introduce a framework of professional standards for teacher self-assessment, focusing on the importance of continuous professional development in education. The article "Beyond formative assessment" (Scierra, 2024) presents an innovative tool (StraVI) designed to analyse formative assessment strategies used by teachers. The study offers a methodological and psychometric overview that contributes to the literature on education assessment, confirming the importance of self-assessment and self-regulation in learning. Andreatta et al. (2024) in the contribution "Principals and the fragile balance between organizational, educational, and vocational training" examine the role of educational leaders—and principals in particular—in shaping educational responses during and after the COVID-19 pandemic. The analysis of interviews with principals from different Italian regions highlights how they were able to balance contrasting needs during a crisis, offering insights for effective leadership in times of uncertainty. Ellerani and Ferrari (2024) in their paper "The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design" discuss the evolution of educational digital environments with the integration of artificial intelligence. This article assesses the potential of such technologies to renew the instructional design process, emphasizing both the opportunities and challenges posed by AI in education. In his contribution, Cuozzo (2024) focuses on the importance of developing conscious study methods from an early age. The qualitative study with primary school teachers explores how study skills can be effectively integrated into the educational curriculum, underscoring the need for a conscious and structured approach to learning. The contribution "Potential Pitfalls in Economics Education: Pedagogical Opportunities" (Mizzi, 2024) discusses traditional conceptions of economic education, proposing a new vision that can better prepare young people to understand and tackle contemporary economic challenges. The article invites a critical rethinking of economic education, with particular attention to ethics and social responsibility.

## 6. History of Education

In this section, we delve into the historical roots of education to better understand how past practices influence and inform present ones. The articles explore the educational role of medieval hospital communities and the meaning of childhood in folklore, among other topics. This historical analysis helps to decipher the evolution of educational concepts and their appli-

cations over the centuries, offering a valuable perspective on educational traditions and their impact on modern pedagogical theories. Gualdaroni's (2024) "Educating to Heal: The Educational Role of Late Medieval Hospital Communities in the Rhineland and Mainz" explores the significant educational function performed by hospital communities in the Middle Ages. These institutions not only provided medical assistance but were also vital centres of training and health education. The study illuminates how doctors and nurses acquired practical knowledge and promoted values of compassion and solidarity, revealing the crucial role of such communities in the educational and social context of the time. Marcelli's (2024) contribution "The Myth of Childhood in the Kalevala" investigates the representation of childhood in Finnish cultural heritage. Through a historical and philological approach inspired by the Greater Humanities for Education (Marcelli, 2020), the article reveals how the text manages themes of childhood and education, intertwining mythology and social reality to form a narrative that spans generations. This study highlights the importance of folklore and oral tradition in bridging the gap between educational practices and heritagization.

## 7. Reviews

In the final section, the review of *Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione [Ethnography of School: Material Culture in Education]* by Agustín Escolano Benito" (Boschi, 2024b) offers a critical overview of a work that investigates the meaning of "school material culture". With a long career dedicated to research in the field of education, Escolano Benito uses a vast archive of teaching materials to explore how objects and school tools contribute to educational formation. The review considers the author's unique approach to connecting physical objects with the educational experience, highlighting the importance of material culture in the school context. The final review, in particular, in direct connection with the historical-pedagogical section, invites reflection on the practical and theoretical implications of educational research, linking past and present in an ongoing dialogue about the nature and purposes of education.

## Italian version

Il titolo scelto per il primo numero del 2024 di *Formazione & insegnamento* suggerisce un focus sulle nuove metodologie e le prospettive interculturali che caratterizzano i vari contributi, molti dei quali intrecciano tematiche interculturali, metodologie innovative nell'educazione, e utilizzano fattori di intersezione tra ricerca e pratica educativa. I contributi esplorano diverse dimensioni dell'educazione da una prospettiva sia teorica che applicativa, focalizzandosi su come le metodologie educative possano evolvere in risposta a contesti sociali, culturali ed economici diversificati, per confermare l'importanza dell'innovazione e dell'apertura verso contesti e pratiche diversificate nelle regioni educativo-formative.

A tal proposito, Freire ha discusso questo argomento, con una posizione ben riassunta da Shaull nella sua Prefazione all'Edizione del 30° Anniversario de *La pedagogia degli oppressi*. La sua affermazione riflette il tema dell'interculturalità come strumento di liberazione e trasformazione sociale:

L'educazione, o funziona come uno strumento che viene utilizzato per facilitare l'integrazione delle giovani generazioni nella logica del sistema attuale e portare a conformità, o diventa la pratica della libertà, il mezzo con cui gli uomini e le donne si occupano in modo critico della realtà e scoprire come partecipare alla trasformazione del loro mondo (Shaull, 2005, p. 34).

Non a caso, le tre dimensioni di *innovazione, interculturalità e nuovi approcci metodologici* nella ricerca educativa emergono come centrali in questo numero.

*Innovazione* è una parola chiave che spicca con nella descrizione degli articoli. Molteplici contributi si focalizzano sull'introduzione e l'esplorazione di nuove metodologie didattiche e modelli di ricerca che promuovono una trasformazione nell'approccio all'educazione. L'innovazione non si manifesta solo attraverso nuove teorie o strumenti, ma anche attraverso l'applicazione di metodologie consolidate in contesti nuovi o non tradizionali, come mostrato nell'articolo che esplora l'etica della cura nell'accoglienza di minori non accompagnati, o quello che discute l'uso dell'intelligenza artificiale nell'istruzione superiore.

L'innovazione, nel contesto educativo, non è solo tecnologica ma anche metodologica e concettuale. Gli articoli presentati in questo numero mostrano un impegno verso la sperimentazione e l'adozione di nuove strategie didattiche che rispondono alle esigenze di una società globalizzata e multiculturale. Dall'uso del metodo fenomenologico empirico per analizzare l'etica nella formazione cittadina fino all'impiego di narrazioni vive in contesti di marginalità urbana, le ricerche evidenziano un comune denominatore: l'urgenza di un approccio educativo che sia al contempo inclusivo e innovativo.

*Interculturalità*, dal canto suo, rappresenta un tema trasversale che attraversa vari contributi, riflettendo l'importanza di considerare contesti culturali diversi-



ficati nella ricerca educativa. Tale aspetto è particolarmente saliente in studi che analizzano le intersezioni tra identità culturali, pratica educativa e contesti sociali, come gli articoli che trattano della formazione in contesti marginalizzati o delle pratiche educative nelle comunità ospedaliere medievali. L'interculturalità si lega strettamente all'innovazione, poiché spinge i ricercatori a ripensare e adattare le metodologie educative in base alle diverse realtà culturali.

Viviamo in un mondo dove le interazioni tra diverse culture sono quotidiane, e l'educazione deve riflettere questa realtà: ricordarsi come l'educazione sia da sempre stata un ponte tra diversità e un motore di inclusione sociale.

L'orientamento ai *nuovi orizzonti nella ricerca educativa* vuole enfatizzare la prospettiva di apertura ed esplorazione che questi articoli portano nel panorama della ricerca educativa: ogni contributo rappresenta un passo avanti verso la comprensione di come la pedagogia e la didattica possano evolvere, in risposta alle sfide contemporanee e future. Il numero, suggerisce, infatti, un viaggio attraverso idee e pratiche emergenti che potrebbero definire il futuro dell'educazione.

Il numero della rivista si propone di lanciare una sfida ai suoi lettori: come possiamo, come educatori, ricercatori e *policymakers*, adottare questi nuovi orizzonti nella nostra pratica quotidiana? Come possiamo assicurare che l'innovazione e l'interculturalità non siano solo parole di moda, ma principi attivi che guidano il nostro agire educativo? Invitiamo i nostri lettori a riflettere su questi interrogativi, stimolati dagli articoli di ricerca che proponiamo. Invitiamo perciò i lettori a considerare questi contributi come una finestra su pratiche innovative e contesti interculturali che possono ispirare e influenzare le regioni dell'educazione a livello globale. Sono queste, infatti, le dinamiche che, ancora una volta, posizionano il numero della rivista come un importante punto di riferimento per chi è interessato a riflettere su come la ricerca educativa possa continuamente adattarsi e rispondere a un mondo in rapida evoluzione.

Vi incoraggiamo a esplorare non solo ciò che è stato scritto, ma anche ciò che questi contributi implicano per il futuro dell'educazione. Con tale spirito di indagine e apertura, auguriamo a tutti una lettura stimolante e ricca di spunti.

Qui di seguito delineiamo, in sintesi, i temi e le questioni principali trattati in questo numero di *Formazione & insegnamento*.

## 1. Paradigmi

La sezione esplora uno degli approcci teorici e metodologici innovativi che stanno ridefinendo i confini della ricerca educativa, il metodo fenomenologico empirico, e analizza come questo possa essere applicato efficacemente in contesti educativi diversi, promuovendo una riflessione profonda sui paradigmi dominanti nel campo educativo. Mortari et al. (2024) ne mostrano una particolare applicazione nello studio dell'etica per la cittadinanza, in una scuola primaria. Questo approccio mostra come specifiche tecniche

di conversazione possano essere utilizzate efficacemente per analizzare e valutare interventi educativi.

## 2. Abitare il Mondo

Gli articoli di questa sezione si immergono nelle realtà interculturali, esaminando come l'educazione possa fungere da ponte tra diverse realtà sociali e culturali. Da studi etnografici in favelas brasiliane, a ricerche sulle pratiche religiose degli umbandisti, questa sezione offre uno sguardo significativo su come l'educazione possa facilitare il dialogo interculturale e promuovere l'inclusione sociale. Gramigna et al. (2024) offrono una ricognizione etnografica nella favela di Vila Torres, a Curitiba, basato sulla pedagogia della speranza di Freire. Il lavoro esplora la dignità e il progetto di vita dei *catadores*, mettendo in luce l'importanza dell'educazione come strumento di riconoscimento ed emancipazione sociale. Purificação e Ripoll (2024), nell'ambito della religiosità e dell'identità culturale, sviluppano uno studio sui giovani umbandisti in Brasile, per illustrare come l'identità religiosa possa interagire con le istituzioni educative, esaminando le dinamiche di inclusione e identità interculturale nel contesto scolastico. Boschi (2024a), con "La metafora formativa della tribù" riflette sulle connotazioni storiche e contemporanee del termine "tribù", confrontando tradizioni indigene con pratiche aggregative moderne, e sottolineando le implicazioni per l'identità culturale e l'educazione. Il saggio "Etica della cura e cura di sé" (Iori, 2024) si immerge nelle pratiche di accoglienza per minori stranieri non accompagnati, utilizzando le teorie dell'etica della cura per esplorare nuovi approcci nell'educazione interculturale. In "Sviluppare competenze del carattere, valori e virtù attraverso l'esperienza" (Liverano, 2024), si discute come le competenze legate alla sostenibilità e al carattere possano essere integrate nell'educazione per promuovere lo sviluppo sostenibile e migliorare le prospettive professionali dei giovani.

Ogni articolo contribuisce a un dialogo più ampio su come l'educazione possa adattarsi e rispondere alle esigenze di una società globalizzata e in rapida evoluzione, offrendo spunti cruciali per ricercatori, educatori e policymaker interessati a forgiare il futuro dell'educazione.

## 3. Alta formazione

Questa sezione si concentra sugli ambienti di istruzione superiore, analizzando l'impatto di nuovi strumenti e metodologie sull'apprendimento e sull'imprenditorialità studentesca. Attraverso l'uso di dati ricavati da ampie indagini e l'integrazione dell'intelligenza artificiale nei processi educativi, gli articoli qui inclusi indagano come l'istruzione superiore stia evolvendo per rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più diversificata. L'indagine "L'impatto dell'ambiente universitario e dell'educazione all'imprenditorialità sulle intenzioni degli studenti di avviare la propria impresa" (Loukidou et al., 2024) utilizza i dati del Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS) per valutare come l'educazione all'imprenditorialità possa influen-



zare le intenzioni imprenditoriali degli studenti, con particolare attenzione alle differenze di genere. La ricerca di Rodríguez et al. (2024) nel contesto universitario indaga come gli strumenti AI possano assistere gli studenti a rischio, evidenziando l'importanza di una pedagogia che integri tecnologie avanzate per supportare l'apprendimento personalizzato.

#### 4. Rassegna critica

L'articolo Calleja & Bošnjak (2024), presente in questa sezione, compie una rassegna critica delle letterature esistenti sull'argomento specifico dell'autismo, fornendo un'analisi comprensiva delle strategie basate sull'evidenza che supportano l'inclusione efficace e l'apprendimento autentico nei contesti educativi generali.

Sezione essenziale per comprendere dove si colloca la ricerca attuale di settore, e quali sono le carenze da colmare.

#### 5. Insegnare

La didattica è al centro della sezione, che presenta studi sullo sviluppo professionale degli insegnanti, nuovi strumenti di valutazione e l'impatto delle politiche educative post-pandemiche. Gli articoli riflettono su come gli insegnanti possono navigare e bilanciare le esigenze organizzative, didattiche e formative in contesti educativi in continua evoluzione. Pettenati et al. (2024) presenta un quadro di standard professionali per l'autovalutazione degli insegnanti, concentrandosi sull'importanza del continuo sviluppo professionale nell'ambito dell'istruzione. L'articolo "Oltre la valutazione formativa" (Scierra, 2024) presenta uno strumento innovativo (StraVI) progettato per analizzare le strategie valutative formative usate dagli insegnanti. Lo studio offre una panoramica metodologica e psicometrica che contribuisce alla letteratura sulla valutazione in educazione, confermando l'importanza dell'autovalutazione e dell'autoregolazione nell'apprendimento. Andreatta et al. (2024) nel contributo "I dirigenti scolastici e il delicato equilibrio tra esigenze organizzative, didattiche e formative" esamina il ruolo dei dirigenti nel modellare le risposte educative durante e dopo la pandemia di COVID-19. L'analisi delle interviste con dirigenti di diverse regioni italiane mette in luce come abbiano saputo bilanciare le esigenze contrastanti, in un periodo di crisi, offrendo spunti per una leadership efficace in tempi di incertezza. Ellerani e Ferrari (2024) nel paper "Il contributo degli ecosistemi di AI generativa nella microprogettazione didattica" discutono l'evoluzione degli ambienti digitali educativi con l'integrazione dell'intelligenza artificiale. Questo articolo valuta il potenziale di tali tecnologie per rinnovare il processo di progettazione didattica, sottolineando, sia le opportunità, che le sfide poste dall'AI nell'educazione. Nel suo contributo, invece, Cuozzo (2024) si concentra sull'importanza di sviluppare metodi di studio consapevoli fin dalla tenera età. Lo studio qualitativo con insegnanti di scuola primaria esplora come le competenze di studio possano essere integrate efficacemente nel curriculum educativo, sottolineando la ne-

cessità di un approccio consapevole e strutturato all'apprendimento. Il contributo "Potenziali insidie dell'educazione economica" (Mizzi, 2024) discute le concezioni tradizionali dell'educazione economica, proponendo una nuova visione che possa meglio preparare i giovani a comprendere e affrontare le sfide economiche contemporanee. L'articolo invita a un ripensamento critico dell'educazione economica, con un'attenzione particolare all'etica e alla responsabilità sociale.

Ogni articolo in questa sezione fornisce intuizioni preziose su come i metodi didattici e le politiche educative possano essere adattati e migliorati per rispondere alle esigenze degli studenti e degli educatori nel contesto contemporaneo, offrendo al tempo stesso spunti per future ricerche e pratiche pedagogiche.

#### 6. Storia dell'educazione

In questa sezione, ci immergiamo nelle radici storiche dell'educazione per comprendere meglio come le pratiche passate influenzino e informino quelle presenti. Gli articoli esplorano il ruolo formativo delle comunità ospedaliere medievali e il significato dell'infanzia nel folklore, tra altri temi. Questa analisi storica aiuta a decifrare l'evoluzione dei concetti educativi e le loro applicazioni attraverso i secoli, offrendo una prospettiva preziosa sulle tradizioni educative e il loro impatto sulle moderne teorie pedagogiche. L'articolo di Gualdaroni (2024) "Educare per Curare: Il ruolo formativo delle comunità ospedaliere tardo medievali di Renania e Magonza" esplora l'importante funzione educativa svolta dalle comunità ospedaliere nel Medioevo. Queste istituzioni non solo fornivano assistenza medica, ma erano anche centri vitali di formazione e educazione sanitaria. Lo studio illumina come medici e infermieri acquisissero conoscenze pratiche e promuovessero valori di compassione e solidarietà, rivelando il ruolo cruciale di tali comunità nel contesto educativo e sociale del tempo. Il contributo di Marcelli (2024) "Il mito dell'infanzia nel Kalevala" indaga la rappresentazione dell'infanzia nel patrimonio culturale finlandese. Attraverso un approccio storico e filologico ispirato alle *Greater Humanities for Education* (Marcelli, 2020), l'articolo rivela come il testo gestisca i temi dell'infanzia e dell'educazione, intrecciando mitologia e realtà sociale, per formare una narrativa che attraversa le generazioni. Questo studio mette in luce l'importanza del folklore e della tradizione orale nell'educazione culturale e formativa, dimostrando come il patrimonio culturale possa influenzare la percezione educativa e formativa attraverso i secoli.

Si tratta di articoli arricchiscono la comprensione della storia dell'educazione e della sua evoluzione, offrendo spunti critici e riflessivi sul ruolo passato e presente dell'educazione nella società.

#### 7. Recensioni

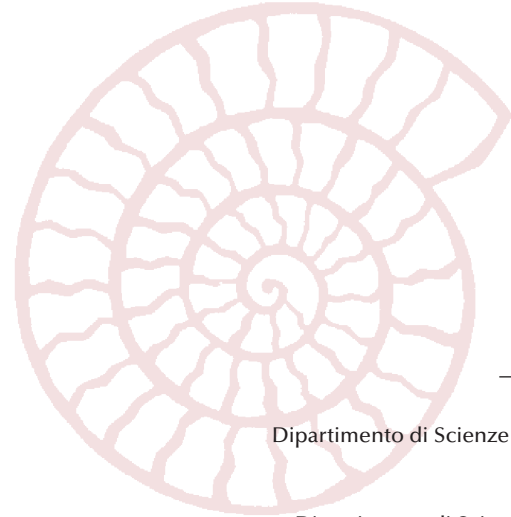
Nella sezione finale, la recensione: *Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione* di Agustín Escolano Benito" (Boschi, 2024b) offre una panoramica critica di un'opera che indaga il significato di "cultura

materiale della scuola". Forte di una lunga carriera dedicata alla ricerca nel campo dell'educazione, Escolano Benito utilizza un vasto archivio di materiali didattici per esplorare come oggetti e strumenti scolastici contribuiscano alla formazione educativa. La recensione considera l'approccio unico dell'autore nel collegare oggetti fisici con l'esperienza educativa, illuminando l'importanza della cultura materiale nel contesto scolastico.

La recensione finale, in particolare, in collegamento diretto con la sezione storico-pedagogica, invita a riflettere sulle implicazioni pratiche e teoriche della ricerca educativa, collegando passato e presente in un dialogo continuo sulla natura e gli scopi dell'educazione.

## Riferimenti bibliografici

- Andreatta, C., Rossi, L., & Cianfriglia, M. C. (2024). Principals and the fragile balance between organizational, educational, and vocational training: Insights for an impactful post-pandemic school. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6979>
- Boschi, C. (2024a). La metafora formativa della tribù. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7000>
- Boschi, C. (2024b). Recensione: 'Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione' di Augustín Escolano Benito. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6741>
- Calleja, C., & Bo nak, Özge. (2024). Inclusive Strategies for Children with Autism: Behavioural Strategies. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7083>
- Cuozzo, G. (2024). Can Children Acquire an Efficient And Aware Study Method since Primary School? A Qualitative Study on Challenges And Opportunities. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6657>
- Ellerani, P., & Ferrari, L. (2024). Il contributo degli ecosistemi di AI generativa nella micro-progettazione didattica: opportunità e limiti. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7233>
- Gramigna, A., Lupion Torres, P., & Camargo, R. A. Formazione e liberazione: Un progetto freiriano nella favela di Vila Torres a Curitiba. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6844>
- Gualdaroni, F. (2024). Educare per Curare: Il ruolo formativo delle comunità ospedaliere tardo medievali di Renania e Magonza. *Formazione & insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7251>
- Iori, M. (2024). Etica della cura e cura di sé: Prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6987>
- Liverano, G. (2024). Sviluppare competenze del carattere, valori e virtù attraverso l'esperienza: Una strategia per promuovere lo sviluppo sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6828>
- Loukidou, A., Morselli, D., & Sarri, K. (2024). The impact of the university environment and entrepreneurial education on students' intentions to start their venture: Evidence from the GUESSS survey in Greece. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7044>
- Marcelli, A. M. (2024). Il mito dell'infanzia nel Kalevala: Un caso di fatalismo formativo nel patrimonio culturale finlandese. *Formazione & insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7269>
- Marcelli, A. M. (2020). Greater Humanities per la Formazione. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. [https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20\\_13](https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_13)
- Mizzi, E. (2024). Potential Pitfalls in Economics Education: Pedagogical Opportunities. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7111>
- Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2024). Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6920>
- Pettenati, M. C., Tancerdi, A., & Martinelli, S. (2024). Il Nuovo Bilancio delle Competenze per Docenti Neoassunti: Un Dispositivo Flessibile Basato sugli Standard Professionali Minimi per l'Auto-valutazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7036>
- Purificação, M., & Ripoll, D. Encruzilhadas de saberes: os despachos etnográficos de narrativas de jovens umbandistas no terreiro e na escola. *Formazione & Insegnamento*. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6922>
- Rodríguez, M. E., Raffaghelli, J. E., Bañeres, D., Guerrero-Roldán, A. E., & Crudele, F. (2024). Exploring Higher Education Students' Experience with AI-powered Educational Tools: The Case of an Early Warning System. *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6976>
- Scierra, I. D. M. (2024). Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, 22(1). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7099>
- Shull, R. (2005). Foreword. In P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition, pp. 29–34). Continuum.



# The Empirical Phenomenological Method (EPM) and Its Application within an Educational Research

## Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa

Luigina Mortari

Dipartimento di Scienze Umane Università di Verona – luigina.mortari@univr.it – <https://orcid.org/0000-0001-7181-6072>

Rosi Bombieri

Dipartimento di Scienze Umane Università di Verona – rosi.bombieri@univr.it – <https://orcid.org/0000-0002-5795-1582>

Federica Valbusa

Dipartimento di Scienze Umane Università di Verona – federica.valbusa@univr.it – <https://orcid.org/0000-0003-0813-3601>

Marco Ubbiali

Dipartimento di Scienze Umane Università di Verona – marco.ubbiali@univr.it – <https://orcid.org/0000-0002-1458-0953>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The article presents an innovative and rigorously founded research method, particularly suitable for empirical studies in the educational field: the Empirical Phenomenological Method (EPM). After describing the theoretical bases and heuristic actions of the method, its application within an educative research aimed at promoting ethics for citizenship in a primary school will be shown. Attention will be paid to the use of the EPM for the analysis of data relating to a Socratic conversation. The method's effectiveness in evaluating the outcomes of the implemented activity will be argued. The article offers a contribution in order to respond to the growing need to identify adequate methods to verify the quality of interventions in schools, highlighting their strengths and criticalities. The potential of the EPM will be discussed both in reference to the improvement of educational and teaching practices and in the training and enhancement of teaching professionalism.

L'articolo presenta un metodo di ricerca innovativo e rigorosamente fondato che si presta particolarmente agli studi empirici in ambito educativo: il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE). Dopo aver descritto le basi teoriche e le azioni euristiche del metodo, ne viene mostrata l'applicazione nell'ambito di una ricerca educativa finalizzata a promuovere l'etica per la cittadinanza presso una scuola primaria. L'attenzione è concentrata all'impiego del MFE per l'analisi dei dati relativi a un'attività di conversazione socratica, e ne viene argomentata l'efficacia nel valutare gli esiti dell'attività implementata. L'articolo mira quindi ad offrire un contributo utile a rispondere al bisogno sempre più rilevante di identificare metodi opportuni per verificare la qualità degli interventi attuati nelle scuole, individuandone punti di forza e criticità. Vengono discusse le potenzialità del MFE sia in riferimento al miglioramento delle pratiche educative e didattiche sia nella formazione e valorizzazione della professionalità docente.

### KEYWORDS

Qualitative Research, Empirical Phenomenological Method, Data Analysis, Educative Research, Teacher Professional Development

Ricerca qualitativa, Metodo fenomenologico empirico, Analisi dei dati, Ricerca educativa, Sviluppo della professionalità docente

**Citation:** Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F. & Ubbiali, M. (2024). The Empirical Phenomenological Method (EPM) and Its Application within an Educational Research. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 8-18. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_02)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_02)

**Submitted:** December 28, 2023 • **Accepted:** April 26, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)



## 1. Introduzione

Nella letteratura sulla ricerca qualitativa il metodo fenomenologico si è ampiamente affermato (Barritt et al., 1983; Bengtsson, 2013; Cohen et al., 2000; Creswell, 1998; Dahlberg, 2006; Giorgi, 1985; Karlsson, 1993; Moustakas, 1994; Ray, 1994; Van Manen, 1990; Zahavi & Martiny 2019), tuttavia, è stato osservato come restino ancora aperte alcune importanti sfide.

Un primo aspetto da considerare riguarda la tendenza, soprattutto in passato, a riferirsi a fonti secondarie piuttosto che ai testi originari dei fondatori della fenomenologia (Cohen & Omery, 1994).

In particolare, è stato osservato come molti ricercatori citassero i rappresentanti delle varie scuole ("Dutch School", "Duquesne School", "Heideggerian Hermeneutics School"), senza un riferimento ai testi fondativi della fenomenologia e dell'ermeneutica: la criticità rilevata rispetto a questa tendenza risiede nel fatto che il mancato approfondimento delle fonti originali si è tradotto nell'impiego di approcci e linguaggi distanti dalla specificità del metodo fenomenologico (Cohen & Omery, 1994, pp. 150 – 151).

Un'altra sfida è relativa alla necessità di approfondire la riflessione sulla trasposizione dei principi della fenomenologia, nata come metodo filosofico, al campo empirico. Al fine di rispondere a tali sfide, individuando una modalità di applicazione del metodo fenomenologico nelle scienze dell'esperienza, è stata sviluppata, proprio a partire da alcuni concetti husserliani, una teoria originale della fenomenologia empirica, per la fondazione di un metodo innovativo di ricerca empirica: il "Metodo Fenomenologico Empirico" (MFE) (Mortari, 2023; Mortari, Valbusa, Ubbiali, et al., 2023). L'articolo si propone di presentare tale metodo, descrivendone i riferimenti teorici e le azioni euristiche, e portando l'esempio di una sua applicazione nell'ambito di una ricerca educativa finalizzata alla promozione dell'etica per la cittadinanza presso una scuola primaria. Tale ricerca si configura come "educativa" nel senso che persegue al contempo una finalità educativa, poiché si propongono ad alunni ed alunne esperienze educative mirate a coltivare competenze etiche e di cittadinanza, ed una finalità euristica, poiché si raccolgono dati sulle attività realizzate che diventano così oggetto di ricerca.

In particolare, sarà posta attenzione all'impiego del metodo in riferimento a un'attività di conversazione socratica implementata presso tre classi quarte, equivalenti al grado 4 secondo una classificazione in gradi scolastici<sup>1</sup>.

Si mostrerà come le azioni euristiche e i principi metodologici del MFE hanno preso forma lungo l'intero percorso di ricerca, sia in riferimento alle modalità di accesso ai dati sia rispetto al processo di analisi delle conversazioni. Si descriveranno i risultati ottenuti e sarà argomentata l'efficacia del metodo nel valutare gli esiti educativi dell'attività realizzata. Si discuteranno anche le potenzialità del MFE in merito alla sua versatilità di impiego per diversi obiettivi di

dattici e di ricerca, e in relazione alla promozione di competenze riflessive in coloro che si impegnano ad applicarlo. La rilevanza dell'articolo deriva dall'intento di offrire un contributo in risposta alla necessità sempre più urgente in ambito educativo e didattico di accompagnare la proposta di buone esperienze educative e didattiche a una valutazione attenta dei loro esiti (Beverborg et al., 2021), attraverso pratiche di ricerca rigorosamente fondate in riferimenti teorici chiari ed esplicitati. Si auspica così di offrire indicazioni utili sia al miglioramento delle pratiche che allo sviluppo della ricerca.

## 2. Le basi teoriche del Metodo Fenomenologico Empirico: la fenomenologia empirica

L'elaborazione della teoria alla base del MFE nasce dall'intento di fare chiarezza rispetto ad alcuni nodi problematici relativi alla legittimità di applicare il metodo fenomenologico, fondato come metodo filosofico, alle scienze umane empiriche. Infatti, la scienza empirica è orientata alla comprensione delle qualità concrete, uniche e singolari dei fenomeni, mentre il metodo della filosofia fenomenologica è stato sviluppato da Husserl (1913/2002) per le scienze eidetiche, che hanno per oggetto le essenze generali e invarianti.

Anzitutto va precisato che vi è una corposa letteratura sull'impiego della fenomenologia agli approcci empirici, e che è di particolare attualità il dibattito su come interpretare la fenomenologia nel suo senso originario, sviluppando un autentico metodo fenomenologico per la ricerca empirica (Van Manen 2017a, 2017b; Zahavi 2019; Zahavi e Martiny 2019). Tra i principali approcci sviluppati in tal senso si ricorda il metodo fenomenologico descrittivo di Giorgi (2000), che integra il pensiero di Husserl e di Merleau-Ponty; il metodo fenomenologico psicologico di Karlsson (1993), basato sul concetto husserliano di intenzionalità della coscienza; la "ricerca euristica" di Moustakas (1990), che si riferisce a Husserl soprattutto per i concetti di intenzionalità della coscienza, epochè, riduzione fenomenologica e variazione immaginativa; la "reflective lifeworld research" (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2007), che tra i concetti teorici di riferimento annovera il concetto husserliano di individualizzazioni delle essenze; l'approccio di Zahavi e Martiny (2019), che considerano fondamentali i concetti di epochè e riduzione ma che allo stesso tempo criticano la tendenza ad una eccessiva ortodossia nella ricerca fenomenologica, auspicando una maggiore flessibilità nella sua applicazione ad ambiti non filosofici. Nel complesso si può affermare che la letteratura in quest'ambito attesta come la fenomenologia possa ispirare in modo proficuo gli approcci di ricerca empirica; tuttavia, ciò che qui si vuole mettere in luce come elemento problematico è che gli approcci fenomenologici empirici esistenti sono stati per lo più elaborati a partire da concetti pensati da Husserl per la fenomenologia come metodo di ricerca eidetica. La proposta qui presentata mira invece a fondare la teoria di una fenomenologia empirica e, di conseguenza, un metodo di ricerca empirica, che si basa su concetti che, a nostro sapere, non sono stati ancora adeguata-

1 INVALSI dal 2017 utilizza la classificazione in gradi per identificare le classi che partecipano alla valutazione. Tale classificazione rispecchia il modello americano, per cui ciascun grado corrisponde a un'età, ed è impiegata anche in altri Paesi al fine di favorire le possibilità di confronto su un piano internazionale.



mente esplorati nella letteratura empirica fenomenologica, e che sono stati specificamente utilizzati da Husserl per descrivere le modalità di conoscenza dell'esperienza concreta.

Partendo dal presupposto che il focus della fenomenologia, come "scienza di "fenomeni"" (Husserl, 1913/2002, p. 3), è relativo alle esperienze vissute della coscienza, occorre sottolineare come la fenomenologia eidetica sia interessata ai vissuti per coglierne le pure essenze, cioè le qualità generali e necessarie, mentre la fenomenologia empirica miri a esplorare i vissuti nel loro concreto e contingente accadere. Nella realtà dell'esperienza, infatti, non si incontrano essenze generali, ma solo fenomeni che si manifestano come attualizzazioni particolari delle essenze. A tale proposito Husserl precisa come una scienza dell'esperienza abbia come oggetto il flusso dei processi mentali della coscienza "in tutta la pienezza della concretezza con cui si presentano nel loro concreto contesto" (Husserl, 1913/2002, p. 80).

L'atto cognitivo che ricerca l'essenza eidetica è rappresentato dall'intuizione immediata: la mente riceve e comprende l'essenza invariante di un fenomeno cogliendola subitaneamente, in modo intuitivo. Ciò che si vuole qui argomentare è che tale concezione di atto intuitivo non si presta ad essere applicata alla ricerca empirica, la quale richiede di osservare e analizzare attentamente e continuativamente i dati riferiti a un determinato fenomeno nel suo accadere, per comprendere le forme particolari di attualizzazione in cui esso si manifesta.

Pare opportuno quindi sviluppare una fenomenologia empirica ispirata a concetti husserliani differenti da quelli di essenza eidetica e intuizione immediata, per riferirsi invece a due concetti, elaborati nella produzione del primo Husserl, che non sono stati ancora adeguatamente esplorati all'interno della letteratura empirica fenomenologica, e che meglio si prestano a fondare una rigorosa scienza dell'esperienza: i concetti di "essenza concreta" e di "adombramenti successivi".

Poiché, come precedentemente affermato, nella realtà concreta incontriamo solo fenomeni che si presentano come attualizzazioni particolari delle essenze, è legittimo distinguere tra l'essenza eidetica, che è costituita da un insieme di predicati essenziali che necessariamente appartengono a un dato fenomeno, e l'essenza materiale o essenza del concreto, che è costituita da un insieme di predicati che caratterizzano quel fenomeno unico e singolare nello spazio e nel tempo in cui si manifesta. Husserl (1913/2002) infatti afferma: "Da una parte stanno le essenze materiali, e in un certo senso queste sono le essenze "vere e proprie". Dall'altra parte sta invece sì un elemento eidetico, ma fondamentalmente diverso: cioè una mera forma essenziale, che pur essendo senza dubbio un'essenza, è un'essenza completamente "vuota" che, in virtù della sua vuota forma, conviene a tutte le essenze possibili" (p. 28). La scienza dell'esperienza non ricerca l'essenza eidetica, ovvero i predicati generali di un fenomeno, ma le sue qualità contingenti, ovvero l'essenza del concreto, al fine di costruire una conoscenza che abbracci quante più forme possibili delle concrete differenziazioni del reale.

Il primo passo nella costruzione di una rigorosa

conoscenza empirica è rappresentato quindi dalla raccolta di numerose esperienze vissute, descrivendone l'essenza concreta; tuttavia, per non perdersi nell'estrema differenziazione del reale, è possibile procedere dalla conoscenza delle singole essenze concrete per elaborare l'essenza estesa del concreto, che riassume le qualità comuni ai diversi elementi dell'esperienza individuati nel corso di un'indagine.

Tale processo di conoscenza empirica può prendere forma solo gradualmente: non quindi attraverso l'intuizione immediata, ma grazie a una continua attenzione al reale secondo il metodo degli "adombramenti successivi". A questo proposito, Husserl (1913/2002) afferma che ogni cosa si offre "da un lato" o, nella successione, "da più lati", ma che non può mai offrire tutti i lati contemporaneamente (p. 17). Il metodo degli adombramenti successivi richiede di "capovolgere" il fenomeno, di soffermarsi a considerarne le più numerose sfaccettature possibili. I principi epistemici che orientano l'attenzione secondo tale metodo sono: il principio dell'evidenza, che richiede che il processo di indagine resti fedele alle qualità che appaiono, e solo a ciò che appare, e il principio di ulteriorità, che impone di ricercare le dimensioni del fenomeno che tendono a restare oscure o velate.

L'assunzione della postura epistemica dell'epochè (Husserl, 1913/2002) si rivela cruciale al fine di una comprensione fedele del fenomeno, che sappia esplorarne gli aspetti evidenti e nascosti mettendo tra parentesi teorie, credenze e ipotesi prestabilite che potrebbero influenzare il processo conoscitivo.

Va precisato che il MFE intende declinare in contesto empirico tale mossa epistemica definita da Husserl per le scienze eidetiche, e che attinge ai contributi di altri autori quali Heidegger e Merleau-Ponty, oltre che agli autori che nei tempi più recenti hanno approfondito l'applicabilità del metodo fenomenologico e dei concetti husserliani al campo empirico (Van Manen 2017a, 2017b; Zahavi 2019; Zahavi and Martiny 2019).

L'epochè è qui intesa come imperativo epistemico che il ricercatore mira a perseguire, come ideale a cui tendere, nella consapevolezza dell'impossibilità effettiva di svuotare completamente la mente da ogni contenuto pregresso.

È importante specificare che l'elaborazione del MFE, pur riferendosi in modo particolare ai concetti originari husserliani delineati, non deriva da un'adesione acritica al suo pensiero, ma prende le distanze da alcune sue declinazioni e attinge agli sviluppi successivi della fenomenologia. Chiaro è il riferimento al contributo di Heidegger, in particolare laddove l'autore specifica come oltre all'essenza valida atemporale vi sia un'essenza intesa come localmente e temporalmente determinata (1944/1988, p. 57). Centrale è anche il riferimento a Stein (1961/1999), quando, nel riflettere su come poter conoscere la realtà dell'anima, sottolinea come il calarsi nel concreto rappresenti un passo necessario.

Inoltre, Husserl presuppone la possibilità di un accesso diretto ai contenuti di coscienza: si ritiene invece che nell'atto di percezione interna ci sia sempre costruzione dell'oggetto cui si fa riferimento, da considerare secondo la prospettiva di una gnoseologia

enattiva (Mortari, 2023) inestricabilmente legata al contributo di Merleau-Ponty (1945/1965).

### 3. Il Metodo Fenomenologico Empirico

A partire dalle basi teoriche delineate, prende forma il MFE. Va precisato che il metodo presentato è frutto di precedenti studi teoretici ed empirici (Mortari & Siani, 2013; Mortari, 2019b) che hanno permesso di mettere progressivamente a punto precise azioni euristiche e puntuali principi metodologici di riferimento, che vengono di seguito riportati.

Azioni euristiche:

- (A) avere accesso a dati concreti singolari: individuare gli strumenti più adeguati al fine di esplorare i vissuti dei partecipanti a un'indagine circa il fenomeno oggetto di studio, in modo che sia possibile raccogliere dati singolari e concreti utili alla ricerca dell'essenza del fenomeno stesso;
- (B) raccogliere una pluralità di vissuti: coinvolgere una pluralità di partecipanti che abbiano esperienza diretta del fenomeno indagato (informativi significativi), secondo il campionamento mirato (Merriam, 2002), al fine di raccogliere differenti attualizzazioni del fenomeno;
- (C) definire l'essenza singolare concreta di ogni vissuto: identificare le qualità singolari e concrete di ogni esperienza vissuta così raccolta; descrivere ogni dato attraverso un'etichetta descrittiva che esprima la sua essenza singolare concreta; realizzare un elenco di tali etichette descrittive;
- (D) costruire classi di dati simili: elaborare, a partire dall'elenco di etichette descrittive realizzato, un raggruppamento delle etichette con significato simile all'interno di classi; in questo modo, le etichette descrittive che esprimono essenze singolari concrete con significato simile sono incluse in classi differenti;
- (E) formulare il primo livello di essenze estese: definire con un concetto (etichetta di categoria) l'essenza di ogni classe di essenze concrete singolari. L'essenza così individuata esprime le qualità comuni a più attualizzazioni del fenomeno, ed è quindi definita come "estesa";
- (F) costruire una gerarchia di essenze: procedere all'identificazione delle somiglianze tra essenze estese di primo livello; elaborare classi di essenze estese che esprimono significati simili; definire con un concetto l'essenza di ciascuna classe estesa così individuata (etichetta di macrocategoria). Ripetere questa operazione fino a raggiungere il livello di essenza più generale possibile attraverso un'indagine empirica. Grazie a questo processo prende forma una "gerarchia di essenze" (Husserl, 1913/2002, p. 32) – che include tutte le essenze individuate, dalle più concretamente dense fino a quelle più estensivamente astratte. Elaborare il coding system finale, che – includendo le etichette, le categorie e le macrocategorie elaborate – riflette i rapporti gerarchici tra le essenze individuate, che vanno da quelle più singolari e concrete a quelle più condivise e astratte;
- (G) recuperare e descrivere i dati assolutamente

unici: porre in evidenza eventuali dati sporgenti, ovvero quei dati caratterizzati da una particolare complessità di contenuto e da una indissolubilità semantica tali per cui la codifica all'interno del coding system ne ridurrebbe le potenzialità espressive. I dati unici, quindi, non sono codificati all'interno del coding system, ma vengono descritti e commentati nel rapporto finale della ricerca;

- (H) elaborare la teoria descrittiva: descrivere le qualità del fenomeno indagato, a partire dalle essenze più estese sino a quelle più concrete, prendendo in esame anche i dati sporgenti;
- (I) implementare il principio di ricorsività: ritornare continuamente ai dati originari e alle etichette descrittive e concettuali elaborate nel corso delle azioni euristiche c, e e f, al fine di verificare con costanza la tenuta del coding system e la fedeltà al fenomeno indagato.

Principi metodologici:

- primo principio metodologico ( $\alpha$ ): identificare variazioni quantitativamente significative del fenomeno;
- secondo principio metodologico ( $\beta$ ): effettuare un'analisi dettagliata di ogni esperienza vissuta per portarne alla luce l'essenza concreta singolare;
- terzo principio metodologico ( $\gamma$ ): supervisionare riflessivamente i processi cognitivi alla base delle azioni euristiche.

Va precisato che le azioni euristiche sono tipicamente fenomenologiche, cioè derivano direttamente dall'applicazione nel dominio empirico di alcuni concetti husserliani, mentre i principi metodologici e l'uso della terminologia (in particolare rispetto ai termini "etichette" e "categorie") per identificare i prodotti dell'analisi sono comuni ad altri approcci di ricerca empirica, come la content analysis (Neuendorf, 2017), la grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2014) e l'analisi tematica (Clarke & Braun, 2021).

Il prodotto del processo di analisi dei dati effettuato secondo il MFE è un "grappolo" di essenze, che può essere percorso sia in ordine ascendente (dalle essenze più concrete a quelle più estese) sia in ordine discendente (dalle essenze più estese a quelle più concrete).

Tale "grappolo" di essenze prende progressivamente forma sulla base della rete di significati emergenti nel corso del processo di analisi: la lettura del percorso in ordine ascendente e discendente porta alla luce i diversi gradi di generalità delle essenze (dalle essenze concrete singolari alle essenze concrete estese, e viceversa), rendendo evidente come il prodotto dell'analisi attesti la fedeltà al fenomeno, intesa come costante ancoramento alla sua datità originaria. Va precisato che nel pensiero di Husserl ciò che è importante nell'ambito della ricerca eidetica è l'essenza universale, mentre le differenze singolari non hanno rilevanza (Husserl, 1913/2002, p. 315). La proposta alla base del MFE riprende il modello husserliano di una "gerarchia di essenze", ma declinandolo in una scienza d'esperienza che mira alla ricerca dell'idea massimamente estesa prestando al contempo atten-

zione ad ogni declinazione delle varianti particolari (Mortari, 2023), attribuendo quindi medesima rilevanza alla dimensione più e meno estesa delle esenze individuate dal processo di analisi.

L'applicazione del MFE ha come risultato una teoria descrittiva del fenomeno indagato, che non pretende alcun valore assoluto perché è fedelmente fondata sui vissuti raccolti. L'impossibilità di raggiungere quel livello di astrazione e generalizzazione che garantirebbe un valore scientifico alla conoscenza ottenuta non è da intendere come una carenza del metodo: infatti è proprio in questo atto di fedeltà al dato che sta la prova del rigore scientifico dell'EPM.

#### 4. Applicazione del MFE in una ricerca educativa

Si intende ora mostrare un'esemplificazione di come il MFE è stato applicato all'interno di "MelArete: A scuola di amicizia e gratitudine" (Mortari, Ubbiali, & Bombieri, 2023)<sup>2</sup>, un progetto educativo e di ricerca mirato a promuovere l'etica per la cittadinanza nei contesti scolastici secondo l'approccio della ricerca educativa: proponendo buone esperienze educative a bambini e ragazzi e al contempo raccogliendo dati utili a studiarne gli esiti.

Tale ricerca ha preso forma con l'obiettivo di offrire un contributo nell'ambito delle sfide che sempre più interpellano l'attuale mondo educativo e scolastico: individuare proposte in grado di promuovere nelle giovani generazioni risorse utili a una crescita armoniosa come individui e come cittadini che sappiano coltivare il bene per sé, per l'altro e per lo spazio comune (Consiglio d'Europa, 2018; 2018 a; 2018b; Ubbiali, 2023; Tedesco, 2019; Unione Europea, 2017), e valutare l'efficacia di simili interventi per individuarne punti di forza e possibilità migliorative (Geboers et al., 2013).

Il nome del progetto, cioè MelArete, deriva da due parole della lingua greca antica: *meléte*, che significa cura, e *areté*, che significa virtù; la locuzione "a scuola di amicizia e gratitudine" mette in evidenza le virtù sulle quali il percorso proposto si focalizza e l'intento di promuoverne l'apprendimento nel contesto scolastico. Le radici teoriche che ne hanno guidato l'ideazione si riferiscono alla filosofia greca antica, e in particolare a una visione delle virtù come possibile oggetto di apprendimento attraverso il pensiero attraverso il dialogo, il ragionamento e la concettualizzazione, secondo quanto esemplificato da Socrate nei dialoghi platonici, e facendo esperienza di esse, secondo quanto suggerito da Aristotele nell'*Etica Nicomachea*. L'intento del progetto è quindi quello di proporre attività riflessive ed esperienziali (conversazioni socratiche, scrittura riflessiva, discussioni di situazioni dilemmatiche) volte a promuovere l'etica per la cittadinanza, mettendo a tema l'amicizia intesa come pratica di cura eticamente orientata al bene comune (Mortari, 2006, 2008, 2021). L'amicizia non è qui interpretata secondo il senso più comune attribuito a

tale termine, quindi come legame relazionale di forma privata, ma è fortemente connotata in senso comunitario, secondo la tradizione classica che la definisce come virtù civica. Più nello specifico, il riferimento è alla visione di amicizia di Aristotele che, nell'*Etica Nicomachea*, la intende come virtù politica che comprende in sé tutte le altre virtù.

Il percorso educativo, realizzato nell'anno scolastico 2021 – 2022, ha coinvolto 72 alunni di tre classi quarte di una scuola primaria del Nord Italia, prevedendo complessivamente sei incontri in ogni classe fra ricercatori e bambini. L'attività oggetto dell'analisi che verrà di seguito presentata è una conversazione socratica sull'amicizia, realizzata nel corso del secondo incontro. La domanda di ricerca relativa a questa specifica attività era la seguente: come si qualifica l'esperienza dell'amicizia nel pensiero dei bambini coinvolti in un'attività di conversazione socratica?

Di seguito viene descritta l'applicazione delle azioni euristiche e dei principi metodologici del MFE nel processo di raccolta e analisi dei dati raccolti.

##### 4.1 Azione euristica A: accedere a dati concreti e singoli

Lo strumento scelto per raccogliere i dati è stato la conversazione socratica, proposta nel corso di un incontro così strutturato: dopo la lettura di un racconto che narra di alcune esperienze di amicizia tra piccoli animali, è stato dedicato uno spazio alla libera espressione dei pensieri dei bambini e, partendo dalle loro idee, il ricercatore ha focalizzato l'attenzione sul tema dell'amicizia, proponendo a ciascuno di darne una definizione scritta. In questa fase sono state raccolte complessivamente 69 definizioni scritte. Dopo l'attività di scrittura riflessiva e la condivisione delle definizioni, i bambini sono stati coinvolti in una conversazione socratica sull'amicizia. La scelta di proporre la lettura di un racconto prima della conversazione è stata motivata dall'opportunità di introdurre il tema affrontato tramite uno strumento per i bambini molto familiare, il racconto. Tale scelta si è rivelata proficua nell'implementazione delle attività relative alla precedente edizione del progetto (Mortari, 2019a; Mortari & Ubbiali, 2017; Mortari et al., 2020; Mortari & Valbusa, 2020, 2023). I bambini hanno potuto in questo modo sperimentare un accompagnamento graduale alle attività che li avrebbero poi visti coinvolti in modo più attivo, le definizioni scritte e la conversazione. La scrittura delle definizioni ha rappresentato uno spazio di pensiero volto a stimolare la riflessività individuale (Mortari, 2009), poi ulteriormente sviluppata grazie al confronto con i compagni guidato dal ricercatore durante la conversazione socratica.

Il compito del ricercatore nel condurre la conversazione socratica è ispirato al metodo maieutico, che chiede di aver cura di non influenzare il pensiero dei bambini ma di svolgere un ruolo di facilitatore, stimolandoli a esplicitare i loro pensieri, a motivarli e ad approfondirli, e ponendo attenzione a promuovere un clima di ascolto e rispetto (Mortari, 2019b).

La domanda che ha guidato la conversazione era centrata sulla definizione di amicizia: una domanda quindi aperta, mirata a raccogliere sia dati eidetici che narrativi. I dati raccolti sono costituiti sia da descri-

2 L'esperienza educativa presentata in questo articolo rappresenta la seconda edizione del progetto "MelArete". La prima edizione era intitolata "MelArete: A scuola di virtù" e si focalizzava su coraggio, generosità, rispetto e giustizia.



zioni di cosa fosse per i bambini l'amicizia, sia da narrazioni di episodi vissuti ed esempi che essi identificavano come esperienze di amicizia.

#### 4.2 Azione euristica B: raccogliere una pluralità di esperienze vissute

La ricerca ha visto la partecipazione di tre classi quarte di una scuola primaria, coinvolgendo nel complesso 72 alunni. Il gruppo di ricerca, anche sulla base di precedenti esperienze di ricerca educativa nella scuola primaria, ha ritenuto idonea questa numerosità ai fini di rispondere al primo principio metodologico ( ), che richiede di ottenere una variazione quantitativamente significativa del fenomeno, che in questo caso è l'esperienza di amicizia dei bambini emersa nel corso di un'attività di conversazione socratica.

#### 4.3 Azione euristica C: definire l'essenza concreta e singolare di ogni esperienza vissuta

Al fine di garantire la massima fedeltà al fenomeno indagato, le conversazioni socratiche sono state audio-registrate e trascritte parola per parola, avendo cura di anonimizzarle. Il primo step dell'analisi si è svolto individuando le unità di conversazione significative rispetto all'esperienza di amicizia; per ciascuna di tali unità di significato è poi stata formulata un'etichetta che descrivesse l'essenza singolare da essa espressa (principio metodologico ). Inizialmente tale lavoro è stato svolto in autonomia da due ricercatori, che si sono poi confrontati per individuare la formulazione delle etichette descrittive più fedele ai dati originari; i casi dubbi sono stati discussi con il gruppo di ricerca in momenti dedicati. La *Tabella 1* mostra un esempio del processo di etichettatura: nella prima colonna sono riportati degli esempi dei dati originari, nella seconda colonna le relative etichette descrittive. Le etichette descrittive sono state successivamente quantificate in modo da poter valutare la frequenza con la quale erano rappresentate all'interno dei dati raccolti.

Excerpt conversazioni	Etichette descrittive (essenza concreta singolare)
"Bisogna volerlo e impegnarsi tutti e due a giocare insieme e poi si diventa amici"	L'amicizia richiede l'impegno di tutti
"Io vorrei fare un esempio dell'argomento che ha tirato fuori G. con i bulli. Eee, che mi ha fatto venire in mente una cosa, che mi ha fatto, vorrei fare un esempio di un bambino che non è proprio colpa sua, ma perché i suoi genitori non c'hanno tempo, non gli stanno accanto, e non lo educano bene e quindi lui fa un po' quello che gli pare"	Riflettere sulle ragioni di chi si comporta da bullo

Tabella 1. Esempio del processo di elaborazione delle etichette descrittive

#### 4.4 Azione euristica D: costruire classi di dati simili.

#### Azione euristica E: formulare il primo livello delle essenze estese

Dopo aver realizzato un elenco delle etichette descrittive, si è proseguito raggruppando quelle riferite a significati simili di "amicizia" in classi, che esprimono l'essenza concreta estesa da esse condivisa. Tale essenza concreta estesa è definita con un'etichetta di categoria. Mentre le etichette descrittive sono il più possibile aderenti ai dati originari, le etichette di categoria prendono forma attraverso un lavoro di progressiva astrazione. La *Tabella 2* mostra un esempio di questo processo: nella prima colonna si osservano le unità di conversazione significative, nella seconda le etichette descrittive (essenze concrete singolari) e nella terza le etichette di categoria (essenze estese di primo livello).

Esempi di dati	Etichette descrittive (essenze concrete singolari)	Etichette di categoria (essenze estese di primo livello)
"Tutti possono essere amici"	Si può essere amici di tutti	Essere aperti
"Puoi essere amico di una persona un po' cattiva, un bullo..."	Si può essere amici di un bullo	
"Poi magari migliorare il pensiero degli altri. Tipo, se il gioco, è molto divertente arriva un bambino e ti dice un'altra idea, magari quel gioco può diventare ancora più divertente"	Essere aperti a nuove idee	

Tabella 2. Esempio del processo di elaborazione delle etichette descrittive e di categoria

#### 4.5 Azione euristica F: costruire una gerarchia di essenze

Una volta individuate le etichette di categoria, si è proseguito con un ulteriore processo di astrazione, che consiste nel raggruppare le essenze concrete estese di primo livello in essenze concrete estese di secondo livello, o macrocategorie.

Nella *Tabella 3* si può osservare il coding system finale, che offre una descrizione sintetica di come l'amicizia è concepita dai bambini coinvolti nella ricerca, evidenziando la gerarchia delle essenze individuate: dalle essenze più singolari e concrete a quelle più estese e astratte.

Nelle prime due colonne sono riportate rispettivamente le etichette descrittive, che esprimono le essenze singolari concrete, e le relative frequenze; nella seconda e terza colonna rispettivamente le etichette di categoria, che esprimono le essenze estese di primo livello, e le relative frequenze; nella quinta colonna le macrocategorie, che esprimono le essenze estese di secondo livello. L'ordine in cui sono presentate categorie e macrocategorie è legato alla frequenza con cui i relativi dati sono emersi dalle parole dei bambini, a partire quindi dalle macrocategorie e categorie più frequentemente rappresentate all'interno dei dati fino a quelle rilevate in misura minore.



Etichette descrittive	N	Categoria (Essenze estese di primo livello)	N	Macrocategoria (Essenze estese di secondo livello)
- Aiutare - Essere aiutati - Aiutarsi	10	Aiutare	44	Le qualità dell'amicizia
- Avere cose in comune - Scambiarsi - Condividere soluzioni - Fare insieme	6	Condividere		
- Rispettarsi reciprocamente - Rispettare l'altro	5	Rispettare		
- Fidarsi dell'altro - Fidarsi reciprocamente	5	Avere fiducia		
- Confidare all'altro - Confidarsi reciprocamente	5	Confidare		
- L'amicizia cambia - L'amicizia ci cambia	5	Cambiare		
- Voler bene - Volersi bene	4	Voler bene		
- Essere felici - Provare amore - Provare fratellanza	4	Provare buoni sentimenti		
- Interrogarsi sulle ragioni dell'altro - Empatizzare	8	Comprendere l'altro	39	Le condizioni dell'amicizia
- Essere aperti a tutti - Essere aperti a nuove idee - Essere amici di un bullo	8	Essere aperti		
- L'amicizia richiede di conoscersi - Per essere amici occorre conoscere il carattere dell'altro - Per essere amici non basta conoscersi virtualmente	6	Conoscersi		
- Comportarsi bene - Non agire contro l'altro	3	Comportarsi bene		
- L'amicizia richiede l'impegno di tutti - L'amicizia richiede impegno reciproco	3	Impegnarsi		
- Non tradire - Non abbandonare	3	Essere leali		
- L'amicizia richiede tempo - L'amicizia richiede di trovare tempo per incontrarsi	2	Trovare tempo		
- Non dare voti	2	Non giudicare		
- Non escludere - Non escludere nessuno	2	Non escludere		
- Sentirsi liberi - Essere liberi di essere o meno amici	2	Sentirsi liberi		
- Essere troppo diversi - L'amicizia tra maschi e femmine è più difficile	3	Essere troppo diversi		
- Non piacersi - Provare gelosia - Non essere veri amici	3	Vivere sentimenti e atteggiamenti negativi		

**Tabella 3. Coding system finale relativo alle conversazioni socratiche sull'amicizia**

#### 4.6 Azione euristica G: recuperare e descrivere i dati assolutamente unici

Tutti i dati emersi dalle conversazioni sono stati elaborati all'interno del coding system, non sono stati ri-

scontrati dati unici che richiedessero di essere descritti e commentati separatamente.

#### 4.7 Azione euristica H: elaborare la teoria descrittiva

Si giunge infine all'elaborazione di una teoria descrittiva del fenomeno dell'amicizia per come è emerso nell'attività sperimentata. In sintesi, l'analisi dei dati ha fatto emergere che l'amicizia si configura come esperienza che deve qualificarsi secondo caratteristiche particolari per essere definita tale, che può instaurarsi e consolidarsi solo a precise condizioni, e che può andare incontro a determinati ostacoli. Nello specifico, la macrocategoria "le qualità dell'amicizia" esprime gli aspetti caratterizzanti dell'amicizia, la quale si qualifica come esperienza fortemente connotata in senso etico, in particolare per il suo declinarsi in termini di aiuto (ricevuto e rivolto all'altro), condivisione (nel senso di avere cose in comune, scambio reciproco, ricerca di soluzioni insieme, fare insieme), rispetto (ricevuto e rivolto all'altro), fiducia (verso l'altro e reciproca) e bene (verso l'altro e reciproco). Altre caratteristiche chiave sono la possibilità di confidarsi (confidenza verso l'altro e reciproca), il cambiamento (nel senso che l'amicizia cambia e nel senso che siamo noi stessi cambiati dall'esperienza di amicizia), e il provare buoni sentimenti (felicità, amore e fratellanza). La macrocategoria "le condizioni dell'amicizia" esprime gli elementi che favoriscono l'instaurarsi e il consolidarsi dei rapporti di amicizia; anche in questo caso sono emersi diversi aspetti che connotano l'amicizia in termini etici, di cittadinanza e socio-emotivi, in particolare rispetto al comprendere le ragioni dell'altro (interrogandosi sulle possibili motivazioni dei suoi comportamenti ed esercitando l'empatia), e all'essere aperti anche a chi non è intimo amico (mostrando amicizia verso tutti, verso chi si conosce poco e addirittura verso chi compie atti di bullismo), a idee nuove e diverse dalle proprie. L'amicizia richiede poi conoscenza (conoscenza reciproca, conoscenza del carattere dell'altro, conoscenza diretta e non solo virtuale), buon comportamento (comportarsi bene e non agire contro l'altro), impegno (di tutti e reciproco), lealtà (non tradire e non abbandonare), tempo (l'amicizia richiede tempo ed è necessario trovare un tempo per incontrarsi), non giudizio (non dare voti), inclusione (non escludere in termini generali e non escludere nessuno), libertà (sentirsi liberi nella relazione con l'altro e sentirsi liberi di scegliere se essere o meno amici). Infine, la macrocategoria "fattori che ostacolano l'amicizia" si declina nell'essere troppo diversi (in termini generali e in termini di differenze tra maschi e femmine) e nel vivere sentimenti e atteggiamenti negativi (non piacersi, vivere sentimenti di eccessiva gelosia e atteggiamenti da amici "non veri"). Le scarse occorrenze relative agli ostacoli dell'amicizia possono rivelare come il pensiero dei bambini nel corso dell'attività si sia orientato a riflettere su ciò che caratterizza e facilita il legame di amicizia, e a concepire le possibili difficoltà tra amici concentrandosi su come superarle piuttosto che sugli elementi di ostacolo.

#### 4.8 Azione euristica I: implementare il principio di ricorsività

Il processo di analisi dei dati si è caratterizzato per un continuo ritorno ai dati originari, al fine di garantire la massima fedeltà e aderenza al fenomeno indagato. Anche in riferimento all'elaborazione di etichette descrittive, di categoria e di macrocategoria, si è lavorato a un costante processo riflessivo individuale, in copia e in alcuni momenti dedicati in team, in modo da verificare la tenuta del coding system che prendeva via via forma, e di apportare le opportune modifiche ove necessario.

#### 4.9 Azione trasversale. Supervisionare riflessivamente i processi cognitivi alla base delle azioni euristiche.

Il ricercatore, sia nel corso dell'implementazione delle attività proposte ai bambini sia nel processo di analisi dei dati, ha mantenuto l'impegno di scrittura di un diario di ricerca. Tale strumento permette di rispondere al terzo principio metodologico ( ), che richiede di supervisionare riflessivamente i processi cognitivi alla base delle azioni euristiche. Nel diario di ricerca trova spazio la "vita della mente" (Arendt, 1978) del ricercatore, che vi annota osservazioni, riflessioni, dubbi, criticità, e modi in cui ha trovato delle soluzioni alle problematiche incontrate. Oltre a favorire la qualità delle azioni euristiche impiegate, lo strumento del diario aumenta la consapevolezza dei propri preconcetti e quindi la messa in atto dell'epochè; inoltre, i momenti di confronto con altri ricercatori diventano occasione utile anche per condividere alcune pagine del diario dedicate ai momenti più critici del processo di ricerca, favorendo così spazi di riflessione condivisa (Mortari, 2009; Johns & Hardy, 1998; Knights, 1985) che garantiscono maggiore aderenza ai dati oggetto di analisi (Mortari, Valbusa, Ubbiali, et al., 2023).

### 5. Discussione

Dalla presentazione del MFE e dall'esemplificazione di una sua applicazione si evince come l'obiettivo di giungere a una conoscenza rigorosa di un fenomeno secondo tale metodo si riveli particolarmente complesso, prevedendo un insieme di azioni euristiche e tecniche di analisi che richiedono un costante lavoro riflessivo al ricercatore. Va però precisato che il MFE non è inteso come un insieme rigido di procedure direttamente e sistematicamente applicabili, ma è concepito come un set di linee guida flessibili che fungano da supporto al ricercatore, in linea con un approccio ampiamente condiviso in letteratura che intende attenuare l'eccessiva tendenza alla rigida codifica di procedure per condurre ricerche empiriche fenomenologiche (Bengtsson, 2013; Dahlberg, 2006; Dahlberg & Dahlberg 2019; Van Manen, 1990; Zahavi & Martiny, 2019). Risulta quindi importante, nel seguire i principi del MFE, prestare attenzione all'obiettivo della maggiore comprensione possibile di un fenomeno, senza cadere in un esagerato tecnicismo che rischia talvolta di rappresentare un ostacolo più che un aiuto a tale comprensione.

La rigorosità del metodo è supportata dalle basi teoriche che sono state delineate per fondare una fe-

nomenologia empirica, con particolare riferimento alla produzione husserliana originaria.

Va precisato che tali fondamenta teoriche, come descritto nel paragrafo 2, comprendono anche il riferimento ai contributi di altri autori, quali ad esempio Heidegger e Arendt. Va riconosciuto che vi è stato un importante sviluppo nell'ambito degli studi che, anche in tempi recenti, attesta come la fenomenologia possa rappresentare un riferimento prezioso per gli approcci di ricerca empirica. Tuttavia, molti di questi approcci sono stati elaborati a partire da concetti pensati da Husserl per la fenomenologia come metodo di ricerca eidetica: l'originalità del MFE sta invece nell'intento di fondare una teoria di una fenomenologia empirica e un metodo di ricerca empirica sulla base di due concetti (essenza concreta e adombramenti successivi) specificamente utilizzati da Husserl per descrivere le modalità di conoscenza dell'esperienza concreta. Tali concetti, a nostra conoscenza, non sono ancora stati adeguatamente sviluppati e valorizzati nell'ambito della ricerca fenomenologica.

Il MFE condivide alcune somiglianze, in particolare rispetto ad alcune procedure relative all'analisi e clusterizzazione dei dati, con altri approcci di ricerca qualitativa, anche se non strettamente fondati sul piano fenomenologico, come l'analisi tematica (Clarke & Braun, 2021; Terry et al., 2017) e la grounded theory (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Tuttavia, la sua specificità risiede nel fondare le pratiche di ricerca in un quadro teorico rigoroso, quale quello presentato in questo articolo.

L'applicazione del MFE nel processo di analisi dei dati raccolti attraverso una conversazione socratica, realizzata nell'ambito di una ricerca educativa, si è mostrata particolarmente adeguata ai fini della valutazione dell'efficacia educativa dell'intervento proposto. In particolare, la costante attenzione, riflessività individuale e in gruppo, e ricorsività nel corso dell'intero processo di analisi hanno permesso di portare all'evidenza una teoria descrittiva molto ricca, e fortemente ancorata alle parole vive dei bambini coinvolti. Tale ricchezza testimonia come, grazie all'attività implementata, il pensiero dei bambini sia stato stimolato a esplorare e riflettere sulle molteplici sfumature di significato dell'esperienza di amicizia. In riferimento alla finalità del progetto implementato, ovvero la promozione dell'etica per la cittadinanza, i risultati emersi suggeriscono come i bambini, se supportati da opportune attività, sappiano cogliere e soffermarsi a pensare a vari aspetti dell'amicizia interpretata come esperienza comunitaria. All'interno della teoria descrittiva emersa sono infatti presenti numerosi riferimenti all'amicizia intesa non solo come legame di forma privata, ma anche come apertura all'altro, al diverso, a idee nuove che non coincidono con la propria, e alla comprensione delle ragioni dell'altro. Tali aspetti sono considerati cruciali per gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza (Geboers et al., 2013; Banks, 2004).

Il lavoro di analisi qui presentato si è concentrato sui contenuti espressi dai bambini nel corso di una conversazione socratica sull'amicizia, ma numerosi sono gli ulteriori possibili sviluppi dell'applicazione del metodo, che si presta ad essere impiegato per diversi scopi che il ricercatore o l'insegnante può ritenere rilevanti in un particolare contesto. Ad esempio, si potrebbe mirare a una comprensione delle mosse conversazionali che hanno caratterizzato lo scambio

tra i bambini e con il ricercatore. Questa declinazione del processo di analisi permetterebbe di approfondire alcuni aspetti della qualità della comunicazione e della relazione nel corso dell'attività, e di cogliere in modo più specifico anche le caratteristiche degli interventi del ricercatore o dell'insegnante, offrendo così indicazioni utili al miglioramento delle loro competenze educative e di ricerca.

Ancora, il MFE potrebbe essere impiegato nell'ambito di ulteriori attività volte a promuovere competenze trasversali: è qui stato presentato un esempio relativo alla promozione dell'etica per la cittadinanza, ma si pensi anche a tutte quelle attività progettuali a cui si riconosce oggi particolare rilevanza, come la promozione delle competenze socio-emotive e delle life skills (OCSE, 2018; OMS, 1994; Sala et al., 2020). Nell'ambito della ricerca sugli strumenti mirati a valutare, ad esempio, le competenze socio-emotive (Bar-On & Parker, 2000), va evidenziato come l'applicazione del MFE, ovviamente in riferimento a dati qualitativi, possa offrire un contributo particolarmente prezioso, poiché si fonda su processo di analisi attento a valorizzare ogni tratto dell'esperienza viva dei partecipanti, aprendo anche a prospettive e significati inediti su un dato fenomeno.

Altra applicazione utile può riguardare la promozione di competenze più specificatamente disciplinari, andando ad esempio ad esplorare in profondità i vissuti e il mondo di significati degli alunni in riferimento ad un particolare argomento trattato o che si andrà a trattare, o ai collegamenti tra differenti discipline e argomenti. Inoltre, oltre alla conversazione socratica, il metodo si presta ad essere utilizzato anche in riferimento ad altre tipologie di strumenti, come ad esempio proposte di scrittura riflessiva, in base a ciò che l'insegnante ritenga più idoneo rispetto ai propri obiettivi e alle attitudini dei propri alunni.

Se da un lato il MFE richiede un tempo dedicato, di cui può essere difficile disporre quando si opera all'interno dei contesti scolastici, è importante considerare come, ove le variabili contestuali lo permettano, esso possa offrire un ampio ventaglio di possibilità utili non solo al ricercatore, ma anche all'insegnante, secondo una visione che ne valorizza il profilo come ricercatore pratico (Ciraci et al., 2021). Si coltiva in questo modo un'auspicabile alleanza tra ricercatore pratico e ricercatore accademico, mirando a fondare una comunità di ricerca.

Utilizzare il metodo per analizzare i dati raccolti da attività centrate su temi considerati rilevanti per il suo particolare contesto classe, può infatti permettere all'insegnante di accedere a una comprensione approfondita dei vissuti degli alunni e di alcune dinamiche relazionali, di scoprire le potenzialità del loro pensiero, poiché tutte le esperienze espresse dai bambini sono considerate analiticamente e dettagliate all'interno del report di ricerca finale (comprensivo del coding system e degli eventuali dati sporgenti), e anche di rilevare eventuali criticità a partire dalle quali poter progettare attività educative e didattiche mirate. Inoltre, l'applicazione di tale metodo, secondo i principi metodologici di ricorsività e supervisione dei processi cognitivi che sottostanno alle azioni euristiche, rappresenta un potente stimolo alla riflessività, favorendo una maggiore consapevolezza del proprio stile dialogico, del proprio approccio ai singoli e al gruppo, delle proprie precomprensioni rispetto alla vita in classe (Rubie Davies et al., 2012).

L'insegnante potrebbe anche valutare l'opportunità di condividere i risultati dell'analisi, o parte di essi, con i propri alunni, a seconda di specifici obiettivi educativi e didattici. Lavorare con i bambini su quanto emerso a livello di gruppo classe, grazie al contributo di tutti, rispetto a un'attività focalizzata su un particolare tema, si può rivelare importante su più fronti: ingaggiare l'interesse e far sentire valorizzato il loro pensiero, poiché al cuore del lavoro di analisi vi sono le parole impiegate dai bambini stessi; stimolare la riflessività a partire da alcuni dati particolarmente significativi; promuovere competenze critiche soffermandosi a osservare alcune comunicazioni intercorse; portare l'attenzione sulle potenzialità della collaborazione, poiché la teoria descrittiva che risulta dall'analisi è tanto più profonda quanto maggiore è stata la partecipazione attiva di tutti all'attività svolta.

Infine, l'intero percorso di analisi e i risultati potrebbero fornire all'insegnante dati utili per un confronto e una condivisione con altri docenti, ampliando così, grazie all'apporto di più punti di vista, le possibilità di una maggiore comprensione di alcuni tratti dell'esperienza degli alunni.

Dagli spunti delineati si evince come l'applicazione del MFE si riveli quindi particolarmente utile non solo per accedere a una conoscenza approfondita e rigorosa di un certo fenomeno, ma anche perché permette di coltivare le competenze riflessive e di ricerca degli insegnanti, proprio nel mentre essi sono impegnati in un processo di analisi della riflessività dei propri alunni. Oltre a questo, la condivisione dei dati ricavati grazie alla sua applicazione con gli alunni e con i colleghi può fungere da ulteriore stimolo alla riflessività, coinvolgendo in un circolo virtuoso i diversi attori coinvolti nei processi scolastici (Fabbri, 2009).

## 6. Conclusioni

In conclusione, è importante precisare che il MFE consente di accedere a una conoscenza il più possibile approfondita di un fenomeno all'interno di un contesto unico e singolare, ma non permette di giungere a una teoria descrittiva che abbia una validità generale. Tuttavia, a partire da una profonda conoscenza situata, è possibile ricavare indicazioni utili a una maggiore comprensione dello stesso fenomeno in contesti simili, quindi, rispetto all'esempio della ricerca qui presentato, è possibile offrire alcune chiavi di lettura per orientare le pratiche educative e didattiche a scuola che coinvolgono bambini della stessa fascia d'età. Ulteriori approfondimenti si rendono necessari per valutare l'applicabilità del metodo in contesti educativi non scolastici e in riferimento a ricerche educative che coinvolgono soggetti di differenti fasce d'età.

Come precedentemente affermato, tale metodo non è inteso come insieme di procedure rigidamente applicabili, ma come set di linee guida che orientano il ricercatore e/o l'insegnante: tale visione del metodo è in linea con un approccio che mira a valorizzare le competenze riflessive e di ricerca dei professionisti che operano nell'ambito della scuola, che non sono chiamati a una mera applicazione di un metodo elaborato da altri, ma che sono stimolati a trovare le modalità più opportune di declinarlo a seconda dei bisogni emergenti nei propri contesti reali.

A tale riguardo è stato argomentato come il MFE



possa rappresentare una risorsa particolarmente duttile, prestandosi ad essere impiegato all'interno di vari ambiti disciplinari e per svariati obiettivi educativi e didattici.

Come si è potuto osservare, l'applicazione del metodo implica molte energie dedicate al lavoro riflessivo: tale lavoro, svolto individualmente, grazie alla costante scrittura del diario, e in gruppo, grazie al confronto in coppia e, nei casi più delicati, anche in team, si configura come elemento qualificante per garantire l'esercizio dell'epochè e la fedeltà ai dati originari raccolti. Gli spazi di riflessione condivisa sono rilevanti lungo tutto il processo di analisi: nella fase iniziale in riferimento alla scelta di etichette descrittive il più possibile ancorate ai dati; nell'elaborazione del primo livello di essenze concrete estese, in riferimento alle modalità di raggruppamento di etichette descrittive con significato simile e nella scelta delle parole più adatte per definire le categorie; nell'elaborazione del secondo livello di etichette estese, per il rischio che il lavoro di progressiva astrazione comporti una perdita di aderenza al fenomeno oggetto d'indagine; infine, nel caso presentato di una conversazione socratica, nell'acquisizione di maggiore consapevolezza del proprio stile dialogico e di conduzione della conversazione. È importante mettere in luce come tale lavoro riflessivo si connoti anche come sforzo etico: essere guidati dal principio di fedeltà, impegnandosi nella ricerca di parole che esprimano aderenza ai dati, rappresenta un atto di rispetto nei confronti dei partecipanti alla ricerca.

Queste caratteristiche del metodo, che richiedono tempi ed energie dedicate, possono essere difficili da coniugare con le richieste di efficientismo che sempre più spesso gravano sul mondo della ricerca così come su quello della scuola. Al contempo, sono proprio tali specificità a favorire nei ricercatori e negli insegnanti lo sviluppo di preziose competenze riflessive (Crotti, 2017; Striano et al., 2018), che garantiscono da un lato la rigosità delle conoscenze ottenute sul piano della ricerca, e dall'altro la valutazione e la qualità delle pratiche educative e didattiche implementate nei contesti reali.

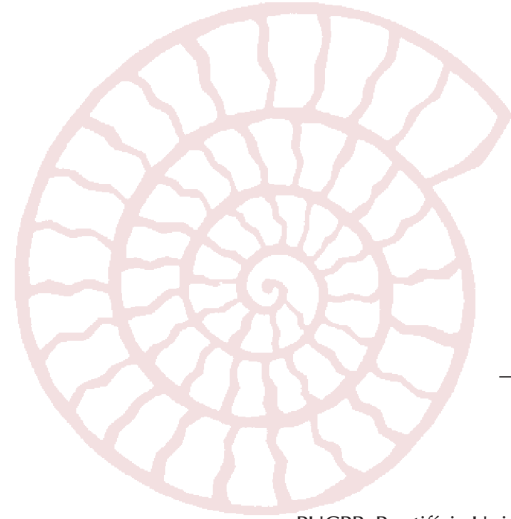
Certamente, il MFE è un metodo di ricerca complesso, di non immediata fruizione e che richiede tempo e formazione. Un tempo e una formazione che spesso i docenti non hanno. Ribadendo la necessità di formare i docenti alla pratica euristica in quanto dimensione essenziale per la professionalità, è bene anche sottolineare quanto sia necessario rinsaldare il rapporto tra l'università, con i suoi ricercatori di professione, e il mondo della scuola, animato da pratici sempre più impegnati "in prima linea" su numerosi fronti didattici e verso nuove emergenze educative. Infatti, chiedere a un docente di fare ricerca non significa pretendere che diventi ricercatore professionista, poiché il suo compito essenziale non è di fare ricerca ma di educare insegnando; piuttosto gli viene chiesto di costruire un bagaglio di competenze sufficienti per poter sottoporre a un esame rigoroso le pratiche educativo-didattiche agite al fine di favorire un continuo miglioramento delle pratiche stesse (Mortari, 2009). Proprio la necessità di giungere a visioni sull'esperienza educativa "rigorosamente fondate" (per usare una espressione husserliana) richiede la costruzione di una solida alleanza tra ricercatori di professione e docenti: i primi custodiscono la rigosità metodologica e procedurale, i secondi l'adeguata

tezza e la sensatezza del procedere euristico che viene così messo alla prova dalla sua significatività verso una concreta esperienza educativa. Prende così forma una concezione clinica della ricerca educativa (Bulterman-Bos, 2008).

## Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti. (Original work published 1961)
- Aristotele. (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco, CA: Yossey-Bass.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). Emotional Quotient Inventory: Youth Version. *Multi-Health Systems*.
- Barritt, L., Beekman T., Bleeker H., & Mulderij K. (1983). *A Handbook for Phenomenological Research in Education*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground: Introduction to the Special Issue: An Outline of the Gothenburg Tradition of the Lifeworld Approach. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, 1–9. <https://doi.org/10.2989/IPJP-2013.13.2.3.1177>
- Beverborg, A. O. G., Feldhoff, T., Maag Merki K., & Radisch F. (Eds.) (2021). *Concept and Design Developments in School Improvement Research: General Discussion and Outlook for Further Research*. Springer.
- Bulterman-Bos J. A. (2008). Will a Clinical Approach Make Educational Research More Relevant for Practice?. *Educational Researcher*, 37(7), 412–420. <https://doi.org/10.3102/0013189X08325555>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V., & La Rocca, C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 16–54. <https://doi.org/10.14605/ISS2042102>
- Clarke, V., & Braun, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, M. Z., & Omery, A. (1994). *Schools of Phenomenology: Implications for Research*. In J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research* (pp. 136–56). Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, M. Z., Kahan D. L., & Steeves R. H. (2000). *Hermeneutic Phenomenological Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Consiglio d'Europa (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> [15.09.2023]
- Consiglio d'Europa (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> [15.09.2023]
- Consiglio d'Europa. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> [15.09.2023]
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85–106. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/564>
- Dahlberg, H., & Dahlberg, K. (2019). The question of meaning: A momentous issue for qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 14, 1598723. <https://doi.org/10.1080/17482631-2019.1598723>

- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1, 11–19. <https://doi.org/10.1080/17482620500478405>
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nystrom, M. (2007). *Reflective Lifeworld Research*, 2nd ed. Lund: Studentlitteratur.
- Fabbri, L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1598723>
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2000). Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14, 11–15. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712-2000.tb00555.x>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Heidegger, M. (1988). *La poesia di Hölderlin*. Milano: Adelphi. (Original work published 1944)
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica (Vol. 1)*. Torino: Einaudi. (Original work published 1913)
- Johns, C., & Hardy, H. (1998). Voice as a metaphor for transformation through reflection. In C. Johns & D. Freshwater (Eds.), *Transforming Nursing Through Reflective Practice* (pp. 51–61). London: Blackwell Science.
- Karlssoon, G. (1993). *Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Knights, S. (1985). Reflection and learning: The importance of a listener. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp. 85–90). New York: Nichols Publishing Company.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1945)
- Merriam, S. B. (2002). *Merriam, Sharan B., ed., Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura: Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson Italia.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà: Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerche e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.). (2019a). *MelArete Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2019b). *MelArete Vol. 1: Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2023). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: MacGraw Hill.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The “MelArete” Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6, 269–278. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.269>
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2023). The encouragement of ethical thinking and caring in children. In E. Guarcello, & A. Longo (Eds.), *School Children as Agents of Change* (pp. 151–161). London: Routledge.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). *MelArete: Educazione all'etica per la scuola primaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). Dialoguing on friendship as political virtue: an experience of citizenship education for primary school children. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2023 vol. II* (pp. 57 – 61). Lisbona: InSciencePress.
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Vannini, L. (2020). *MelArete: Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). The empirical phenomenological method: Theoretical foundation and research applications. *Social Sciences*, 12, 413. <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research: Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuendorf, K. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- OCSE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030, E2030 Position Paper*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OMS. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO?sequence=1>
- Ray, M. A. (1994). The Richness of Phenomenology: Philosophic, Theoretic, and Methodological Concerns. In J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 117-133). Thousand Oaks: Sage.
- Rubie Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British journal of educational psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Sala, A. Punie Y., & Garkov V. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Office of the European Union.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2019). *La riflessività in educazione*. Brescia: Scholé.
- Tedesco, A. (2019). Citizenship Competences. Necessary condition for a Vita Activa. *Formazione & Insegnamento*, 17(1 Suppl.), 347–354. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3336>
- Terry, G., Hayfield N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. In C. Willig, & W. Stainton Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology 2nd ed.* (pp. 17–37). Sage.
- Ubbiali, M. (2013). Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia; Una ricerca educativa nella scuola. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, & T. Agrusti (Eds.), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 61 – 97). Milano: FrancoAngeli.
- Unione Europea. (2017). Eurydice Brief Citizenship Education at School in Europe 2017. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. <https://doi.org/10.2797/818387>
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experiences: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2017a). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27, 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Van Manen, M. (2017b). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27, 810–825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Zahavi, D. (2019). Getting it quite wrong: Van Manen and Smith on phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29, 900–907. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>
- Zahavi, D., & Martiny K. M. (2019). Phenomenology in nursing studies: New perspectives. *International Journal of Nursing Studies*, 93, 155–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.01.014>



# Formation and liberation: A Freirean project in the favela of Vila Torres in Curitiba

## Formazione e liberazione: Un progetto freiriano nella favela di Vila Torres a Curitiba

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara – grt@unife.it – <https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>

Patricia Lupion Torres

PUCPR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – [patricia.lupion@pucpr.br](mailto:patricia.lupion@pucpr.br) – <https://orcid.org/0000-0003-2122-1526>

Rafael Augusto Camargo

PUCPR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – [rafael.camargo@pucpr.br](mailto:rafael.camargo@pucpr.br) – <https://orcid.org/0000-0001-8728-3944>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Brazilian waste pickers [*catadores*] represent a complex and multifaceted social segment. Their liminal situation exposes them to vulnerabilities of an economic, health, and educational nature. This study presents an ethnography conducted in the Vila Torres *favela* (Curitiba, Paraná) using rapid appraisal and visual narrative methods. The ethnographic experience—which involved visits to the *favela*, desk research, and semi-structured interviews—resulted in a Freirean interpretation focused on several themes of socio-educational relevance: dignity, life project, testimony, presence, and recognition. These themes are then articulated within the horizon of Freire's *Pedagogy of Hope*. Furthermore, the ethnographic method adopted, especially in its visual narrative component, reconciles with project activities carried out by a university in the context of Vila Torres, thereby corroborating the necessity of uniting pedagogical interventions with forms of inquiry that restore the authentic *emic* dimension of local experience.

I raccoglitori di rifiuti brasiliani [*catadores*] rappresentano un segmento sociale complesso e poliedrico. La loro situazione liminale li espone a vulnerabilità di tipo economico, sanitario e formativo. Questo studio presenta un'etnografia svoltasi presso la *favela* di Vila Torres (Curitiba, Paraná) con i metodi della ricognizione rapida e della narrativa visuale. L'esperienza etnografica – che ha comportato visite alla favela, raccolta di documentazione e interviste semi-strutturate – è risultata in un'interpretazione di tipo freiriano concentrata su diversi temi di rilevanza socio-formativa: dignità, progetto di vita, testimonianza, presenza e riconoscimento. Questi temi sono quindi articolati entro l'orizzonte della *Pedagogia della Speranza* di Freire. Inoltre, il metodo etnografico adottato, specialmente nella sua componente di narrativa visuale, si riconcilia con attività progettuali svolte da un Ateneo nella realtà di Vila Torres, corroborando quindi la necessità di unire gli interventi pedagogici a forme di indagine che restituiscano l'autentica dimensione *emica* del vissuto locale.

#### KEYWORDS

Pedagogy of hope, Collectors of recyclables materials, Popular Education, Sustainability, Human Rights  
Pedagogia della speranza, Raccoglitori di materiali riciclabili, Educazione popolare, Sostenibilità, Diritti Umani

**Citation:** Gramigna, A., Lupion Torres, P. & Camargo, R.A. (2024). Formation and liberation: A Freirean project in the favela of Vila Torres in Curitiba. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 19-30. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_03)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_03)

**Submitted:** October 30, 2023 • **Accepted:** January 16, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Authorship:** Conceptualization (A. Gramigna, P. L. Torres, R. A. Camargo); Formal analysis (A. Gramigna); Investigation (A. Gramigna, P. L. Torres, R. A. Camargo); Methodology (A. Gramigna, P. L. Torres, R. A. Camargo); Supervision (A. Gramigna); Visualization (R. A. Camargo); Writing – original draft (A. Gramigna, P. L. Torres, R. A. Camargo); Writing – review & editing (A. Gramigna).



“La speranza è necessità ontologica; la disperazione è una speranza che, nel perdere l’orientamento, diventa distorsione della necessità ontologica” (Freire, 2014, p. 2).

## 1. Il terreno: la *favela* dei *catadores*

### 1.1 Vila Torres

Curitiba, capitale del Paraná, è la municipalità più popolosa del Brasile meridionale, Regione “Sul do Brasil”, e si suddivide in dieci distretti [*regionais*] e 75 quartieri [*bairros*] (Duarte & Correa, 2023; Martins & Rasia, 2023). Sebbene, a suo tempo, abbia rappresentato un modello di sviluppo urbanistico, sussistono sacche di popolazione “a basso reddito” con scarso accesso ai trasporti e, di conseguenza, ad altre risorse urbane (Martins & Rasia, 2023, pp. 1–2) – incluse le opportunità educative per l’infanzia (Ferreira & Fernandes, 2023). Ciò è sintomo di una gentrificazione diseguale, come testimoniato dalla presenza di *barrios* che mai beneficiarono degli investimenti per lo sviluppo.

Tale situazione di disparità si interseca con la complessa demografia ‘razziale’ di questa regione del Brasile:<sup>1</sup> Curitiba è infatti classificata come la città della zona con la minor popolazione ‘nera’ [*preta*], ma la maggior percentuale di popolazione che si dichiara ‘bruna’ [*parda*]; quest’ultima fascia della popolazione occupa principalmente zone periferiche della città (40 su 44), ma alcuni di questi settori a maggioranza sia *preta* che *parda* (cioè ‘*negra*’, ossia ‘non-bianca’) sono storicamente consolidati nelle aree più centrali del tessuto urbano e, più precisamente, nella *favela* di Vila Torres, che appartiene al distretto Matriz (Martins & Rasia, 2023, pp. 7–8). Si tratta, tutto sommato, di una realtà piccola se comparata ad altre *favelas* della regione: Vila Torres, infatti, ha a lungo rappresentato solo lo 0,4% della popolazione di Matriz (Sgarbanti & Soncini, 2016, p. 80); storicamente, però, si tratta di uno degli insediamenti-chiave di Curitiba.

La blogger Fernandes (2015) ricostruisce la storia di Vila Torres: la *favela* si era formata nel 1950 con il nome di Vila Capanema (precedentemente: Prado Velho). Successivamente, le riforme urbanistiche del 1970 condussero alla costruzione del Jardim Botânico e ridussero la superficie della *favela*, lasciando intatto solamente il quartiere cosiddetto di Vila Pinto. Quest’ultimo si è riformato nel 1996, quando l’area di circa 199.000 m<sup>2</sup> è stata ridenominata “Vila Torres” a seguito di un referendum locale (Fernandes, 2015; Pitz, n.d.).

Gli abitanti di Vila Torres sono ritenuti essere i protagonisti della svolta ‘verde’ di Curitiba nella prospettiva di una gestione sostenibile dei rifiuti. La *favela*, infatti, ospitò la prima associazione di “raccoltori di carta [*catadores do papel*]”: fondata nel 1986, fece da preludio alla politica municipale di raccolta differenziata, introdotta da Curitiba nel 1989 – la prima esperienza di questo tipo in Brasile (Duarte & Correa, 2023, p. 224). Tuttavia, nonostante l’insigne sforzo pionieri-

stico, i *catadores* di Vila Torres restano una realtà in parte sommersa. Osserva Sauka (2023) che i lavoratori si dividono in due gruppi: da un lato, vi sono i *carrinheiros* [carrettieri], cioè le famiglie che raccolgono e smistano rifiuti in modo informale, con attività circoscritte al distretto centrale che circonda la *favela* (Sauka, 2023, p. 136); dall’altro lato, vi sono coloro che appartengono a cooperative e associazioni riconosciute e coinvolte nei programmi municipali di gestione dei rifiuti (Duarte & Correa, 2023, p. 224; Sauka, 2023, p. 136).

La letteratura scientifica, così come i numerosi blog e articoli di giornale, riconoscono a questi segmenti sociali una specifica vulnerabilità. In primo luogo, Sauka (2023) osserva che i *catadores* sono esposti sul piano immobiliare, sia in ragione del basso reddito che di un perpetuarsi di scarse condizioni abitative nella *favela*. In secondo luogo, ulteriori studi urbanistici mostrano una vulnerabilità di Vila Torres alle piene del Rio Belém (Sgarbanti & Soncini, 2016, p. 114). Sempre Sgarbanti e Soncini rilevano queste ulteriori criticità: spazi verdi abbandonati, spazi verdi tra le strade, vuoti urbani, fiume inquinato, sponde fluviali abbandonate all’incuria, collegamenti insufficienti e sovrabbondanza di parcheggi – complessivamente, esse contribuiscono a ciò che le autrici definiscono come una segregazione imposta da “confini invalicabili”, i quali impediscono un’autentica appropriazione dello spazio pubblico (Sgarbanti & Soncini, 2016, pp. 132–133).

Nelle loro interviste, Kami e Larocca (2006) hanno rilevato come i *catadores* ritengano di aver acquisito forza e dignità grazie al loro mestiere, che ha garantito loro uno standard di vita sufficiente; tuttavia, il loro ruolo resta strutturalmente ‘silenzioso’, in quanto le necessità della sopravvivenza urbana li costringe a tollerare situazioni di violenza e di spaccio, contro cui non hanno le energie per opporsi. Sosteneva un testimone:

Conosco Vila [Torres] da 40 anni, ho sentito parlare di 500 morti, qui; morti per sassate, percosse, sparatorie. In questi giorni è morto uno sulla porta di casa mia; erano in 20 contro uno, ma non ho lasciato che finissero il lavoro lì davanti a casa: ho preso la mia pistola, ho chiesto loro di non ammazzarlo perché poi sarebbe venuta la polizia a prenderlo. La polizia [poi] è venuta a prelevarlo (Kami & Larocca, 2006, p. 236).

Nel 2014, Antonelli e Fernandes parlavano quindi di un “mondo inquieto”: se, nello stereotipo, gli abitanti della *favela* sono identificati con il tessuto criminale che vi alberga, la realtà è che costoro ospitano realtà criminali loro malgrado, in quanto queste ultime si avvantaggiano di una situazione in cui i servizi scarseggiano e il controllo statale risulta più debole – spesso con la complicità della polizia corrotta (Antonelli & Fernandes, 2014).

In tempi più recenti, però, nonostante il ripetersi di casi di violenza di Stato (De Souza & De Carvalho, 2023, p. 18), Requião (2021) sottolinea la capacità della comunità di Vila Torres di risollevarsi a seguito dei diversi cicli di crisi. Arminda, una donna locale, racconta:

1 Per un’attenta critica post-coloniale dei concetti impiegati dall’Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica (IBGE), si rimanda a Osorio (2003).

Quando arrivai qui negli Anni Settanta, non c'era niente [...]. Poi la vittoria più grande fu quando, con l'Associazione dei Residenti, riuscimmo a inaugurare le strade, portare l'acqua, la luce, migliorare le abitazioni e migliorare tutta la vita qui (Arminda, in Requião, 2021)

Come si può evincere da questa testimonianza, le reti e le cooperative dei *catadores* fanno impresa nella comunità e li preservano da uno sfruttamento al quale potrebbero essere esposti a livello individuale – sia dal punto di vista della criminalità organizzata che dal punto di vista del capitalismo urbano che tende a monopolizzare la raccolta dei rifiuti e, di riflesso, le opportunità di reddito della *favela*.

## 1.2 La forza dell'eco-associazionismo

In Brasile, le cooperative furono regolate per la prima volta nel 1971 (Congresso Nacional do Brasil, 1971). Il punto di svolta della politica ambientale federale è rappresentato dalla *Legge Federale 6938/1981* e successive modificazioni (Congresso Nacional do Brasil, 1981). Bisognerà però attendere altri 28 anni per un riconoscimento federale dei programmi di educazione ambientale (Congresso Nacional do Brasil, 1999). Successivamente, il *Decreto Federale 5940* sancì la raccolta differenziata solidale ad opera di associazioni o cooperative costituite da *catadores* e *catadoras* (Presidência da República do Brasil, 2006). Il principio venne ulteriormente ribadito e rafforzato con l'Art. 57 della *Legge Federale 11445/2007* (Congresso Nacional

do Brasil, 2007). Si tratta di provvedimenti che mirano a regolarizzare il lavoro dei raccoglitori, ma anche ad incoraggiare prassi virtuose di attenzione all'ecologia, prevedendo la vendita dei materiali differenziati alle industrie che li riciclano. Il 2010 vede l'avvio della "*Politica Nacional de Resíduos Sólidos*" (PNRS), che regola la destinazione finale dei rifiuti riciclati per l'approvvigionamento energetico nel rispetto dell'ambiente; questa *policy* sancisce l'importanza economica e ambientale dell'impegno di *catadores* e *catadoras* (Congresso Nacional do Brasil, 2010; Presidência da República do Brasil, 2010). La *Legge Federale 13186/2015* stabilisce la politica di educazione al consumo sostenibile attraverso pratiche collettive di design (Congresso Nacional do Brasil, 2015).

Fedele alla sua fama di "capitale ecologica" del Brasile (Duarte & Correa, 2023, p. 3), Curitiba avviò, nel 1989, il programma "Compra do Lixo", precedendo di molto le riforme sopraccitate: un'equipe di Educazione Ambientale della Prefettura si recava nelle comunità per fare formazione, costituire un'Associazione dei Residenti e facilitare la stipula di una convenzione tra quest'ultima e la municipalità (Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2022b). Attualmente, la municipalità conta 40 "*Associações de Catadores*" (Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2022a), di cui quattro collocate nel Distretto Matriz, proprio a Prado Velho e quindi esattamente sul territorio di Vila Torres: Associação Cata Curitiba, Associação Recicapanema, Associação Recitorres e Associação Cidade Mais Limpa (Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2023).



Figura 1. Google Street View dei 'carrini' dei carrinheiros sulle rive del fiume Belém presso Vila Torres, Curitiba (223 R. Josefina Zanier, 2016).



Come vedremo, si tratta di un esercito di lavoratori sia visibile che invisibile. Il riconoscimento federale cozza con la difficoltà di stimarne la portata a livello demografico: secondo Angelin et al. (2018, p. 230), in tutto il Brasile, vi sarebbero almeno 1,4 milioni di persone che svolgono questa attività – in maggioranza donne (70%).

### 1.3 I nodi della ricerca

Tale situazione ambivalente dei raccoglitori delle *favelas* ha stimolato una serie di studi di stampo pedagogico, seguendo l'orientamento critico di Freire.

Carmo (2009), nel suo studio condotto a Rio de Janeiro, ha rilevato come il mutato interesse economico nei confronti della spazzatura [*lixo*] abbia consentito ai *catadores* di ridefinire il proprio capitale sociale di appartenenza, trasformando l'orizzonte semantico in cui erano collocati da negativo a positivo.

Nello Stato di Santa Catarina, Bortoli (2009) ha effettuato 92 visite domiciliari, organizzato 90 riunioni e condotto 25 visite a istituzioni pubbliche e private; il progetto Agetrec cui ha partecipato ha coinvolto 105 *catadores* (64% donne) di età compresa tra i 18 e i 60 anni. Oltre alla costituzione di partenariati e cooperative (precedentemente non presenti sul territorio), il progetto ha anche fornito ai *catadores* punti di raccolta e dispositivi di protezione individuale.

Angelin et al. (2018) si sono rivolti al contesto informale e non-formale di una cooperativa di *catadores* di São Paulo e vi hanno apportato interventi formativi per migliorarne le capacità organizzative e la risoluzione dei conflitti. Anche Rutkowski (2013) ha studiato il caso di una cooperativa (in Minas Gerais), ma si è limitata all'equivalente di un'analisi SWOT della situazione.

Nel suo contributo teorico, utile a riconoscere il più importante nodo sociale della questione, Scariot (2015) spiega che sussiste un rischio intrinseco dovuto alla collocazione dei *catadores* in uno specifico contesto discorsivo, che scatena dispositivi di tipo foucaultiano. Il problema sta nel fatto che, se i *catadores* sono degli emarginati nel contesto di una società moderna o post-moderna che non si cura della spazzatura e la rimuove (freudianamente) dal proprio vissuto cosciente, parimenti essi rischiano di essere esclusi nel momento in cui l'attenzione economica – vuoi per ragioni ambientali o di mero profitto – si rivolge al *lixo* e inizia a bollare le operazioni dei *catadores* (non adeguatamente formati) come errate e dunque da scartare. Il risultato, in questo caso – e contrariamente alla narrativa emancipatoria di Carmo (2009) – è quello di una 'doppia fregatura': *pariah* in una società che disprezza l'immondizia e figura scomoda in una società che se ne prende cura.

Ad ogni modo, come osserva Silva (Silva, 2017, p. 21), la soluzione sembra restare spiccatamente formativa. Ad esempio, l'associazionismo dei *catadores* non risulta utile solamente perché garantisce ai partecipanti un maggior potere negoziale nei confronti di attori terzi, migliorando di conseguenza i redditi. Esso rappresenta anche l'opportunità di acquisire e redistribuire le competenze, sbloccando una capacità organizzativa che la somma dei singoli non sarebbe in grado di dispiegare.

## 2. Metodologia: ricognizione rapida in una prospettiva di pedagogia critica

Quanto presentato in questo contributo sono il risultato di un soggiorno etnografico di due settimane svoltosi tra il 15 Aprile e il 1° Maggio 2023. Adottando una metodologia qualitativa di indagine, i tre ricercatori sul campo hanno risieduto nel quartiere e nella vicina Pontificia Università Cattolica del Paraná (PUCPR), conversato con i residenti, svolto osservazione partecipante e condotto interviste semi-strutturate allo scopo di raccogliere dati utili.

### 2.1 Ricognizione rapida

Dal punto di vista della tassonomia della ricerca qualitativa, l'approccio adottato si iscrive nell'orizzonte delle ricognizioni rapide [*rapid appraisals*], benché due dei tre investigatori godano di una frequentazione pluriennale del terreno di ricerca. Le ricognizioni rapide sono state codificate per la prima volta in modo sistematico da Beebe (1995) e rappresentano la testata d'angolo di vari approcci etnografici – non ultimo il metodo ECRIS (Bierschenk & Olivier de Sardan, 1997). Tra i presupposti delle ricognizioni rapide figurano: l'impossibilità di determinare in anticipo le componenti-chiave di un sistema (sociale); la necessità di triangolare informazioni provenienti da fonti multiple – cioè ricerca documentaria, interviste semi-strutturate e osservazione diretta; infine, il bisogno di produrre risultati a partire dalla continua interazione dell'equipe di ricerca (Beebe, 1995, p. 43). In aggiunta a ciò, le ricognizioni rapide fanno ampio uso di concetti *emic*, derivanti dall'interazione con i partecipanti locali alla ricerca e prende le mosse dagli aspetti più olistici e complessivi per poi, attraverso una serie di iterazioni controllate, affinare lo sguardo antropologico fino a isolare 'ciò che conta' per la comprensione di un problema, una presa di decisione o semplicemente ottenere la risposta alla domanda di ricerca (Beebe, 1995, p. 44). Tra i vantaggi di questo approccio figurano: il superamento delle limitazioni degli approcci analitici tradizionali – come il questionario strutturato; la maggior facilità nell'adozione di una prospettiva "indigena"; e l'accomodamento di dati variabili in un quadro completo, che si preoccupa della diversità e non dell'aggregarsi dei fatti sociali attorno a una "media" di qualche genere (Beebe, 1995, pp. 44-45).

L'adozione di una tecnica di ricognizione rapida è risultata particolarmente opportuna anche in considerazione del terreno dove si è svolta la ricerca sul campo. Per esempio, nell'indagare i programmi di gestione dei rifiuti presso lo *slum* di Kibera, Walubwa (2010) ha adottato proprio una metodologia di ricognizione rapida, in quanto quest'ultima le ha consentito di valorizzare la voce dei locali, di cui si presumeva una migliore e più approfondita conoscenza del fenomeno ricercato. Un analogo di quanto svolto dall'equipe che ha prodotto il presente contributo è riscontrabile nella ricerca di Fraser (2020), il quale ha rivolto la sua attenzione a un contesto di marginalizzazione urbana in Romania, dichiarando:

Una componente di campionamento di convenienza è stata anche adottata poiché non era possibile prevedere chi sarebbe stato disponibile di giorno in giorno. La natura imprevedibile delle vite delle persone ha reso complicato organizzare le interviste in anticipo [...]. Non c'era un numero ideale predefinito di rispondenti; invece, seguendo un processo di campionamento, raccolta e analisi dei dati, è stata identificata una soglia di saturazione in corrispondenza della quale nessun nuovo tema emergeva. Ciò non significa che sia stata raggiunta una piena saturazione dei dati, ma che ulteriori sfumature emergenti non avrebbero alterato i risultati complessivi (Fraser, 2020, p. 24)

## 2.2 Mappa visuale

Inoltre, data la natura multidisciplinare dell'equipe coinvolta, a partire dalle esperienze autentiche di una giornata di osservazione sul campo è stato possibile ricostruire un percorso socio-concettuale cui un membro del team di ricerca ha fornito una veste grafica, riportata in *Figura 2*. Parmentier-Cajaiba e Cajaiba-Santana (2020) corroborano l'utilizzo delle mappe visuali nella ricerca qualitativa, osservando che la svolta 'visiva' nell'analisi dei dati è ormai consolidata. La loro ricerca si svolge nel contesto del *management*; poiché, però, questi studiosi si occupano di processi nelle organizzazioni, l'equipe di ricerca che ha lavorato al presente contribuito ritiene il loro approccio esportabile anche all'analisi dei processi di indagine in ambito antropologico e pedagogico.

In particolare, Parmentier-Cajaiba e Cajaiba-Santana (2020) invitano ad adottare la prospettiva di Latour (1986) e riconoscere che la conoscenza trattata dalle scienze sociali si fonda sulla nozione di 'iscrizione' (per noi: *signatura*): diverse *signaturae* sono passibili di ampia circolazione (mobilità) pur restando, in sé stesse, sostanzialmente invariate (immobilità). Sfruttando gli artefatti visivi, inoltre, è possibile migliorare l'alfabetizzazione scientifica del lettore e, per il gruppo di ricerca, la costruzione di tali artefatti costituisce un'occasione unica di riflessione (Parmentier-Cajaiba & Cajaiba-Santana, 2020).

Tralasciando, tuttavia, la natura estremamente schematica delle mappe visuali di tipo manageriale, è stato infine adottata l'idea di una narrativa visuale. Lapum et al. (2015) la descrivono come una tecnica che offre "una comprensione concettuale e una visione d'insieme olistica del fenomeno di studio", capace di "rappresentare risultati [di natura] non testuale" (Lapum et al., 2015, pp. 1-2). Un sottoinsieme delle mappe narrative è l'arte narrativa, capace di stimolare il dibattito e la curiosità dei fruitori; il suo correlato scientifico è la "Mappatura Narrativa Pittorica [*Pictorial Narrative Mapping*]", che consiste in una "tecnica analitica qualitativa" che enfatizza maggiormente l'elemento artistico e interpretativo della mappa e consente, all'occasione, di entrare in un ciclo di restituzione con i partecipanti, le cui vicende sono state rappresentate (Lapum et al., 2015, pp. 2-11).

## 2.3 Pedagogia critica ed etnografia

I due metodi precedentemente illustrati sarebbero tuttavia vuoti in assenza di un'impostazione metodologica che identifichi non solo il *come* della ricerca, ma anche il *perché*. In questo senso, il presente studio affonda le sue radici nella pedagogia degli oppressi di Freire (1974).

Green (2022) afferma che, in ottica freieriana, la pedagogia critica ha lo scopo di identificare le opportunità di emancipazione, ossia le alternative, che emergono dalle molteplici contraddizioni che governano la marginalizzazione, cioè: il contrasto locale-globale, l'opposizione agente-struttura e le aporie dei rapporti tra economia e cultura. A questo scopo, il metodo freieriano prevede di trascorre del tempo nei circoli sociali frequentati dai destinatari della ricerca e trasformarne l'esperienza quotidiana nei *primi* testi formativi – sovvertendo così il rapporto egemonico tipico della scolarità tradizionale (Green, 2022). Senza accogliere pienamente la visione del mondo dei destinatari dell'intervento educativo, la formazione sarebbe equivalente a un "predicare nel deserto" (Freire, 1974, p. 102). Da questo punto di vista, l'etnografia non risulta essere solamente la fonte da cui si traggono informazioni sui destinatari della formazione, ma è essa stessa formazione, ossia una forma di insegnamento che apre gli occhi al mondo dell'Altro.

Per quel che riguarda specificatamente la pedagogia critica, Kincheloe et al. (2017) rimarcano che il pedagogista critico è colui che ritiene che: il pensiero sia sempre mediato da relazioni di potere; i fatti non possano mai essere isolati dal reame dei valori; il linguaggio contribuisca alla formazione della soggettività; esista un mondo di privilegiati e di oppressi; le forme dell'oppressione possano essere imprevedibili; la ricerca standard contribuisca, almeno surrettiziamente, alla perpetuazione dei rapporti egemonici che la pedagogia critica mira a sovvertire (Kincheloe et al., 2017, p. 164). Il pedagogista freieriano, dunque, nell'immergersi nella realtà dei destinatari della formazione, agisce in veste di "problematizzatore [*problem poser*]"; parimenti, il ricercatore critico cerca di trasformarsi in un interprete che ricollega i fenomeni educativi cui assiste e partecipa a quegli elementi strutturali che costituiscono i vincoli alla soggettività individuale e collettiva del gruppo dei discenti (Kincheloe et al., 2017, p. 166). Così facendo, non solo il processo formativo diventa autenticamente partecipato, ma si resiste anche alla "despecializzazione" e "dequalificazione [*deskilling*]" di allievi e insegnanti – che i sistemi educativi "dall'alto [*top-down*]" tendono a relegare in posizioni parcellizzate, privandoli di iniziativa emancipatoria (Kincheloe et al., 2017, p. 166).

Alla luce di ciò, è utile ricordare che la triangolazione presunta dalla ricognizione rapida (cfr. *Sezione 2.1, supra*) non rappresenta un caso di triangolazione classica, in cui il dato raccolto è tabulato per individuare punti di corrispondenza e differenze; essa prevede invece una commistione dell'azione dei ricercatori che, proprio in virtù della propria multidisciplinarietà e pluralità di esperienze sono in grado di affrontare un'ontologia formativa complessa, che si svolge sotto il loro sguardo (Kincheloe et al., 2017, p. 170). È proprio per questa ragione



che attività come la ricerca etnografica costituiscono un esempio principe di metodo auspicato dalla pedagogia critica di stampo freieriano (Kincheloe et al., 2017, pp. 171–173). Ciò ha anche una diretta conseguenza sulla presentazione dei risultati, che non risulteranno quindi analiticamente distinguibili dalla narrativa che costituisce la testimonianza-cardine dei ricercatori e di coloro con i quali si sono interfacciati.

### 3. Indagine etnografica

#### 3.1 La visita

Il primo impatto con Vila Torres conferma le aspettative pre-costruite riguardanti la vulnerabilità sociale, ma suggerisce anche una storia di resistenza ed emancipazione, culminata con l'ottenimento dei servizi di base – come già anticipato da Requião (2021):

Sono le nove del mattino e siamo alle porte della favela. Da un lato, un rigagnolo, poco più che un fossato, separa Vila Torres dal resto della città di Curitiba; dall'altro lato, un muro delimita gli spazi di una fra le più importanti università brasiliane, la Pontificia, chiamata confidenzialmente PUCPR. L'intera popolazione vive in stato di vulnerabilità sociale. Nonostante le condizioni di fragilità socioculturale, la caratteristica e la forza della comunità sembrano provenire dal lavoro di riciclaggio dell'immondizia che consente un livello di vita dignitoso. Si tratta di una comunità per certi versi socialmente 'invisibile', eppure le interazioni e le sfide che i loro problemi pongono a tutti noi sono importanti, soprattutto per i docenti della nostra Università che vi lavorano. Poiché la PUCPR è vicina a Vila Torres, in questi quasi 60 anni molti progetti sono stati sviluppati da studenti e professori dell'Università insieme a questa comunità (Gramigna, 2023).

La presenza dell'Ateneo è già di per sé un'apertura all'orizzonte freieriano. Freire, infatti, parlando del circolo gnoseologico, insegna che è proprio mentre insegniamo che apprendiamo. È in quindi in questo ambito di significato che, insieme all'umiltà, l'educatore mai deve perdere la speranza che va trasmessa soprattutto nelle situazioni di malessere e disagio sociale:

Uno dei compiti dell'educatore o dell'educatrice progressista, mediante l'analisi politica, seria e competente, è svelare la possibilità della speranza – non hanno importanza gli ostacoli – senza la quale è possibile fare ben poco: lottiamo con difficoltà e, quando lo facciamo, sfiduciosi o disperati, la nostra è una lotta suicida, è un corpo a corpo dal sapore di vendetta (Freire, 2014, p. 3).

Queste parole riecheggiano nella Terza Missione della PUCPR, che proprio a Vila Torres ha inaugurato una serie di progetti mirati al rafforzamento, in chiave costruttivista, delle competenze locali (cfr. Sezione 4, *infra*).

Tuttavia, a Vila Torres, i percorsi formativi interse-

cano sempre quelli lavorativi, in quanto un'economia quasi di sussistenza domina il quartiere e funge quindi da regolatrice, in chiave autenticamente strutturale, dell'accesso dell'infanzia alle risorse educative:

Fra il muro e la favela un angolo verde: giochi per bambini, un'altalena, uno scivolo. Qui vengono i figli dei *catadores*, i raccoglitori di rifiuti. Quando non lavorano. Appena fuori dalla comunità una scuola per l'infanzia accoglie i piccoli lavoratori locali, che puliscono la città e riciclano l'immondizia; più oltre, un orto dove si coltivano la frutta e la verdura consumate nella scuola e che qualche volta i genitori si portano a casa. Villa Torres è circondata da scuole di vario ordine e grado, e – s'è detto – l'Università che accoglie ogni anno un certo numero di giovani che vengono proprio da lì e che consegna, ogni giorno, i propri rifiuti alla comunità affinché vengano selezionati e rivenduti. Ogni raccoglitore che porta il proprio materiale al centro viene pagato in base alla quantità; chi, invece, lavora alla catena dello smistamento o alla pressa dell'assemblaggio riceve un compenso orario (Gramigna, 2023).

Emerge, poi, un'altra questione strutturale, già anticipata da Sgarbanti e Soncini (2016). Vila Torres, infatti, è letteralmente 'circondata', 'circoscritta', 'contenuta'. Dall'Avenida Comendador Franco, naturalmente e, dall'altro lato, proprio dal fiume che le attività economiche del secolo hanno trasformato da risorsa a minaccia:

Attraversiamo un ponte che sta a cavallo dell'importante e inquinato Fiume Belém e ci addentriamo: odore pungente di rifiuti, una strada ampia accolgono carretti di ogni dimensione e tipo stracolmi di carta o lattine o plastica. Le case di muratura, per lo più di cemento con il tetto di metallo: sui davanzali, lattine arrugginite ospitano fiori sgargianti. Tutte le abitazioni sono fornite di acqua corrente e di energia elettrica. Tutt'intorno è pulito. In terra non c'è traccia dell'immondizia che qui si lavora e si trasforma in progetto (Gramigna, 2023).

Come si evince, però, il fiume fa da contraltare – anche estetico – alla brulicante vita della *favela*. I carretti per il trasporto rifiuti non sono un sintomo di degrado, bensì evidenza della *vis* economica della popolazione, che ha condotto, come già menzionato, all'ottenimento dei servizi di base – obiettivo raggiunto di cui vanno molto fieri. I dettagli dello sviluppo sono rivelati da un testimone d'eccezione:

Alex Santos ci viene incontro per farci da guida nel suo mondo ma, prima di tutto, ci accompagna nella sua piccola dimora attraverso uno stretto corridoio fra i muri che la separano dalle altre case, il profumo del caffè ci dà il benvenuto. Alex ci mostra orgoglioso le stanze anguste dove trascorre il suo tempo con la famiglia. Tutto è in ordine e accogliente. Racconta: 'Qui, vedete, l'alloggio è stato costruito da un progetto sociale chiamato *Construire*, che è un'organizzazione non governativa che mira ad avere un im-

patto sulla vita attraverso la costruzione di alloggi sociali. Prima vivevamo in una casa più piccola: due stanzette e due letti per sei persone. Non c'era posto nemmeno per muoverci o per conservare il poco cibo di cui disponevamo. Non avevamo nulla, nemmeno lo spazio per disporre quel nulla. Ma siamo sempre stati felici, grati di quel poco che avevamo' (Gramigna, 2023).

Il tema della dignità, rappresentato dal soddisfacimento dei bisogni di base, ritorna anche nelle parole della madre di Alex:

Dopo il caffè usciamo dalla dimora di Alex, la madre, Signora Margarida, sta spazzando la polvere proprio sulla strada. Ci fermiamo a parlare un po' con lei. È contenta – ci dice – perché hanno una vita degna ma c'è ancora tanto da fare per migliorare, per migliorarsi. Il legame affettivo fra gli abitanti di Villa Torres rafforza con il senso di un'identità collettivo l'orgoglio di 'pulire il mondo' e trasformare l'immondizia in risorsa. Il senso di appartenenza a questo mondo, gli incontri quotidiani, gli scambi di saluti scandiscono un nuovo orizzonte di senso del mondo. Ci accorgiamo che possiamo osservare la realtà da questo crinale che, rispetto al nostro mondo, rappresenta la differenza radicale. La mamma di Alex non smette di sorridere e di pulire la strada dove continuamente passano carretti colmi di rifiuti (Gramigna, 2023).

L'attenzione dei ricercatori si rivolge quindi alla raccolta vera e propria dei rifiuti:

Andiamo nella sede della cooperativa dove si smistano i materiali. Incontriamo alcune fra le lavoratrici che selezionano e differenziano i materiali, si fermano per parlare un po' con noi, puliscono alcune sedie sgangherate di plastica e ci offrono da bere acqua fresca. Ana, Julieta, Rosa e Claudete (la leader del gruppo, che è nata nella comunità), si parlano una sopra l'altra, ansiose di comunicarci la loro esperienza. Ascoltando le loro parole ci rendiamo conto che l'identità collettiva della comunità non è solo geografica e sociale, è anche storica. Molte ci raccontano della propria storia personale, ma subito i riferimenti la connettono alla memoria di questo mondo. *Domanda*: 'Quali sono alcune tappe di questa memoria storica?'. *Ana*: 'Nel 2006 abbiamo inaugurato la Festa della Pace, segno di un clima solidale. Nel 2019 abbiamo istituito il Festival dal titolo Salvare la memoria di Villa Torres, per pubblicizzare i talenti artistici dei nostri giovani, la creatività di tutti noi che, con poche risorse, cerchiamo di inventarci un'economia sostenibile'. *Domanda*: 'Come documentate la vostra memoria?'. *Rosa*: 'Abbiamo realizzato molte interviste con i primi abitanti della comunità e vorremmo istituire un Museo di Periferia per conservare questi documenti insieme a tanti altri che descrivono la nostra storia locale' (Gramigna, 2023).

La partecipazione ad attività collaborative di quartiere, inclusa la redazione di memorie storiche, mo-

stra una vitalità intellettuale che potrebbe sfuggire a un osservatore meno attento, concentrato esclusivamente sulla dimensione economica del lavoro delle raccoglitrice. Ciononostante, quest'ultima si palesa sempre nell'orizzonte discorsivo, anche perché fonte di preoccupazione immediata:

Le nostre testimonie ci raccontano che recuperano acciaio, alluminio, cellulosa, plastica, vetro e carta, che separatamente sono venduti ad alcune industrie con cui da anni lavorano. La maggior parte dei rifiuti vengono raccolti per strada e poi condotti in questo centro di smistamento. Molti raccoglitori sono poveri, però la comunità li aiuta non solo nell'acquisto dei materiali che portano, ma anche con forme di assistenza solidali. Di certo, la vulnerabilità sociale ed economica continua ad essere alta. Ed è qui che le lavoratrici intervistate rivendicano un più consistente contributo a parte delle istituzioni sia in termini economici che giuridici. Di più, Julieta ci parla dei rischi che questo lavoro comporta: 'Alcuni, nel raccogliere i rifiuti di feriscono alle mani perché non abbiamo a disposizione guanti che ci proteggano. Chiediamo di poter migliorare le nostre condizioni di lavoro'. Claudete invece, si lamenta che dalle istituzioni vengono enormi quantità di immondizia non adeguatamente separata. Interviene Alex a sottolineare l'importanza ecologica di questo lavoro: 'Se non ci fossimo noi, la città sarebbe sepolta dai rifiuti, con gravi danni per la salute pubblica come per il decoro della città'. I raccoglitori lavorano sia di giorno che di notte e, naturalmente, con qualsiasi condizione atmosferica. La maggioranza percorre circa trenta chilometri diari molti dei quali trascinando carretti colmi di materiali. 'I raccoglitori che rovistano nei cestini del centro sono invisibili agli occhi distratti dei più', sottolinea Suzana – che nel frattempo si unisce a noi: 'Vogliamo diventare visibili perché facciamo un lavoro degno', conclude. Mentre le nostre ospiti parlano, pensiamo che lo sguardo delle metropoli contemporanee producono esclusione, schiacciano alcune categorie di persone nel limbo della negazione. Questi sguardi sono violenti, colpiscono gli invisibili con un implicito di non significanza (Gramigna, 2023).

Quanto riferito trova pieno riscontro in Angelin et al. (2018), i quali osservano che la natura autoimprenditoriale del lavoro di raccolta e smistamento rifiuti espone chi la svolge a rischi di tipo sanitario: tossicità, agenti patogeni e traumi a seguito della manipolazione dei materiali. Lo stesso osservava Silva (2017, p. 16).

Quest'ultimo incontro ci conduce a un'osservazione conclusiva della giornata:

Veniamo poi a sapere che per la grandissima maggioranza le lavoratrici e i lavoratori non hanno mai avuto un impiego formale, nonostante tutti i testimoni dichiarino di aver cominciato a lavorare sin dall'età di 6 – 7 anni e di non avere potuto beneficiare di una scolarizzazione regolare. Pertanto, questo lavoro – pure difficile e poco valorizzato – ha il grande merito di offrire loro dignità e ri-

scatto. Nessuno, tuttavia, dichiara di essere analfabeta (Gramigna, 2023).

### 3.2 Interpretazione

L'illustrazione di questa giornata è esemplificativa, ma anche esaustiva. Così come il 24 Aprile 2023, anche nelle altre occasioni sono emersi i medesimi temi e la medesima attitudine, poliedrica, energica, consapevole e carica di speranza che ha caratterizzato l'incontro dei ricercatori con le lavoratrici. Quali sono le riflessioni sollecitate dalla visita alla *favela*?

In primo luogo, si corrobora quanto già illustrato circa la valenza formativa del metodo etnografico (cfr. Sezione 2.3, *supra*). L'approccio etnografico ha aiutato a intercettare i miti del contesto di provenienza dei ricercatori, così come di quello esplorato. In secondo luogo, vi è l'emergere di vari temi.

Il tema principale che emerge è quello della *dignità*, marxianamente collegato al raggiungimento di uno standard minimo di benessere, ma sovrastrutturalmente articolato anche in termini di valori collettivi: "Se non ci fossimo noi – diceva Alex –, la città sarebbe sepolta dai rifiuti". L'identità si rafforza quando *qualcuno* ha bisogno di noi. Un aspetto importante nella costruzione delle comunità locali è la rigenerazione della cultura identitaria. A questo proposito, Berry (1988) sostiene che quando la cultura locale viene rafforzata, può esercitare una sorta di forza centripeta che collega il terreno alla memoria (Hathaway & Boff, 2012, p. 484).

Il secondo tema è quello del *progetto di vita*", marcatamente pedagogico. Un progetto di vita che passa attraverso una *Pedagogia della speranza* (Freire, 2014), perché l'educazione o è *pratica di libertà* (Freire, 1997) verso un mondo migliore o è una menzogna: "non esiste parola autentica – afferma Freire – che non sia prassi. Quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo" (Freire, 1974, p. 91). Al riguardo, Freire postulava l'intreccio tra educazione e politica, senza il quale nessuna trasformazione risulterebbe autenticamente possibile. Di qui, un umanesimo configurantesi nell'essenza democratica del dialogo, che richiama l'intramontabile lezione socratica. Quest'ultima non si tratta soltanto di comunicazione tra persone che scambiano idee verbalmente, ma piuttosto di "insegnare a pensare con certezza [...] qualcosa che si fa e si vive mentre se ne parla con la forza della testimonianza" (Freire, 1997, p. 38). È infatti nel dialogo che i soggetti apprendono e comprendono come trasformare il mondo, impresa che risulterebbe impossibile se l'educazione si riducesse a mero addestramento (Delgado Granados, 2016, p. 140). Ritornando alla distinzione freiriana tra verità e menzogna, è proprio il fascino della parola *autentica*, che affonda le proprie radici nel messaggio evangelico così come nella famosa undicesima tesi marxiana su Feuerbach – "I filosofi hanno solo diversamente *interpretato* il mondo ma si tratta di *trasformarlo*" (Marx,

1888, p. 62) –, a rendersi manifesta fra le vie di questa comunità.

Ciò conduce al terzo tema individuato dalla ricognizione rapida, cioè l'idea di *testimonianza*. Essa è intesa sia come ottenimento di un congruo livello di visibilità. Nelle parole di Suzana: "vogliamo diventare visibili" (Gramigna, 2023). Vince la lotta per la *presenza* "l'eroe che ha saputo portarsi sino alle soglie del caos e che ha saputo stringere un patto con esso" (Candelieri, 2007; De Martino, 2003, p. 94). Per questa ragione, Freire è in grado di associare "forza" e "testimonianza": quest'ultima, quasi evangelica, rappresenta una presa di posizione, cioè la scelta da che parte stare e, pertanto, è una scelta di forza, perché si traduce in un vivere che non ammette equivoci. Per questo lo scopo dell'educazione, per Freire, non è quello di abbassare l'indice di analfabetismo dei ceti poveri attraverso una "alfabetizzazione puramente meccanica" (Freire, 1997, p. 31) che vuole ottenere l'effetto dell'inclusione, bensì di lottare affinché il superamento dell'analfabetismo riesca a porre fine all'*inesperienza* democratica degli oppressi. Ciò non significa trascurare gli apprendimenti strumentali, rivolti a dare forma alle abilità che ognuno possiede e indispensabili in ogni contesto sociale, ma renderli mezzi al servizio di una intelligenza culturale democratica in quanto dialogica.

Analoga alla questione della *presenza* e della *testimonianza* è quella del *riconoscimento*. Ricoeur, uno dei massimi interpreti del nostro tempo, spiegava:

Essere educati a donare, dove la scelta verte sulla possibilità di essere riconosciuti nell'atto di compiere il primo passo verso l'altro, implica il saper scorgere nell'*agape* il valore della parola che *dichiara* e *proclama* il comandamento dell'amore (Ricoeur, 2005, pp. 251–252).

Nel nostro caso, il riconoscersi con gli ultimi è l'atto fondamentale volto a individuare una sofferenza che accomuna; ma il messaggio va oltre, nella direzione della *lotta* emancipatrice e della libertà come conquista progressiva e mai definitiva. E qui ci tornano in aiuto, ancora una volta, le parole di Freire:

Ciò che soprattutto mi porta ad essere etico è sapere che l'educazione per sua natura è direttiva e politica; perciò, io devo saper rispettare gli educandi, senza mai negare loro il mio sogno o la mia utopia. Difendere con serietà, con rigore, ma anche con passione una tesi, una presa di posizione, una preferenza, stimolando e rispettando, al tempo stesso, il diritto al discorso opposto, è la miglior forma di insegnare, da un lato, il diritto di avere il dovere di lottare per le proprie idee, per i propri sogni (e non solo imparare la sintassi del verbo avere) e, dall'altro, il rispetto reciproco (Freire, 2014, p. 67).



### 3.3 La necessità dell'approccio artistico-narrativo



Figura 2. Mappa visuale della giornata di ricognizione 24 Aprile 2023 a Vila Torres (Camargo, 2023).

Come si suole nelle ricognizioni rapide (cfr. Sezione 2.1, *supra*), il gruppo di ricerca ha avviato diverse iterazioni riflessive sull'attività svolta. Una di queste è rappresentata dalla mappa visuale di cui alla Figura 2 che, come già anticipato, costituisce un caposaldo metodologico dello studio in atto. Qui, l'approccio etnografico si apre alle possibilità dell'estetica, dell'arte, dell'etica, perché fa leva sul qualitativo, sulla fenomenicità dell'evento, sulla differenza e sulla relazione. Per questa ragione, la proposta di un *design* di ricerca presentato come metafora visuale.

Il disegno che qui riportiamo (Figura 2) evoca il richiamarsi a una realtà che sempre sfuma la sua finitezza in qualcosa d'altro che le somiglia, cui allude, che evoca – ma che è altro e altro ancora. Abbiamo giocato la sua specificità intorno al paradigma della differenza, perché la nostra pedagogia privilegia il comprendere rispetto allo spiegare (cfr. Riedel, 1989), perché mira ad interpretare, sentire, studiare, narrare... È questa estetica che ci aiuta a percepire l'unità del reale e a non perderci nella sua complessità. L'immagine rappresenta l'emblema qualitativo di questa sensibilità: è politica e strategia scientifica, ma anche 'sguardo' artistico, cangiante e onirico, concreto e irriducibile. In questo contesto, il *design* è considerato come oggetto culturale veicolo di consapevolezza nei processi decisionali del consumo e del rifiuto. È un fenomeno che mette in relazione gli individui e la loro identificazione con le merci come anche la responsabilità etica per la creazione di progetti con problemi di sostenibilità.

L'uso di questa soluzione di *design* ha sollevato il grande tema del ruolo educativo dell'arte. Il problema della bellezza e della sensibilità che essa richiede conduce ad un grande nodo educativo. *Aisthesis* ( ), che è la radice etimologica di 'estetica', è la sensazione che i sensi ci regalano, ma è anche la conoscenza che ricaviamo da tale sensazione (Brudziska, 2009). Nell'antichità, la conoscenza si presenta associata all'idea

del piacere perché porta all'esperienza del bello, sia esso artificiale, ossia prodotto dall'uomo, o naturale. La ragione ha bisogno della bellezza perché senza la sua luce armoniosa rischia di diventare unilaterale, tirannica, strumentale. Rischia di allontanarsi pericolosamente sia dalla verità che dalla bontà. Rischia di precipitare nella ricerca miope dell'utile immediato, del profitto egoista e di smarrire, in una falsa idea di progresso. L'esperienza estetica è piacere e conoscenza ad un tempo. In sintesi, la categoria di estetica che sorregge l'impianto di queste riflessioni è duplice, riferendosi sia al concetto greco classico di 'dottrina della sensibilità', riveduta nella prospettiva kantiana di *intuizione* del mondo esterno e dell'esperienza interiore (cfr. Shabel, 2010), sia al concetto di matrice settecentesca, di dottrina della bellezza e dell'arte (cfr. Guyer, 2020). L'esigenza di uno sguardo capace di cogliere entrambe le prospettive è connessa alla tensione formativa: non si può educare alla bellezza senza educare i sensi a coglierla, così come non si produce arte senza affinamento della sensibilità. Ecco, l'intento che soggiace alla mappa visuale è propriamente educativo, auto-educativo e liberatorio. Kant riteneva che l'educazione alla bellezza non potesse trovare fondamento in alcun manuale, l'unica strada praticabile doveva essere quella della vicinanza al bello, della sua contemplazione ripetuta fino a fissarne degli *exempla*, immagini e schemi di riferimento formativo (Kant, 1987, p. 187).

#### 4. CONNECT: prospettive pedagogiche per lo sviluppo di Vila Torres

Il senso di unità, di appartenenza e di riscatto, rappresentano la base sulla quale prende vita la *Pedagogia della speranza* (Freire, 2014), cui si ispirano i progetti culturali che alcune ONG che si ricordano agli stu-



denti e ai professori della Pontificia Università Cattolica del Paraná (per esempio, NCEP, 2020). La vicinanza dell'Ateneo PUCPR alla *favela* di Vila Torres, dettata dalla topografia non-lineare di Curitiba, ha favorito un clima di opportunità per l'implementazione di progetti di sviluppo locale. Le Università, del resto, sono tra i promotori principali delle attività di supporto all'economia solidaristica pubblica (Silva, 2017, p. 38). Lo scopo è identificare le forze della comunità, cercando di costruire la fiducia, dando priorità ai processi, promettendo solo ciò che è possibile realizzare e cercando di dare voce e senso di appartenenza e speranza.

#### 4.1 Descrizione di CONNECT

Uno di questi progetti si chiama CONNECT ed è finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma di ricerca e innovazione Horizon 2020, *Grant Agreement No. 872814*. È stato selezionato per concludere il presente contributo perché la sua implementazione a Vila Torres ha comportato proprio una restituzione di quella consapevolezza 'visuale' che ha caratterizzato la fase iterativa dell'esperienza etnografica sopra illustrata. Nelle parole di alcuni dei suoi operatori:

[Il progetto] ha lo scopo di sostenere le azioni scientifiche, coinvolgendo insegnanti, studenti, imprese, professionisti delle scienze, università, comunità e famiglie. È associato a un gruppo di ricerca di un Corso Post-laurea in Pedagogia presso un'università di grande rilievo a Curitiba (Trindade et al., 2022, p. 3).

Il riferimento è all'Associação Paranense de Cultura, consorziata con dieci istituzioni di sei Paesi europei e del Brasile (Connect, 2024a), nonché organo costituito dal Grupo Marista il 31 Dicembre 1950 per finanziare la PUCPR ('Apresentação', 2022). Questa rete di ricerca internazionale fornisce risorse educative aperte a disposizione di insegnanti, studenti, famiglie e altri portatori d'interesse, con l'obiettivo di supportare la crescita personale e professionale attraverso strumenti di auto-riflessione.

I cardini del progetto sono: scuola aperta, scienza-azione e scienza partecipativa (Connect, 2024b). I materiali sono diffusi su una piattaforma dedicata (EXUS, 2024). Il progetto CONNECT fa riferimento al "modello del capitale scientifico", che si pone l'obiettivo di aumentare il numero degli studenti di formazione scientifica attraverso pratiche basate sul costruttivismo sociale (Connect, 2024b). Il progetto mira a supportare le scuole nello sviluppo delle propensioni alle discipline scientifiche. Si ritiene che tali competenze debbano essere impiegate nella sostenibilità del pianeta, affrontando dilemmi e problemi socio-scientifici nel curriculum scolastico, in collaborazione con le famiglie, le aziende, la comunità e, soprattutto, gli scienziati. Le attività includono esperienze pratiche, esperimenti, dibattiti, giochi, analisi dei dati, uso della tecnologia, tra gli altri. Inoltre, scienziati, ricercatori universitari e professionisti del mercato del lavoro visitano le scuole per tenere laboratori scientifici, con-

ferenze, simposi e altri eventi in modo che gli studenti possano conoscere meglio il mondo scientifico.

Una prima azione, attinente al progetto CONNECT nel suo complesso, è stata la creazione di un MOOC intitolato *Connect scientific actions and open schooling*. Organizzato in sette moduli e disponibile a partire dal 9 Febbraio 2022, il corso ha lo scopo di sviluppare nel corpo docente le capacità di pensiero scientifico. In aggiunta a ciò, il lavoro di CONNECT si estende ad allenatori sportivi, scienziati e politici, nonché più di 3.000 studenti e 200 insegnanti degli Stati di Paraná e Santa Catarina. Per sviluppare questo progetto, il lavoro ha coinvolto 40 scuole del Brasile meridionale e affrontato temi legati alla salute e all'ambiente (Trindade et al., 2022).

#### 4.2 Azioni CONNECT a Vila Torres

Limitatamente a Vila Torres, le attività hanno coinvolto 127 studenti, 27 insegnanti, nonché ulteriore personale amministrativo ed educativo. Parte del progetto CONNECT è realizzato in un Centro Educativo che coinvolge bambini dai quattro (4) ai cinque (5) anni di età, che lo frequentano a tempo pieno. Si tratta dei figli di raccoglitori di materiali riciclabili, lavoratori a giornata e famiglie che sopravvivono con un salario ben al di sotto di quello che viene considerato il minimo sindacale. Altre attività sono state svolte con studenti dai dieci (10) ai quattordici (14) anni (Connect, 2024c).

In linea con l'approccio pedagogico freieriano (Trindade et al., 2022, p. 12), il lavoro è inizialmente sorto come forma di volontariato che ha determinato l'inserimento di agenti di comunità, nel tentativo di avvicinare l'Università (PUCPR) alle reali esigenze del contesto socio-ambientale. Grazie a CONNECT è stato quindi possibile dare continuità alle attività formative, in precedenza manifestatesi solo come iniziative individuali di alcuni docenti: integrandole in una più ampia progettazione di stampo costruttivista, beneficiano della rete e costituiscono anche un'opportunità euristica in campo pedagogico.

Lo stile educativo di CONNECT a Vila Torres è prevalentemente non formale e caratterizzato da un aspetto estetico che si riconduce, idealmente, alla dimensione metodologica visuale adottata dal gruppo di ricerca che ha condotto l'etnografia della *favela* (cfr. *Sezione 2.2, supra*). Nel concreto, questo aspetto 'estetico' è stato realizzato attraverso la creazione di murali presso un Giardino Collettivo Pedagogico già presente nel quartiere (*Horta Educativa Sementes do Amanhã - Vila Torres*, 2020, sc. 01:00), di murali presso l'ONG "Organização para o Desenvolvimento do Potencial Humano" (ODPH) e di ulteriori mappe visuali (Connect, 2024c) analoghe a quella qui illustrata (*Figura 2*). Queste attività di disegno condiviso, sia di tipo cartaceo che murale, hanno sollecitato, secondo Trindade et al. (2022) uno sviluppo prossimale di tipo vygotskijano favorendo la formazione di concetti spontanei.

Esperienze di questo tipo, fondate sulla partecipazione etnografica alla vita di Vila Torres, costituiscono lo sviluppo coerente di quanto assodato grazie all'approccio critico freieriano. Tali casi, che sono qui portati a titolo d'esempio e che avranno nella piattaforma

CONNECT lo spazio più appropriato per la diffusione dei risultati raccolti, costituiscono esempi di realizzazione attiva a seguito dell'ascolto delle esigenze della comunità.

Shea si chiedeva “come vogliamo vivere nel futuro?” e quali sono le strategie per il cambiamento sociale (Shea, 2012, p. 7)? Cerchiamo, attraverso l'arte, di stimolare la sensibilità e la percezione degli spazi e di vincere il sentimento di rassegnazione che spesso coglie chi vive in *favela*. Un altro obiettivo riguarda il processo di coscientizzazione delle dinamiche socio-culturali che sono alla base delle condizioni di vita della comunità, ma anche il rafforzamento della spiritualità, che è nel carattere tras-formativo della conoscenza estetica (Righetti, 2000). Secondo Krenak (2020), l'idea che noi Umani decolliamo dalla Terra, vivendo in un'astrazione civilizzatrice, è assurda. Questa idea opprimerebbe la diversità, in quanto nega la pluralità delle forme, dell'esistenza e delle abitudini – offrendo, insomma, lo stesso linguaggio a tutti. Secondo l'autore, sarebbe necessario educare la nostra capacità critica e creativa per costruire “paracaduti colorati”, come un modo “artistico” per raccontare il mondo (Krenak, 2020, p. 22).

## Riferimenti bibliografici

- Angelin, R., Darcanchy, M. V., & Carvalho, D. (2018). Recyclable Material Pickers, Factors, Rights and Dignity: From Social Inclusion to Human Rights. *Revista Jurídica*, 52(3), 225–247.
- Antonelli, D., & Fernandes, J. C. (2014, March 15). O melhor e o pior dos mundos. *Gazeta Do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-melhor-e-o-pior-dos-mundos-1vxrtisiaw03zgyui5s6jfo7i/>
- Apresentação. (2022, March 31). [Institutional website]. *PUCPR*. <https://web.archive.org/web/20191221184048/http://www3.pucpr.br/apc/index.php>
- Beebe, J. (1995). Basic Concepts and Techniques of Rapid Appraisal. *Human Organization*, 54(1), 42–51. <https://doi.org/10.17730/humo.54.1.k84tv883mr2756l3>
- Berry, W. (1988). *The Work of Local Culture* [Lecture]. Iowa Humanities Lecture. <https://web.archive.org/web/20160420172631/https://centerforneweconomics.org/publications/essays/berry/wendell/the-work-of-local-culture>
- Bierschenk, T., & Olivier de Sardan, J.-P. (1997). ECRIS: Rapid Collective Inquiry for the Identification of Conflicts and Strategic Groups. *Human Organization*, 56(2), 238–244. <https://www.jstor.org/stable/44126787>
- Bortoli, M. A. (2009). Catadores de materiais recicláveis: A construção de novos sujeitos políticos. *Revista Katálysis*, 12(1), 105–114. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000-100013>
- Brudziska, J. (2009). Aisthesis. In H. R. Sepp & L. Embree (Eds.), *Handbook of Phenomenological Aesthetics* (Vol. 59, pp. 9–15). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8_2)
- Camargo, R. A. (2023). *Mappa visuale della giornata di ricognizione 24 Aprile 2023 a Vila Torres*. Col. Anita Gramigna.
- Candelieri, I. (2007). Lo sciamanismo mongolo. Dalla crisi della presenza al riscatto culturale. Lettura di un rito sciamanico di investitura nella valle di Kahrkhirà. In A. Colleoni (Ed.), *Il ruolo geopolitico e geostrategico della religione in Eurasia* (pp. 119–142). Goliardiche.
- Carmo, M. S. do. (2009). A Semântica ‘Negativa’ do Lixo como Aspecto ‘Positivo’ – Um Estudo de Caso sobre uma Associação de Recicladores na Cidade do Rio de Janeiro, Brasil. *Administração Pública e Gestão Social*, 1(2), 121–150. <https://periodicos.ufr.br/apps/article/view/4001>
- Congresso Nacional do Brasil. (1971). *Lei N° 5.764 de 16 de Dezembro de 1971: Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências* (Federal law 5.764). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5764.htm)
- Congresso Nacional do Brasil. (1981). *Lei N° 6.938 de 31 de Agosto de 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências* (Federal Law 6.938). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)
- Congresso Nacional do Brasil. (1999). *Lei N° 9.795 de 27 de Abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências* [Federal law]. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)
- Congresso Nacional do Brasil. (2007). *Lei N° 11.445 de 5 de Janeiro de 2007: Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico* (Federal Law 11.445). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm)
- Congresso Nacional do Brasil. (2010). *Lei N° 12.305 de 2 de Agosto de 2010: Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências* (Federal Law 12.305). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)
- Congresso Nacional do Brasil. (2015). *Lei N° 13.186 de 11 de Novembro de 2015: Institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável* (Federal Law 13.186). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13186.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13186.htm)
- Connect. (2024a). Consórcio [Institutional website]. <https://www.connect-science.net/pt-pt/consorcio/>
- Connect. (2024b). Sobre o CONNECT (connectar) [Institutional website]. <https://www.connect-science.net/pt-pt/about-the-project/>
- Connect. (2024c). Visual thinking and illustrated mind maps as tools for visualizing the profile of a vulnerable Community [Institutional website]. <https://www.connect-science.net/scientific/visual-thinking-and-illustrated-mind-maps-as-a-way-to-visualize-profile-of-vulnerable-community/>
- Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente. (2023). *Endereços Ecocidadão*. <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2023/00412771.pdf>
- Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente. (2022a, January 19). Ecocidadão: Separação Materiais Reutilizáveis [Institutional website]. <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/ecocidadao-separacao-materiais-reutilizaveis/398>
- Curitiba, Secretaria Municipal do Meio Ambiente. (2022b, January 19). Programa Compra de Lixo [Institutional website]. <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-compra-de-lixo/343>
- De Martino, E. (2003). *Il mondo magico: Prolegomeni a una storia del magismo*. Bollati Boringhieri.
- De Souza, N. L., & De Carvalho, C. A. (2023). “Mães da cama-vazia” como imagem de contracontrole do pensamento feminista negro. *Esfemas*, 28. <https://doi.org/10.31501/esf.v1i28.14678>
- Delgado Granados, P. (2016). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 140–153. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2592>
- Duarte, J., & Correa, C. (2023). Realidade e práticas do poder público e das associações de catadores no ciclo de vida do vidro na cidade de Curitiba, Paraná- estudo de caso. *Enciclopedia Biosfera*, 20(45). [https://doi.org/10.18677/EncBio\\_2023C20](https://doi.org/10.18677/EncBio_2023C20)
- EXUS. (2024). *Connect* [Institutional website]. <https://connect-eu.exus.co.uk/>
- Fernandes, A. (2015, October 5). História da Vila Torres – Cu-



- ritiba [Travel blog]. *Próxima Parada*. <https://oproximaparada.wordpress.com/2015/10/05/historia-da-vila-torres-curitiba/>
- Ferreira, V. M. R., & Fernandes, S. M. (2023). Infância e justiça espacial: Desigualdades inter e intrabairros no uso da cidade por crianças da rede municipal de ensino de Curitiba. *Educação Em Revista*, 39, e39285. <https://doi.org/10.1590/0102-469839285>
- Fraser, S. (2020). 'We have nowhere else to go': A study of urban informality within a Roma settlement in Arad, Romania [Lund University]. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9025823&fileId=9028315>
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia de la autonomia*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Google Maps (Ed.). (2016). 223 R. Josefina Zanier [Online Topographic Map]. Google. <http://tinyurl.com/42x9ewj>
- Gramigna, A. (2023). *Diário de campo di Vila Torres, 24 aprile 2023* [Field journal]. Col. Anita Gramigna.
- Green, R. R. (2022). Ethnography as Critical Pedagogy: Prisons, Pedagogy, and Theological Education. In P. Ward & K. Tveitereid (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Theology and Qualitative Research* (1st ed., pp. 38–48). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119756927.ch5>
- Guyer, P. (2020). 18th Century German Aesthetics. In Zalta, Edward Nouri (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020). The University of Stanford. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/aesthetics-18th-german/>
- Hathaway, M., & Boff, L. (2012). *Tao da libertação: Explorando a ecologia da transformação* (A. Guilherme, Trans.). Vozes.
- Horta Educativa Sementes do Amanhã—Vila Torres. (2020, October 28). [YouTube upload]. <https://www.youtube.com/watch?v=zPeSouM8dyw>
- Kami, M. T. M., & Larocca, L. M. (2006). Reconhecimento da realidade objetiva dos idosos residentes na Vila Torres: Do estrutural ao singular. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 8(3). <https://doi.org/10.5380/fsd.v8i3.7975>
- Kant, I. (1987). *Critique of Judgment: Including the First Introduction* (W. S. Pluhar, Ed. & Trans.). Hackett.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R., & Monzo, L. D. (2017). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 163–177). Sage.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lapum, J. L., Liu, L., Hume, S., Wang, S., Nguyen, M., Harding, B., Church, K., Cohen, G., & Yau, T. M. (2015). Pictorial Narrative Mapping as a Qualitative Analytic Technique. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 160940691562140. <https://doi.org/10.1177/1609406915621408>
- Latur, B. (1986). Visualisation and Cognition: Drawing Things Together. In E. Long & H. Kuklick (Eds.), *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture Past and Present* (Vol. 6, pp. 1–40). Jai Press.
- Martins, L. V., & Rasia, R. dos S. (2023). Características socio-demográficas e valor imobiliário nos eixos estruturais de Curitiba. *19º Rio de Transportes*, 1–13. <https://riodetransportes.org.br/19rdt/trabalhos/trabalhos/AC%20-%2025203.pdf>
- Marx, K. (1888). Karl Marx über Feuerbach vom Jahre 1845. In F. Engels, *Ludwig Feuerbach und der Ausgang Der Klassischen Deutschen Philosophie* (pp. 59–62). J. H. W. Dietz.
- NCEP. (2020). Projetos em Ação [Institutional website]. NCEP UFPR. <https://ncepufpr.wixsite.com/ncep/projetos-em-acao>
- Osorio, R. G. (2003). O sistema classificatório de 'cor ou raça' do IBGE (Texto para discussão 996). IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf)
- Parmentier-Cajaiba, A., & Cajaiba-Santana, G. (2020). Visual Maps for Process Research: Displaying the Invisible. *M@n@gement*, 23(4), 65–79. <https://www.cairn.info/revue-management-2020-4-page-65.htm>
- Pitz, G. (n.d.). A favela que virou jardim botânico [Scientific dissemination]. *Turistória*. Retrieved 13 January 2024, from <https://www.turistoria.com.br/a-favela-que-viceu-jardim-botanico>
- Presidência da República do Brasil. (2006). *Decreto N° 5.940 de 25 de Outubro de 2006: Institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, e dá outras providências* [Presidential decree]. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5940.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5940.htm)
- Presidência da República do Brasil. (2010). *Decreto N° 7.404 de 23 de Dezembro de 2010: Regulamenta a Lei no 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências* (7.404). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7404.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7404.htm)
- Requião, D. (2021, June 21). Vila Torres: Um lugar de pertencimento. *Plural*. <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/vila-torres-um-lugar-de-pertencimento/>
- Ricœur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento: Tre Studi* (F. Polidori, Trans.). Raffaello Cortina.
- Riedel, M. (1989). *Comprendere o Spiegare?* Guida Editori.
- Righetti, M. (2000). *Imparare ad essere: Percorsi di educazione permanente*. Pitagora.
- Rutkowski, J. E. (2013). Redes solidárias de catadores e gestão de resíduos sólidos. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 9(18). <https://doi.org/10.3895/rts.v9n18.2625>
- Sauka, J. E. (2023). *Economia circular: A inclusão de uma cooperativa de reciclagem de Curitiba no desenvolvimento territorial sustentável* [PhD Thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31425>
- Scariot, N. (2015). Catadores de Materiais Recicláveis Novos Regimes de Verdade Constituinte Protagonismo a Estes Atores Sociais. *Contexto & Educação*, 30(97), 28–43. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3025/4960>
- Sgarbanti, M., & Soncini, L. (2016). *Traçados Verdes: Strategie di rigenerazione dei quartieri Rebouças, Prado Velho e Jardim Botânico nell'orizzonte 2030 a Curitiba* [Universitá di Ferrara]. [https://issuu.com/letiziansoncini/docs/tesi\\_soncini](https://issuu.com/letiziansoncini/docs/tesi_soncini)
- Shabel, L. (2010). The Transcendental Aesthetic. In P. Guyer (Ed.), *The Cambridge Companion to Kant's Critique of Pure Reason* (1st ed., pp. 93–117). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521883863.005>
- Shea, A. (2012). *Designing for social change: Strategies for community-based graphic design* (1st ed.). Princeton Architectural Press.
- Silva, S. P. (2017). *A organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: Dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária* (Texto para discussão 2268; p. 56). IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7413/1/td\\_2268.PDF](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7413/1/td_2268.PDF)
- Trindade, S. P., Camargo, R. A., Torres, P. L., & Kowalski, R. P. G. (2022). Escolarização aberta e as práticas pedagógicas de aprendizagem articuladas com o projeto CONNECT na educação básica. *Research, Society and Development*, 11(12), e393111234449. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34449>
- Walubwa, J. (2010). 'Kenya Slum Upgrading Programme': An Analysis of Kibera Integrated Water, Sanitation and Waste Management Project [Master's Thesis, University of Nairobi]. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/4615>



# Crossroads of knowledge: Ethnographic dispatches of narratives from young Umbanda followers in the *terreiro* and at school

## Encruzilhadas de saberes: Os despachos etnográficos de narrativas de jovens umbandistas no terreiro e na escola

Marcelo Máximo Purificação

Centro Universitário Mais (UNIMAIS); Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) – maximo@unifimes.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>

Daniela Ripoll

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – daniela.ripoll@ulbra.br – <https://orcid.org/0000-0002-7247-2600>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This study was carried out based on a qualitative ethnographic study, developed using autobiography, autobiographical narratives and ethnographic narratives, with young umbandistas from two barracões located in the municipalities of Mineiros and Novo Gama in Goiás/Brazil and from a state public school in Mineiros, between the months of October 2021 and July 2022, with the following objective: to understand how young umbandistas from Mineiros and Novo Gama, in the terreiro and at school, position themselves in terms of identity and religious belonging. At the intersection between school, Umbanda barracks, everyday life and culture, there are traces of intercultural youth identities. The school is a plural and intercultural place, where multiple identities and religious differences are manifested. However, to maintain religious identities, it is necessary to understand the limits between them and the religious differences that define them and which symbols and representations gravitate around them, as well as the effects of the impacts, positive or negative, that cross them, in addition to the relationships and teaching-learning processes present in their context.

Este estudo realizou-se a partir de um estudo etnográfico qualitativo, desenvolvido com uso da autobiografia, narrativas autobiográficas e narrativas etnográficas, com jovens umbandistas de dois barracões situados nos municípios de Mineiros e Novo Gama em Goiás/Brasil e de uma escola pública estadual de Mineiros, entre os meses de outubro de 2021 e julho de 2022, com o seguinte objetivo: compreender como jovens umbandistas de Mineiros e Novo Gama, no terreiro e na escola, se posicionam em termos identitários e de pertencimento religioso. No cruzamento entre escola, barracões de umbanda, cotidiano e cultura, estão rastros de identidades juvenis interculturais. A escola é um lugar plural e intercultural, onde se manifestam múltiplas identidades e diferenças religiosas. Mas, para manter as identidades religiosas, é preciso entender os limites entre elas e as diferenças religiosas que as definem e quais símbolos e representações gravitam em torno delas, bem como os efeitos dos impactos, positivos ou negativos, que as atravessam, além das relações e processos de ensino-aprendizagem presentes em seu contexto.

### KEYWORDS

Young Umbanda fans, Crossroads of knowledge, Dispatches, Identity, Cultural studies, Umbanda  
Jovens umbandistas, Encruzilhada de saberes, Despachos, Identidade, Estudos culturais, Umbanda

**Citation:** Purificação, M.M. & Ripoll, D. (2024). Crossroads of knowledge: Ethnographic dispatches of narratives from young Umbanda followers in the *terreiro* and at school. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 31-40. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_04](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_04)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_04](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_04)

**Submitted:** December 25, 2023 • **Accepted:** April 25, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)



## 1. Introdução

Neste texto, o termo “encruzilhada de saberes” refere-se ao cruzamento de conhecimentos que permeiam a trajetória social do jovem umbandista, passando pelo campo social (do cotidiano), das culturas, dos aspectos religiosos e da vida escolar. Já o termo “despachar” aparece no sentido de encaminhar, dar direcionamentos aos saberes e conhecimentos gerados a partir da intersecção desses campos de saberes e conhecimentos.

Questões emergem em minha busca por respostas e, no emaranhado delas, busco saber: como se manifestam as identidades dos jovens participantes da Umbanda? O que significa ser um jovem umbandista? Como essas identidades são negociadas? Como os jovens falam sobre o sagrado? Como eles falam sobre sua religião? Como seus corpos materializam os conhecimentos e os saberes umbandistas? Como as práticas desses jovens umbandistas e suas vivências contribuem, interferem na construção desse sujeito? Que saberes emergem da relação do jovem com o terreiro e como isso repercute na escola? Como os saberes que emergem da encruzilhada do cotidiano com a cultura, com a religião e com a escola são despachados nas narrativas dos jovens umbandistas?

A análise da Umbanda no cotidiano, no corpo e na vida dos jovens (de minha região – Mineiros-GO, e da região onde atuo como sacerdote umbandista – Novo Gama-GO) se justifica de várias formas: a Umbanda surgiu por volta do século XIX, tendo a pretensão de ser uma religião brasileira. Nela, mesclam-se vários fragmentos de religiões até então conhecidas, como o catolicismo, o espiritismo kardecista e os cultos dos povos originários africanos e brasileiros (Rosenfeld, 1993). É importante lembrar que as religiões de matriz africana foram incorporadas à cultura brasileira há muito tempo, quando os primeiros negros escravizados chegaram ao país e encontraram na religiosidade um meio de preservar suas tradições, suas línguas, seus saberes e valores trazidos da África. No entanto, mesmo com as manifestações afros inseridas na cultura brasileira, há mais de 500 anos, a desvalorização do negro e a visão preconceituosa da cultura afro-brasileira persistem. O fundamento de seus dogmas e de seu ritual residiria, assim, na união dos cultos das divindades da natureza com a descida dos espíritos dos mortos aos médiuns, possibilitada pela teoria da afinidade e pela hierarquia espiritual defendida por Kardec, em que as falanges étnicas no espaço seriam controladas pelos orixás nagôs (Oliveira, 2017).

Uma das formas de resistência e preservação das tradições trazidas da África é o sincretismo religioso, que se manifesta como uma estratégia de adaptação e sobrevivência cultural. Segundo Araújo, em seu livro “Diaspora, Transformation, and the Transculturation of African Performance Traditions” (2008, p. 42), o sincretismo religioso é uma resposta à colonização e à imposição de valores e crenças europeias sobre os africanos escravizados. Nesse contexto, a fusão de elementos cristãos com práticas religiosas tradicionais africanas permitiu aos escravizados a manutenção de sua identidade cultural e espiritual, mesmo sob condições adversas. Como exemplificado por Carneiro, em “Candomblés da Bahia” (1964, p. 78), a religião

afro-brasileira do Candomblé é um dos exemplos mais conhecidos de sincretismo religioso no Brasil, sendo uma mistura de elementos do candomblé africano com o catolicismo, através da associação de orixás afro-brasileiros com santos católicos. Portanto, o sincretismo religioso se configura como uma prática de resistência que permitiu aos africanos preservar suas tradições e identidade cultural durante a experiência traumática da escravidão.

No seu estudo, Pierre Sanchis (2001) destaca que a representação identitária da Umbanda tem passado por um processo de transformação e reinterpretção de narrativas ao longo das últimas décadas. Essas mudanças são influenciadas por demandas sociais e culturais que despertaram nos praticantes de Umbanda o desejo de integração e visibilidade social. Oliveira (2017) e Bastide (2006) argumentam que esse fenômeno ocorre quando a Umbanda deixa de ser restrita às favelas e começa a se estabelecer nos espaços urbanos, abandonando atitudes e narrativas que entrem em contradição com a sociedade moderna. Conforme apontado por Bastide (1985), essa contradição é resultado do fato de que, nas grandes cidades, a população negra recebia mensagens conflitantes: de um lado, havia a possibilidade de ascensão social, mas, por outro lado, ela ainda era marginalizada e vivia na periferia urbana. Nesse processo, a transformação da identidade umbandista passa a estar associada aos valores considerados ideais pela sociedade, sendo guiada gradualmente tanto pelas forças da natureza quanto por esses valores. Isso implica numa reorientação dos padrões sociais e morais para os praticantes de Umbanda.

A questão do branqueamento na Umbanda é complexa e envolve diferentes perspectivas. No entanto, é importante salientar que não se pode generalizar a experiência de todos os umbandistas, pois há diversas variações e abordagens dentro dessa religião. Na perspectiva de Roger Bastide (2006), antropólogo francês que estudou a Umbanda no Brasil, ele sugeriu que, ao longo do tempo, a Umbanda teria se afastado das suas raízes africanas e se tornado menos identificada com a cultura afro-brasileira. Ele argumentou que isso aconteceu devido à influência de elementos indígenas, europeus e orientais na religião. Segundo Bastide, isso teria contribuído para um processo de branqueamento da Umbanda.

Por outro lado, é necessário considerar a perspectiva de Lilia Moritz Schwarcz e Nei Lopes, segundo os quais o sincretismo religioso é um aspecto importante da cultura brasileira, resultante de um processo histórico de mistura e hibridização. Para eles, a Umbanda é uma religião genuinamente brasileira, que incorpora elementos de diferentes tradições e culturas. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com generalizações, pois a presença de elementos brancos na Umbanda não implica necessariamente um afastamento das raízes afro-brasileiras. Os umbandistas são indivíduos que têm autonomia e liberdade para decidir como praticar sua religião, e essa prática pode variar amplamente dependendo do contexto histórico, regional e social. Entretanto, é possível observar que, em alguns momentos e lugares, ocorreu um processo de elitização da Umbanda, no qual alguns praticantes buscaram se distanciar de suas origens mais populares, associando a religião a práticas e rituais mais “cul-

tos” e “refinados”. Isso pode ter contribuído para a percepção de um branqueamento da Umbanda, especialmente quando observamos a predominância de umbandistas brancos em certos espaços religiosos.

A prática de religiões de matriz africana, conforme censo de 2010, é de um pouco mais de 1%. Autores como Jorge e Rivas (2012), Duccini e Rabelo (2010), Andrade (2016), entre outros, pontuam que os números não refletem a realidade da Umbanda, dada a dimensão do seu campo religioso. Entendo que os dados podem estar subestimados, e digo isso porque convivo diariamente com fiéis que em função da intolerância religiosa, não se sentem a vontade para afirmar seus vínculos com a Umbanda e com o Candomblé, logo, nunca falam sobre sua denominação religiosa, e, quando o fazem, apresentam-se como católicos ou espíritas.

Vejo, também, que o censo contribui para a subestimação dos números, pois permite que cada entrevistado escolha apenas uma religião. No Brasil, o trânsito religioso é muito grande, mas as pessoas, geralmente, afirmam pertencer a religiões hierarquicamente institucionalizadas<sup>1</sup>. Na Bahia, por exemplo (meu Estado natal), é possível ver pessoas frequentando ativamente a Igreja Católica e a Umbanda, ou Candomblé. Nos barracões de Umbanda onde trabalho, atendo pessoas de diferentes religiões. Entendo que ir uma ou duas vezes a uma religião diferente da nossa pode ser visto como um ato de benevolência e respeito à diversidade religiosa, porém, dentro desse grupo de visitantes, temos pessoas lá que, aos domingos, estão na sua religião principal e, às segundas, ou sextas, ou sábados, estão lá na Umbanda pedindo axé.

No contexto apresentado, existem duas situações distintas que podem ser caracterizadas como fiéis envergonhados ou identidades umbandistas rasuradas. Essas pessoas não se deixam ser facilmente capturadas e apagadas socialmente, preferindo se camuflar e se esconder de questões sociais racistas e preconceituosas. Essa forma de agir pode ser explicada pela construção histórica que recebemos desde o nascimento. Ao longo de nossas vidas, foi-nos ensinado que pertencer a uma religião de matriz africana é considerado negativo. Conseqüentemente, é comum ouvirmos discursos pejorativos sobre essas religiões e identificar diversos estereótipos que associam seus rituais a forças malignas e demoníacas. (Silva, 2007).

Diante deste contexto, é compreensível que pessoas que ainda não tenham construído sua identidade religiosa, que estejam apenas se conhecendo ou que não estejam engajadas na luta pelo respeito à diversidade religiosa e pelo combate à intolerância, não se sintam motivadas a se declararem como participantes dessas religiões. Afinal, por que se expor e desejar pertencer a um grupo que sofre discriminação?

Por isso, é relevante aproveitar espaços como o da Pós-Graduação e o ambiente universitário em geral para refletir sobre o cotidiano e os problemas que en-

frentamos. Devemos questionar o papel das instituições públicas, como o IBGE, e pensar sobre o que elas desejam expressar sobre a sociedade brasileira e para quem seus resultados são importantes. No que diz respeito à Umbanda, é importante mencionar que essa religião não tem como objetivo atrair ou converter fiéis. Ela é uma religião livre para quem desejar conhecê-la, frequentar seus centros e até mesmo se iniciar no seu culto, mas isso é feito por livre escolha. Além disso, é válido ressaltar que pessoas de diferentes religiões frequentam centros espíritas e terreiros umbandistas, o que reflete o sincretismo religioso existente no Brasil. (Silva, 2007).

Segundo Silva (2007), a noção de identidades umbandistas rasuradas ou envergonhadas refere-se a uma situação em que indivíduos umbandistas sentem vergonha ou tentam esconder sua religião por causa do estigma social associado à Umbanda. Isso ocorre porque a Umbanda, como religião afro-brasileira, enfrenta preconceito e discriminação por parte de algumas pessoas e instituições. Essa vergonha ou tentativa de esconder a identidade umbandista pode ser motivada pelo medo de serem excluídos, marginalizados ou ridicularizados pela sociedade. É uma forma de proteção para evitar o estigma e a discriminação.

No entanto, Silva (2007) argumenta que essa tentativa de ocultar a identidade umbandista tem conseqüências negativas para os indivíduos e para a própria Umbanda. Ela enfraquece o poder e a visibilidade da religião, além de afetar o bem-estar emocional dos umbandistas envergonhados. Silva (2007) defende a importância de uma construção positiva e orgulhosa da identidade umbandista, buscando romper com o estigma e promover a aceitação social dessa religião afro-brasileira. Ele chama a atenção para o papel dos umbandistas em compartilhar informações e desafiar estereótipos negativos, a fim de combater a discriminação e promover a igualdade religiosa.

Outra razão para a abordagem da temática nesta investigação é, sobretudo, social e científica. O contexto social brasileiro, nos últimos anos, tem sido atravessado por concepções neoliberais, gerando um processo progressivo de dissolução de políticas públicas (atribuições do Estado), aumentando o nível de exigência e a busca por resultados, no campo da educação, contexto em que o termo desigualdade deixa de se limitar a questões econômicas e passa a transitar em outros setores e contextos, repercutindo, inclusive, reivindicações de natureza identitária (Melucci, 2001).

Nessa etapa, entende-se que a reflexão sobre as desigualdades centradas nas dimensões da cultura e da religião pode fornecer avaliações fundamentais das construções identitárias dos jovens umbandistas que se encontram nesse novo contexto social, em um grupo denominado minoria, marcados socialmente pelo estigma e pelo preconceito. Discutir o problema pode desencadear condições de equidade e garantia de direitos, dado o aparato legal presente na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB, 9.394), na Lei 10.639 que inclui disciplinas obrigatórias relacionadas à cultura afro-brasileira nos currículos escolares e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, atualmente, orienta os currículos escolares (Leisner, 2009).

Em outro sentido, também aponto que o objeto de

1 Refiro-me a religiões hierarquicamente institucionalizadas, aquelas que estão sistematizadas na estrutura social do país, desde os primórdios, como religião oficial, como religião da maioria, como grupo religioso mais emergente, entre as quais cito: a igreja católica seguida por 50% dos brasileiros e os evangélicos que totalizam 31%, nos quais incluo os pentecostais e os neopentecostais, segundo censo de 2010.

estudo aqui proposto nesta tese de doutoramento tem relevância social, pois parte da constatação de que questões relacionadas a contextos interculturais, ou seja, referentes à coexistência de diferentes concepções culturais no mesmo espaço social, a exemplo da escola, são fundamentais e podem colaborar para o entendimento e o ajustamento da sociedade moderna e sua complexidade.

## 2. Encruzilhadas de saberes

A encruzilhada é um lugar onde convergem diferentes caminhos. São campos de possibilidade, tempo/espaço de poder, onde todas as opções se cruzam, dialogam, se entrelaçam e se contam. A sugestão na encruzilhada é a da transgressão, é a traquinagem da juventude umbandista, sujeito central deste estudo. A encruzilhada desfigura a linearidade e a pureza dos caminhos singulares, pois seus cantos e cruzamentos enfatizam os limites como zonas pluriversais, em que múltiplos saberes se cruzam, convivem e pluralizam experiências e suas respectivas práticas de saberes (Rufino-Júnior, 2018).

Neste estudo, estabeleço a intersecção entre terreiros, escola, cultura e cotidiano, a partir do assentamento proposto na própria estrutura da encruzilhada e na amplitude de seus significados na vida dos jovens umbandistas e nos seus processos identitários. A noção de assentamento propõe pensar as “culturas e saberes afrodiáspóricos”<sup>2</sup> como práticas que vibram, encarnam e magnetizam umas às outras, tecendo um tapete que se desdobra em um terreno comum, que recebe solo de suas próprias condições e motivações por meio dos processos de invenção da cultura, territorialidade, conhecimento e identidade. O que proponho com essa conexão é utilizar o argumento que indica a existência e as condições de uma base estruturante que identifica e reforça as inúmeras expressões recriadas no cotidiano (Rufino-Júnior, 2018). A educação, nesse sentido, apresenta-se como caminho, como possibilidade de reinvenção do ser, responsável e comprometida com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade e imanência. Os terreiros e sua proximidade com o cotidiano e a cultura popular permitem apontar para a ampliação das interpretações e do conhecimento do mundo. Em cada pedido de permissão ao virar da esquina, em cada gole jogado no chão, nos repertórios gestuais, nas bênçãos, no encadeamento de versos, na circunscrição de sons e ritmos, na moeda jogada na porta do mercado. Os terreiros são as múltiplas temporalidades/espacialidades encarnadas por esses jovens praticantes de Umbanda, que geram saberes praticados (no sentido de vivos) e ensinados, repercutindo, assim, claramente, nas representações identitárias desses jovens (Rufino-Júnior, 2018).

Segundo Rufino-Júnior (2018), as encruzilhadas não são meras metáforas ou alegorias, nem podem ser reduzidas ao tipo de fetichismo que caracteriza o

racismo e uma mentalidade cartesiana e fantasmagórica. As encruzilhadas são as bocas do mundo, são saberes praticados na periferia por inúmeras criaturas que usam a tecnologia e a poesia para afastar a falta abrindo o caminho. Exu, como dono da encruzilhada, é uma excelência ética que fala de tudo o que é e pode ser. Ensina-nos a pensar constante e abertamente sobre nossas ações. A orientação da encruzilhada revela as contradições desse mundo dividido, os seres quebrados, as deficiências e as decepções. Talvez surja da hibridização e da diversidade como poesia/política na emergência de novas criaturas e na reconquista do encanto do mundo.

Pesquisar os jovens umbandistas é entrar na encruzilhada impregnada de sincretismo, hibridismo, tradução cultural e miscigenação que marcam as identidades de jovens umbandistas e provocam muitas discussões e divergências entre os estudiosos. Embora essas discussões sejam de grande urgência, uma vez apresentadas, podemos ver os limites, e as estratégias de “diferença” que emergem das encruzilhadas de saberes onde os jovens umbandistas inauguram novas formas de viver emanadas na dialética social, marcadas pelo conciliar de velhas e tradicionais formas de se viver. Assim, “impede que um sistema se estabilize em um todo completamente saturado” (Hall, 2003, p. 61), evidenciando que as fronteiras entre os jovens umbandistas e terreiros, escola, cultura e cotidianos são frouxas, fluidas, de uma forma que não apenas permitem um duplo vínculo, mas também introduzem uma nova e exuberante identidade afro-brasileira.

Existe outro caminho conceitual que também deve ser seguido, além do caminho da encruzilhada, é o caminho da colonialidade. Rufino-Júnior (2018) prefere chamar esse fenômeno de marafunda ou colonialismo, que é entendido como uma condição latino-americana sujeita às raízes mais profundas do sistema mundial europeu racista, capitalista, cristão, patriarcal e moderno, juntamente com suas formas de continuação. A violência e a lógica são responsáveis pelo domínio da existência, do conhecimento e do poder. A noção de intersecção surge como uma prontidão para novos rumos, poesia, campos de possibilidade, prática de descoberta e afirmação da vida, perspectivas transgressoras em relação às limitações, decepções e monólogos do mundo.

Rufino-Júnior (2018) também afirma que a Modernidade ocidental como encruzilhada surge para revelar não só os limites e contradições da produção de um mundo binário que gera escassez e desilusão, mas também para reivindicar a encruzilhada como um conceito que nos permite ler o mundo ao nosso redor, compreendendo as intenções que o constituem e movem. O mundo das intersecções se configura como um horizonte para conferir credibilidade às ambivalências, ao imprevisível, às contaminações, às dobras, às intersecções, ao não dito, às múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, possibilidades. A encruzilhada não nega a presença da modernidade ocidental, mas a desassocia de seu pedestal e a expõe, mostrando que é tão tendenciosa e poluída quanto as outras formas que ela julga. O conceito de encruzilhada combate todas as formas de absolutismo, sejam elas ocidentais ou não ocidentais.

2 Compreendido como código e símbolo cultural que se expandiu no mundo por meio da diáspora, ou seja, através da migração forçada dos povos africanos (Santos & Silva, 2021).



Para responder às proposições na perspectiva de Rufino-Júnior (2018): a violência e a lógica levam ao domínio da existência? Que lógica é essa? O racismo, o colonialismo e a colonialidade marcam nosso tempo. A raça e seus contratos de dominação (Mills, 2008) são os fundamentos da lógica colonial, que causam a morte, o aniquilamento, o desencanto e a humilhação". Esses são os fundamentos da lógica colonial mencionada anteriormente. A origem do conceito de encruzilhada é atribuída a Rufino-Júnior ou a algum grupo de pesquisa não foi mencionada no texto.

O poder de cruzar é o que chamo de cruz. A cruz torna-se o movimento inacabado, proeminente, confuso e incompreensível. O mundo é uma encruzilhada e por isso é um campo de possibilidades infinitas, inacabadas, e é Exu quem comanda as estripulias. A encruzilhada nos possibilita uma crítica à linearidade histórica e às obsessões positivistas do modelo de racionalidade ocidental, atravessá-la é considerar os caminhos enquanto possibilidades. A encruzilhada como um dos símbolos de seus domínios e potências emerge como horizonte disponível para múltiplas e inacabadas invenções (Rufino-Júnior, 2018).

A Umbanda desempenha um papel central na caracterização do personagem principal e na construção da estrutura do espetáculo. A dinâmica da incorporação e desencarnação, que representa a chegada e partida de uma entidade no corpo do Filho de Santo, é recriada durante a performance, permitindo a troca de personagens que se desdobram do personagem central ao longo da narrativa. O sincretismo ocorre nesse contexto, especificamente na encruzilhada, um local simbólico onde diferentes formas discursivas são construídas a partir dos discursos que coexistem. A encruzilhada, como um terceiro lugar ou um local intermediário descrito por Bhabha, desempenha um papel fundamental na produção de diversos sentidos e significados. Nesse espaço, os conceitos de sujeito híbrido, mestiço e liminar, articulados pela crítica pós-colonial, refletem os efeitos dos processos intertextuais e transculturais que ocorrem nessa encruzilhada. Essa interação permite a emergência de possíveis trocas entre registros, conceitos e simbolismos diversos, caracterizados pela sua fluidez e mobilidade, na circulação da cultura e do conhecimento presentes nessa encruzilhada. Em outras palavras, essa definição permite interpretar o trânsito sistêmico e epistêmico resultante de processos inter ou transculturais, nos quais diferentes registros, conceitos e simbolismos se confrontam e dialogam, refletindo a complexidade da vida (Costa; Pereira, 2016).

## 2.1 A encruzilhada colonial

Falando da encruzilhada colonial, interessa-me o legado que o processo de colonização deixou nas subjetividades, cosmologias, linguagem, modos de explicar o mundo das religiões afro, principalmente na Umbanda. A encruzilhada colonial apresenta-nos, por um lado, Exu, um defensor essencial da tradução da sabedoria negro-africana, e, por outro, Exu marcado por investimentos coloniais/racistas que se es-

forçam para transfigurá-lo em um diabo judaico-cristão. A luta exposta nessa ambiguidade mostra que aqui – nas terras brasileiras – essas características distintas e duais não são bem compreendidas como parte de seres diferentes, mas como partes entrelaçadas de um mesmo ser. A caldeira colonial forjou os elementos do projeto de dominação com os componentes herdados de outras tradições seculares, mas isso está longe de indicar um equacionamento dos problemas, uma possível superação dos conflitos. Ao contrário, essas interseções dão o tom de como, aqui, não há passividade, e como as mais diversas formas de conflito se entrelaçam em um tecido complexo (Rufino-Júnior, 2018).

No contexto narrado pelo autor, que se refere ao período colonial, torna-se evidente a existência de um embate entre a religiosidade propagada e defendida pelas religiões afro-brasileiras e a cultura cristã predominante. A devoção sagrada desses grupos, que incluem também os indígenas, desperta temor e indignação na sociedade ocidental. Segundo Borges e Baptista (2020), essa dinâmica de colonização do imaginário colonial se manifestou por meio da violenta e brutal supressão dos símbolos, crenças, ideias, imagens e conhecimentos dos povos colonizados. No que se refere à religiosidade, os colonizados foram privados de sua autonomia, visto que lhes foi imposto o modelo de expressão religiosa dos governantes colonizadores. A supressão dos sistemas de crenças representou uma estratégia eficaz de controle social, cultural e religioso sobre os dominados, conforme apontado por Quijano (1992) e Mignolo (2003).

A existência pendular, a condição vacilante do ser, é, em princípio, o efeito do que se expressa pelo fenômeno da cruz. Assim, recito a provocação: o que a agenda colonial tentou produzir como sistema de controle da vida, a partir de uma ordem baseada em binarismos, que leva à redução de complexidades, é pouco destacado por uma leitura da gramática poética das encruzilhadas. Para os seres nascidos na esquina da Modernidade, os seres/saberes pautados na poética da encruzilhada, o que palpita e dá o tom da meta na reivindicação da vida, é a máxima que circula nos terreiros que diz: "A encruzilhada é o umbigo do mundo". A encruzilhada aparece como elemento fundamental desse processo, pois a noção de restituição é um ponto central na possibilidade de inscrição de uma nova história. Isso deve ser construído, envolvido na invenção de novos seres e no fim do mundo pautado pela responsabilidade com a justiça. Praticar a encruzilhada nos mostra como um caminho possível a exploração de fronteiras, aquelas que, embora construídas a priori para dividir o mundo, revelam a complexa intriga que o codifica. A perspectiva analítica lançada pelo conceito de encruzilhada me permite cavar as rachaduras, os ângulos, as dobras, os interstícios, cantando as impurezas, a desordem e o caos típicos dos efeitos malignos, conforme pontua Rufino-Júnior (2018).

Segundo o autor, o conflito é também um elemento estruturante da lógica colonial. O desejo de purificá-lo pode indicar uma obsessão, uma transmutação do bem contra o mal no processo religioso, típico das tradições judaico-cristãs. O reforço, a subjetivação da fé maniqueísta e sua utilização como

diretriz para uma política de civilização é algo que deve ser problematizado com veemência. Do ponto de vista da ética judaico-cristã, não há como se considerar parte efetiva do problema, por isso vale lembrar Sartre, que diz: “o inferno são os outros!” O inferno são os outros: negros, indígenas, silvestres, adoradores de deuses pagãos, primitivos, incivilizados, bárbaros, animais, sem alma, enfim, desumanos. De uma perspectiva global que inclui a batalha em curso entre luz e escuridão, há apenas um caminho para esse padrão de ser/saber/poder, extermínio. É preciso lembrar que o extermínio, aqui entendido, se dá de diversas formas, desde a morte de corpos, saberes e gramáticas até as mais diversas formas de subordinação que influenciam violentamente os chamados “outros” ao incrível possível. Na intersecção da moderna dicotomia “mente e corpo”, denuncia-se que a erradicação das materialidades é também a erradicação de elementos que vagueiam no plano sensorial (Rufino-Júnior, 2018).

## 2.2 Encruzilhada decolonial

A perspectiva decolonial descentraliza narrativas dominantes – eurocêntricas – de desconstrução de perspectivas históricas e epistemológicas que concebem a modernidade como um fenômeno exclusivamente europeu. Continua sendo o engajamento político na crítica ao colonialismo e, por extensão, ao imperialismo, bem como ao discurso eurocêntrico. Fica claro que os rituais da Umbanda constituem uma rica herança cultural negra, indicando a produção decolonial de afirmação dos modos de vida, pensamentos e crenças cultivados nesse contexto, práticas que reforçam um projeto educacional antirracista a ser incluído nos programas escolares e acadêmicos (Borges & Baptista, 2020).

Para Rufino-Júnior (2018), a encruzilhada emerge como a potência que nos possibilita estripulias. Nesse sentido, o autor sugere a descolonização. Se ao longo da história do negro umbandista no Brasil nos deparamos com demandas sociais de opressão, é chegada a hora de vencer essas demandas. Dessa forma, se a colonialidade emerge como o carregamento colonial que nos espreita, obsedia e desencanta, a descolonização ou decolonialidade emerge como as ações de desobediência dessa má sorte.

Partimos do seguinte postulado: o sacerdócio feminino nas religiões afrodescendentes pode ser uma ação descolonizadora porque coloca a mulher como especialista no conhecimento dos ancestrais e é suscetível a um sacerdócio intercultural, uma prática que, a nosso ver, desafia as visões teológicas dos universos religiosos hegemônicos tradicionais e das epistemologias ocidentais, práticas que só se revelam por meio de epistemologias marginais (Borges, 2018).

Defendemos que a divulgação dessas culturas, por meio da exposição dos terreiros, constitui rituais e uma organização coletiva dos praticantes dessas religiões, modos de existência e resistência decolonial. Com Maldonado (2017), entendemos por decolonialidade a descentralização epistêmica, política e cultural dos modos de pensar e existir no mundo colonizado pelo modelo eurocêntrico, antropocêntrico e cristão; produção vibrante de um resgate das

tradições dos povos indígenas e outros coletivos que forjaram seus saberes, modos de vida e visões de mundo (Jardim & Voss, 2021).<sup>3</sup>

Ainda segundo Jardim e Voss (2021), se a pós-colonialidade pressupõe um diálogo com o passado colonial na tentativa de anular os binários e compreender o processo de hibridização, também revela os entrelaçamentos de poder, os efeitos da colonialidade, ou a existência de um neocolonialismo. Assim, ao contrário dos pós-modernos, que carregam o passado nos ombros e olham para o futuro, os pós-colonialistas encaram o passado à medida que avançam em direção ao futuro, formas de resistência negra comprovadas desde o período colonial para fortalecer a manifestação da existência plural de comunidades negras que cultivam seu próprio modo de vida e reverenciam suas próprias crenças, rituais e simbolismos espirituais. Entre elas estão as manifestações umbandistas que protegem os valores ancestrais, propagados por populações negras escravas, mescladas a práticas xamânicas e espíritas que se renovam e vivem naqueles que as preservam e valorizam.

Nesse contexto, remetemos ao conceito de necropolítica de Mbembe (2014), para considerarmos a colonização eurocêntrica, antropocêntrica e cristã como epistemicídios das culturas indígenas e negras. Assim, destacamos as conquistas das comunidades umbandistas como uma produção de patrimônio negro que abre intensas possibilidades éticas e estéticas para existir e resistir ao colonialismo. As práticas rituais forjadas no contexto analisado indicam a relevância das ações coletivas nas quais se realiza o potencial de construção cultural decolonial, princípios fundamentais para o estabelecimento de um projeto educacional antirracista baseado nas lutas e práticas cotidianas das comunidades afro-diaspórica e afro-brasileira (Jardim; Voos, 2021).

Os “epistemicídios”, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, referem-se à destruição sistemática e violenta de formas de conhecimento que são marginalizadas ou subalternizadas pelo cânone eurocêntrico dominante. Segundo Santos, o conhecimento não é neutro e é moldado por estruturas de poder, resultando na exclusão e na supressão de outras formas de conhecimento.

Em seu livro *Epistemologias do Sul*, Santos (2010) argumenta que o eurocentrismo opera como uma forma de colonialismo cognitivo, que impõe um conjunto limitado de conhecimentos e práticas como universais. Isso perpetua as hierarquias de saber e poder, marginalizando e reprimindo outras formas de conhecimento produzidas por culturas não-ocidentais, povos indígenas, mulheres, pessoas negras e outras minorias.

Santos destaca os epistemicídios como um componente central do processo de colonialismo cognitivo, pois essas práticas não só negam outras formas de conhecimento, mas também as desvalorizam e as silenciam. Ele argumenta que essas formas de conhecimento excluídas não estão simplesmente ausentes ou incompletas, mas são ativamente apagadas e apagadas de circulação.

3 Patrimônio negro umbandista dos pampas: decolonialidade e educação antirracista.

Uma das citações relevantes de Santos sobre este tema é a seguinte: “O modelo dominante de produção de conhecimento está associado a um processo de produção de não-conhecimento, através do qual uma matriz cultural é forçada a adaptar-se a uma matriz dominante, resultando em formas de conhecimento alternativas reprimidas, silenciadas e sujeitas a epistemicídio” (Santos, 2015, p. 21).

O autor demonstra como o processo de produção hegemônica de conhecimento exclui e suprime outras formas de conhecimento, levando a um “epistemicídio” que nega sua existência e desvaloriza sua importância. Portanto, o conceito de epistemicídios de Santos ressalta a necessidade de valorizar e resgatar essas formas de conhecimento marginalizadas, reconhecendo sua relevância epistemológica e política.

Muitas vezes se levantaram em defesa do descolonismo e da educação antirracista nos dias de hoje. Acadêmicos, pesquisadores ativistas, artistas envolvidos na desconstrução do pensamento eurocêntrico, antropocêntrico, cristão e colonial. A colonialidade que engendrava a dominação racial, a encarnação de seres sujeitos à condição de racialização, mas que imaginavam formas de se afastar da opressão, desde a escravidão no Brasil colonial. Devemos divulgar essa herança cultural negra, fortalecer o pensamento antirracista e decolonial e a ação política que ali se realiza.

### 2.3 Dialogando sobre juventudes umbandistas

A contemporaneidade nos levou a refletir sobre a reconstrução de vários conceitos. Um deles é o de juventude que, segundo Dayrell e Carrano (2014), é “ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida” (p. 111). Um conceito, portanto, atravessado de diferentes maneiras ao longo da história, e, talvez, além disso, reconstruído a partir de diferentes perspectivas, métodos, combinações e marcadores sociais e culturais dos quais destacamos: identidade, religiosidade, classe social, sexo, raça etc.

Marcada entre a faixa etária de 15 a 29 anos, a juventude, segundo o IBGE, é um contingente importante, significativo, com expressiva representatividade da população. Isso implica uma presença e participação expressiva nas questões sociais, culturais, educacionais e econômicas que estão no centro das discussões das políticas públicas no Brasil. Nessa linha de pensamento, Dayrell e Carrano (2014) acreditam que a categoria jovem faz parte de um processo de crescimento abrangente, que adquire contornos específicos no conjunto de experiências vividas pelos indivíduos em seu contexto social (Purificação & Catarino, 2022).

O discurso sobre os jovens, na atualidade, estabelece vínculos com diferentes campos sociais, e a juventude é vista como a etapa do ciclo vital em que culmina o processo de socialização, que prepara o indivíduo para a produção e reprodução da vida e da sociedade (Abramo, 2005). Assim, o conceito de juventude, também, é percebido como polissêmico, inter-

disciplinar e restrito à realidade sócio-histórico-cultural da experiência humana (Trancoso & Oliveira, 2016).

O conceito de juventude como produção social traz aspectos e características que pontuam os indivíduos jovens como inacabados, característica presente nos fenômenos humanos e sociais. Furiati (2020) considera que a juventude se constrói não pela passagem por etapas e eventos, mas pelas vivências nos meios sociais, com especial atenção para as relações ali estabelecidas. Apresenta como elemento de análise as políticas públicas de juventude que colaboram para estereotipia de uma imagem de juventude adultocêntrica, estigmatizada e/ou transgressora.

Colaborando, Rodrigues (2009) especifica que a mudança pela qual os jovens passam, e seu processo de crescimento, é marcada por rituais de base social que refletem a forma coletiva dessa passagem. Os papéis sociais surgem de modalidades subjetivas complexas e, sem saber quem são, os jovens buscam referências para o processo de construção identitária, bem como utilizam diferentes modelos. Para compensar as perdas em seu desenvolvimento natural, o jovem recebe novas aquisições que podem ser realistas ou simbólicas. Nesse processo, o meio social e as instituições socializadoras, da qual a escola é partícipe, legitimam essas imagens e, com isso, contribuem para construção de um conceito de juventude nessa perspectiva moderna (Rodrigues, 2009).

Num perspectiva sociológica, Dayrell (2007), assim como Peralva (1997), apresenta o conceito de juventude como uma representação e uma condição social, acrescentando a ele a ideia de condição juvenil colocam em discussão um conceito de juventude permeado por culturas juvenis e nessa mistura com os fazedores de juventude, de natureza tanto interna quanto externa, determinada pelo [...] momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional”, e, incisivamente, pelo “[...] modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais -classe, gênero, etnia, etc.” (Dayrell, 2007, p. 2).

O caráter interno da condição juvenil diz respeito às formas como o sujeito se relaciona com a vida e com a sociedade, enquanto o caráter externo compreende as condições sociais organizadas em que a condição juvenil se desenvolve, processo em que resistência e existência são criadas.

Trancoso e Oliveira (2016), também, ressaltam a importância do processo identitário e da sobreposição geracional que se estabelece nas sociedades. Essa crescente evidência implica o debate sobre o conceito de juventude. Conscientes da complexidade que define a juventude, procuro aqui refletir, fundamentalmente, a produção do conceito voltada à juventude umbandista.

Para Canevacci (2005, p. 38-39), “não há nada de natural no modo de ser, sentir-se, classificar-se como ‘jovem’ [...] é uma autoconstrução relacional e híbrida”. Diante da assertiva, percebe-se que o processo de construção desse conceito é caracterizado por culturas fragmentadas, híbridas e transculturais, entre outras. Tudo isso colabora para dilatação do conceito de jovem virando do avesso as categorias que fixavam faixas etárias definidas e claras passagens geracionais. Nesse contexto, a pluralidade de identidades juvenis estabelece as diferenças e aí “não há nada de natural”



encontrar um padrão de juventude que se encaixe na moldagem preestabelecida pelo social, pois “cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não terminada e inclusive como não-terminável” (Canevacci, 2005, p. 29).

Considerando as concepções de Ariès (1981, p. 279) de que a Modernidade inventou o que chamamos de identidades juvenis, busco, neste estudo, por meio da escola e do terreiro – espaços simbólicos e de expressiva comunicação juvenil, compreender como os jovens umbandistas se colocam em termos identitários e de pertencimento religioso. É comum, nesse processo, uma identificação pautada em signos e representações de sujeitos jovens, em que comportamentos, hábitos, forma de falar, de se vestir, gestos e outros passam a fazer parte do cotidiano deles (Coutinho, 2009).

Nesse diálogo teórico com os estudiosos aqui citados, complementados pelos apontamentos de Zago et al. (2018), entendo que os jovens são uma categoria socialmente produzida, em que o universal e o natural se entrecruzam, posto que o ciclo biológico do ser humano, e de grande parte da espécie natural, implica nascimento, crescimento e morte, o que social e historicamente impacta os modos em que a juventude é concebida e vivida.

Trancoso e Oliveira (2016), a partir de Batista (2008) e Enne (2010), consideram categorias e atributos essenciais e pertencentes à condição juvenil: o comportamento de alguém é algo que deve ser estabelecido em um nível psíquico necessário no momento vivido, no caso, pelo jovem. Em outras palavras, há uma fronteira cultural e histórica que coloca as pessoas, inclusive os jovens, em um estreito conjunto de possibilidades de postura (Batista, 2008). Na perspectiva de Enne (2010), os jovens são herdeiros da dinâmica que considera a “construção de estilos de vida como forma de marcação identitária”, o que permite maior flexibilidade e autonomia na “composição dos papéis sociais desempenhados no dia a dia” (p. 25).

## 2.4 Algumas conversas

Desde que entrei na Umbanda fiz da oração uma rotina em minha vida. Pensar que antes, eu chegava ficar meses sem rezar um pai nosso, sem conversar com o Sagrado. Na Umbanda, aprendi a rezar o terço (ato que fazemos todos os dias antes das giras), aprendi a orar com os pretos velhos rezadores e com os caboclos. De forma, que as orações passaram ser uma constante em minha vida. Tem gente que acha que umbandista não ora, não reza. Está enganado que pensa dessa forma! O Umbandista ora e tem disciplina no orar (S-25).

Acho que o que me representa como umbandista é minha virtude. Chamo de virtude a forma autêntica de viver a religião, sem barganha, sem recuar, sem medo. Se gostam de mim como umbandista, perfeito! Se não gostam, só lamento! Não posso mudar a cabeça de ninguém, cada um pensa o que quer e como quer. Virtuosa e, tento ser boa e

não devolver a eles o preconceito que eles me dão. Um dia, eles cansarão de ser preconceituosos, já eu, não me cansarei de ser virtuosa. Quando quiserem um abraço, um aperto de mão, estou pronta (S-19).

Medo...medo...medo. É assim que eu vivo a minha identidade umbandista. Não sei de onde vem tanta raiva e ódio. Mas me dá medo, quando vejo notícias que barracões de Umbanda foram incendiados e seus santos e entidades quebrados. Em meio a essa barbárie vem o medo. Evito, usar qualquer elemento que me identifique como umbandista na rua. Até minhas guias, uso escondido em meio as roupas. No entanto, trago em meu corpo – em um lugar discreto - tatuado a minha fé (S-21).

No dia a dia, vejo a Umbanda em tudo, principalmente na natureza. Saio às ruas, e vejo rostos diferentes – índio, branco e negro -, a marca do povo brasileiro. Chego no barracão e essas marcas estão lá representadas nos guias e entidades e nos símbolos da Umbanda. O dia a dia é um retrato das identidades umbandistas e é nesse contexto que eu estou, e é dessa forma que eu quero ser visto – como umbandista (S-7).

Na Umbanda, e em outras religiões de matriz africana, o jovem é aquele ser complexo, híbrido, marcado pela cultura e pelas ações do cotidiano. Na Umbanda cresce a presença do público jovem. Nos barracões por onde ando, hoje temos mais jovens do que velhos. No trabalho desenvolvido por Santos (2015), juventude e iniciação estão intimamente ligadas, pois ser jovem é ser recém-iniciado, seja qual for sua faixa etária. O que importa é o tempo ou a idade de iniciação de cada um. Isso significa que uma pessoa pode ser adulta para a sociedade, mas jovem para a religião, dependendo do seu tempo de iniciação, ao mesmo tempo que um jovem iniciado há mais tempo pode e deve ensinar religião aos cronologicamente mais velhos.

No estudo de Santos (2015), ele descreve a dicotomia entre ser jovem dentro e fora do terreiro. Acostumamo-nos a uma sociedade onde a ideia de juventude está ligada ao consumo, à violência, à liberdade sem responsabilidade, à criatividade, à força, porque não nos acostumarmos, também, à ideia de que a juventude pode aprender e pode ensinar. Na Umbanda e no Candomblé, há reciprocidade nessa relação (ensinar e aprender).

Ainda, segundo Santos (2015): “a pessoa vive sua juventude da porta para fora e da porta para dentro vive sua condição de abiã, iaô, ekeji, egbomi, ogan, entre outras funções hierárquicas da religião. E O Ilê, a casa-terreiro, é o espaço da comunidade, independentemente da idade de cada indivíduo” (p. 115). A condição juvenil, tanto no Candomblé quanto na Umbanda, independe da iniciação, da hierarquia ou do Orixá, pois é vivida por pessoas dessa idade (14 a 29 anos). Não é possível separar o indivíduo em “caixinhas” e momentos. No próprio terreiro, embora seja uma comunidade-família, onde o mais velho (o iniciado) ensina a iniciação aos mais novos, é inegável a relação que existe entre as faixas etárias, principal-

mente no que se refere ao convite para conhecer a religião (Santos, 2015).

Por fim, quando penso no conceito de juventude na escola e no terreiro, me pergunto: não é hora de incorporar o currículo cultural ao currículo escolar? Se assim fizermos, não estaremos a contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva que analisa, questiona e reflete o cotidiano, valorizando-o e dando-lhe voz? É importante, no marco dos direitos humanos, repensar essas questões, possibilitando que os jovens praticantes de Umbanda que povoam as escolas aprendam de outra forma, por meio do confronto e desconstrução de saberes e/ou práticas que apelam a uma maior consciência e apreço de diferentes culturas, contribuindo para a formação de cidadãos mais atentos, responsáveis e críticos (Purificação; Catarino, 2022). Pois bem, os jovens da Umbanda são como a própria religião: novos, multiculturais que se comunicam com os acontecimentos cotidianos, curiosos e crescentes.

### 3. Metodologia

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa com inspiração etnográfica (André, 2005; Sarmiento, 2003), a partir de recursos autobiográficos – na perspectiva de Philippe Lejeune – o que permitirá aos futuros leitores desta tese vislumbrar no texto expressões identitárias daquele que escreve, em seu valor de verdade. Nesse sentido, busco articular a dimensão autobiográfica e os ciclos de conversas com os jovens umbandistas como recursos de produção de dados. A análise é de cunho interpretativo aliada à análise de trajetória (Ricoeur, 1997), tendo a minha própria experiência um lugar protagonista, recorrendo às conversas e às memórias, a partir dos apontamentos de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) e Silva (2020). A pesquisa é desenvolvida, simultaneamente, em uma escola pública de Mineiros-Goiás e em dois barracões de Umbanda, respectivamente, em Mineiros e Novo Gama-Goiás. Como parte da experiência etnográfica, são feitas observações, registradas em fotos e em diário de campo.

### 4. Considerações

As conversas com jovens umbandistas ressaltam a importância das narrativas no esclarecimento das questões abordadas no processo de (re)construção da identidade umbandista, bem como a negociação dessas identidades, a partir das informações que circulam, reunindo perspectivas do passado e do presente com expectativas para o futuro. Para Hall (2003), as identidades são o resultado de inúmeros e infinitos processos de negociação que ocorrem em um contexto específico e sob condições particulares de emergência. Afirmar identidades, em espaços como a escola e o terreiro, não é fácil, uma vez que as identidades, muitas vezes, passam por convivências e confrontos que se traduzem em desafios cotidianos no encontro com o outro, outro que, sobretudo, me diz o que não sou (Lopes, 2006). O resultado é a impossibilidade de fixar, essencializar e cristalizar tanto as

identidades quanto as diferenças (Hall, 2003). Dito isso, concordo com Vieira (2011) que a (re)construção da identidade pessoal e social é um processo complexo, intrínseco a cada indivíduo. Aplicada à perspectiva dos jovens umbandistas, o terreiro e a escola são contextos cotidianos que oferecem um espaço e um tempo de encontros, desencontros, interculturalidade, tensões sociais e culturais, sendo, sempre, uma oportunidade de complementaridade.

No terreiro, o jovem umbandista assume sua identidade pessoal como parte da identidade coletiva que ali se desdobra, ou seja, projeta nesse espaço seu lugar de pertencimento, em que sua identidade pessoal se coloca em movimento em razão das relações que ele estabelece com os valores, as crenças, as normas com as quais e nas quais ele se reconhece, pois, “o reconhecer-se em contribui para reconhecer-se por” (Ricoeur, 2014, p. 122), configurando o sentimento de lealdade, de pertencimento a um grupo como forma de garantir a “manutenção do si”.

### 5. Conclusão

Como forma de resistir aos preconceitos e aos estereótipos sociais acerca da Umbanda, o jovem umbandista tem, em suas narrativas, o caminho para fazer aparecer o tempo, o tempo da sua religiosidade, de seu lugar, não só no terreiro, mas também na escola. As narrativas permitem o aparecimento do tempo em que as ações do jovem umbandista ocorrem e podem ser narradas. A narrativa configura-se como a guardiã do tempo, das vozes que ecoam em busca de um lugar nos diferentes espaços sociais, a busca de relações de pertencimento, em que a religiosidade seja parte constitutiva e respeitada nos espaços fora do terreiro, posto que “a temporalidade não se deixa dizer no discurso direto de uma fenomenologia, mas requer a mediação do discurso indireto da narração” (Ricoeur, 2014, p. 411).

No processo de relação do jovem umbandista com a alteridade, ele encontra elementos que podem definir sua identidade, que, é algo processual e necessário à identificação do sujeito, à construção de seu lugar de pertencimento nas diversas esferas sociais, seu modo de presença que regula as suas relações com o outro e consigo. Os jovens umbandistas formam crenças e impressões durante sua jornada religiosa, alguns já passaram por diversas religiões e adquiriram conhecimentos e valores. Essa marcha em direção ao sagrado, ou em busca dele, abre um campo de múltiplas possibilidades a esses jovens, em que seus discursos e suas histórias não podem ser reduzidos a um único julgamento de verdade. Nesse contexto, os jovens umbandistas têm múltiplas formas de compreender o significado do sagrado. O corpo umbandista ganha novas formas, reproduz-se em outro corpo, busca sua própria identidade “no” outro, um corpo que fala, que atua como lugar de comunicação (Pross, 1971).

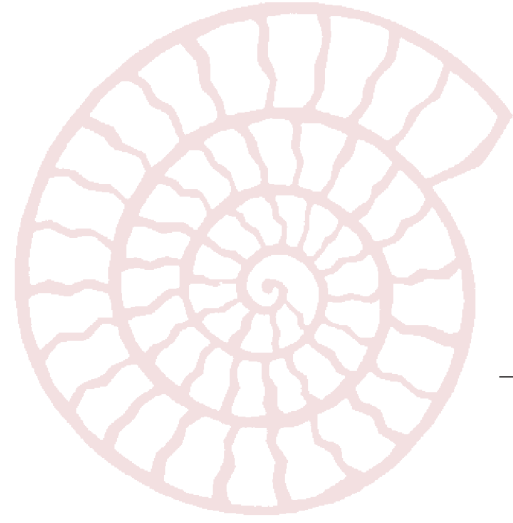
No que diz respeito à relação do jovem umbandista com o sagrado, esse processo se marca de diferentes formas em sua constituição, ou seja, o sagrado se torna parte constitutiva do jovem umbandista, no corpo, nas vestimentas, nos símbolos, nos ritos, nas

ações, no ser em si, nas lutas sociais, no seu modo de presença no mundo. Outro movimento que marca o sagrado no corpo dos jovens umbandistas é o diálogo entre religião e cultura que cruza as ideias religiosas da fé católica e a subjetividade dos negros e índios no Brasil. Os corpos e suas manifestações do sagrado apontam para a interseção com o sagrado de diversas formas: dos signos linguísticos aos rituais.

## Referências

- Abramo, H. W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. Freitas (Eds.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (pp. 19 – 39). São Paulo: Ação Educativa.
- Andrade, P. D. (2016). *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito* [Doctoral thesis]. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Andre, M. E. D. A. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Araújo, S. A. (2008). *Diaspora, Transformation, and the Transculturation of African Performance Traditions*. Indiana University Press.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2nd ed., D. Flaksman trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bastide, R. (1985). *As religiões africanas no Brasil: contribuição para uma sociologia das interpenetrações de civilizações* (Vol. 1 and 2). São Paulo: Livraria Pioneira.
- Bastide, R. (2006). *O sagrado selvagem e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Batista, M. I. F. C. S. (2008). *A formação do indivíduo no capitalismo tardio: um estudo sobre a juventude contemporânea* [Doctoral thesis]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bhabha, H. K. (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Borges, C., & Baptista, P. A. N. (2020). Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, 23(2), 20 – 38.
- Borges, R. C. P. (2010). *Jovem-Aprendiz: os sentidos do trabalho expressos na primeira experiência profissional* [Master thesis]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Canclini, N. G. (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Canevacci, M. (2005). *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópolis*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Carneiro, E. (1964). *Candomblés da Bahia*. Itatiaia.
- Carrano, P. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1, 55 – 67.
- Coutinho, L. G. (2009). *Adolescência e errância: destinos do laço social contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Nau.
- Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é esse jovem que chega à escola. In J., Dayrell, P., Carrano, & C. L., Maia (Eds.), *Juventude e ensino médio* (pp. 101 – 133). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Edu. Socied.*, 28(100).
- Duccini, L., & Rabelo, M. (2010). As religiões afro-brasileiras no Censo de 2010. In F. Teixeira & F. Menezes (Eds.), *Religiões em movimento: O censo de 2010*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Enne, A. L. (2010). Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Comunicação, mídia e consumo*, 7(20), 13 – 35.
- Furiati, N. M. A. (2010). *Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude do governo Lula* [Doctoral thesis]. Universidade de Brasília, DF.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15 – 46.
- Hall, S. (2003). Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In L. Sovik (Ed.), *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da Unesco no Brasil.
- Jorge, É. F. C., & Rivas, M. E. (2012). Por uma interpretação do censo: da repressão ao movimento umbandista atual. *Identidade!*, 17(1), 121 – 136.
- Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (2003). Brasília.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Brasília.
- Lopes, R. B. (2011, julho). Terreiros: um estudo sobre a Umbanda como prática social. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho. Retrieved April 15, 2024, from [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308182555\\_ARQUIVO\\_Terreiros-UmestudosobreUmbandacomopraticasocial\(1\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308182555_ARQUIVO_Terreiros-UmestudosobreUmbandacomopraticasocial(1).pdf)
- Maldonado, D. T., & Silva, S. A. P. S. (2016). Prática pedagógica e cotidiano escolar: os desafios enfrentados por professores de educação física. *Educação e Cultura Contemporânea*, 13(32), 42 – 60.
- Maldonado, D. T., & Silva, S. A. P. S. (2017). Uma nova tradição didático-pedagógica na Educação Física da escola pública brasileira. In U. S. Farias, V. A. Nogueira, & D. T. Maldonado (Eds.), *Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças* (pp. 141 – 157). Curitiba: CRV.
- Mbembe, A. (2014). *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- Melucci, A. (2001). *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminas*. Ed. UFMG, São Paulo.
- Ministério da Educação do Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Oliveira, J. H. M. (2017). A escrita do sagrado na literatura umbandista: uma análise da obra de Matta e Silva em perspectiva comparada [Doctoral thesis]. Programa de Pós-graduação em História Comparada, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Rev. Bras. Educ.*, 5(6), 13 – 28.
- Pross, H. (1971). *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel.
- Purificação, M. M., & Catarino, E. M. (2022). O corpo e suas representações na tessitura identitária umbandista. *Conjecturas*, 22(1), 346–357. <https://doi.org/10.53660/CONJ-496-613>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In H. Bonillo (Ed.), *Los conquistados* (pp. 437 – 449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO.
- Ribeiro, T., Souza, R., & Sampaio, C. S. (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa* (Tomo III, R. L. Ferreira trans.). Papirus.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro* (I. C. Benedetti trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, B. de S. (2015). *O direito dos oprimidos*. Cortez.
- Santos, N. F. F., & Silva, S. C. (2021). Culturas afrodiaspóricas e educação: Percepção de docentes IFCE campus Canindé. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1–12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6663/5539>





# The educational metaphor of the tribe

## La metafora formativa della tribù

Camilla Boschi

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara – [camilla.boschi@edu.unife.it](mailto:camilla.boschi@edu.unife.it)  
<https://orcid.org/0000-0001-5083-5952>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Tribe is a word that comes far away which means a human whole characterized by traditions, costumes, and common languages. The term, in time, has also been used as a metaphor for certain group modes, or to indicate the identity characters of the postmodern. Our work, having as references two indigenous tribes of Latin America in which we carried out a field research over the years, consists in comparing the differences between the historical authenticity-cultural of a social group of great tradition and the metaphor that implies forms of aggregation quite different as those that are consumed in the network among our young people. The epistemic framework is hermeneutic, the methodological approach is qualitative. These reflections are based on ethnographic research carried out in Latin America by the EURESIS research group over the last 15 years, as well as epistemological analysis of the new digital spaces.

Tribù è una parola che viene da lontano ed ha avuto un significato indiscutibile per indicare un insieme umano connotato da tradizioni, usanze, credenze e lingua comuni. Il termine, nel tempo, è stato impiegato pure come metafora di certe modalità di gruppo, oppure per indicare i caratteri identitari del postmoderno. Il nostro lavoro, avendo come punto di riferimento due tribù indigene dell'America Latina nelle quali abbiamo nel corso degli anni svolto una ricerca di campo, consiste nel confrontare le differenze tra l'autenticità storico-culturale di un gruppo sociale di grande tradizione e la metafora che implica forme di aggregazione del tutto diverse come quelle che si consumano in rete fra i nostri giovani. Lo sfondo epistemico ha un carattere ermeneutico, l'approccio metodologico con cui si sono condotte le riflessioni è di tipo qualitativo. Tali riflessioni si basano su ricerche etnografiche condotte in America Latina dal gruppo di ricerca EURESIS nel corso degli ultimi 15 anni, nonché dall'analisi epistemologica dei nuovi spazi digitali.

#### KEYWORDS

Tribù, Metafora, Identità, Metodologia Qualitativa, Epistemologia  
Tribe, Metaphor, Identity, Qualitative Methodology, Epistemology

**Citation:** Boschi, C. (2024). The educational metaphor of the tribe. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 41-49. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_05](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_05)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_05](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_05)

**Submitted:** January 30, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Vivere nella tribù autentica

### 1.1 La tribù Yaqui del Sonora

Gli Yaquim del Sonora (Messico), si definiscono tribù ma con un taglio prospettico lontano dai criteri etnografici, essi si sentono tali per una precisa coscienza della differenza non solo culturale ma di identità comunitaria. Per loro la memoria ha un significato profondo, dato che seleziona nella tradizione ciò che è degno di memoria; ad esempio, il ricordo di aver tracciato con la lancia una linea di demarcazione sul terreno, nel lontano 1523, dicendo ai nemici bianchi che li volevano colonizzare che sarebbero morti oltrepassando quel segno. Ma accettarono che due Gesuiti disarmati potessero risiedere all'interno dei confini.

La tribù Yaqui ha difeso con la forza della disperazione la propria terra e, nel corso della presidenza di Porfirio Diaz<sup>1</sup>, ha subito la deportazione verso la parte opposta del Messico, Yucatan e Quintana Roo. Un tentativo di sterminio cui la comunità ha resistito con determinazione. Già dal primo contatto stupisce la ricchezza culturale della loro cosmovisione:

Il sapere per gli Yaquim è saggezza, una relazione interattiva con il mondo, tramite la conoscenza dell'energia divina che lo connota e che caratterizza, allo stesso modo, tutti gli elementi del mondo naturale e gli oggetti quotidiani (Gramigna, 2016, p. 29).

Per questo, con parole nostre provenienti da un'altra cultura, possiamo affermare che tale tribù è una comunità educante. Ma va aggiunta un'immagine indimenticabile, relativa al futuro come qualcosa di cui avere memoria. Essi

continuano ad immaginare un mondo di giustizia e di partecipazione responsabile al bene comune; questo il *destino altro* di cui avere memoria, anche se solo sognato nel passato tra tante vicissitudini e sofferenze, senza cedere a nostalgie, utopie, fantasie prive di dignità (Righetti, 2022, p. 158).

La memoria del futuro è estranea alla nostra logica, ma rappresenta una forma di resistenza con cui sarebbe bene confrontarsi per chi ritiene che esista solo il presente. Lo spazio yaquim riveste una struttura mitica: gli avi partecipano alla vita dei posteri con continuità e "parlano" ai loro discendenti quasi sempre in sogno. Nella popolazione è forte la convinzione che negli otto villaggi, del deserto del Sonora, che raccolgono l'etnia nel suo complesso, vi sia una continuità del *toosa* (spazio sacro ma anche territorio di un mondo mitico arcaico che si rinnova) grazie alla disponibilità costante degli abitanti a vivere in armonia. Vi è un clima di attenzione reciproca e la pratica dolce di trasmettere, oralmente ai bambini e ai giovani, narrazioni che aiutano ad entrare in relazione con gli avi e con una tradizione inscalfibile.

Si apprende a seguire una strada per giungere alla saggezza assieme agli altri, non in solitudine, per sco-

prire l'armonia tra spirito e corpo. Si tratta di un *confondersi* e

rappresenta una trasformazione verso la trascendenza, che non è da intendersi, come nella nostra tradizione culturale, come una crescita unilineare progressiva, come l'approssimarsi ad una dimensione superiore, ma che possiamo immaginare come una regressione che pone a contatto con gli antenati" (Rosa, 2016, pp. 118-119).

Non si tratta di un disegno anti-evolutivo, ma di un ritorno alle origini per trovare l'autenticità e la serenità, nell'umile dimensione orizzontale dell'*immedesimazione*. Vogliamo testimoniare la bellezza dell'incontro con la differenza:

per dialogare con gli yaquim è indispensabile fare i conti con il loro linguaggio onirico, che ha una specificità formativa ed insegna, socraticamente, a *conoscere sé stessi* o, meglio, apprendere a conoscersi in quell'intreccio di desideri, elementi magici e misteriosi, che tessono la trama dell'immaginazione (Righetti, 2022 p. 173).

Nella tribù Yaqui l'identità corrisponde alla vita stessa e solo grazie alla tradizione arcaica l'esistenza mantiene il suo senso, benché in un mondo estraneo dominato da un capitalismo aggressivo che tenta ogni giorno di saccheggiare gli spazi sacri, nello specifico rubando l'acqua del fiume, che porta lo stesso nome della tribù, indispensabile in un'area dove l'allevamento brado è la principale fonte di sussistenza. In tale dimensione tribale è indispensabile "imparare" per sopravvivere. Vi è un antico giuramento Yaqui che viene trasmesso di generazione in generazione e nelle parole, lontane dalla retorica, ripropone una ferma volontà guerriera: "Rimarrai nel luogo che ti è stato assegnato, per difendere la tua nazione, la tua gente, la tua razza, i tuoi costumi, la tua religione. Giura di mantenere il divino mandato"<sup>2</sup>. Si rafforza l'immagine di una dignità solida, che trova conferma in una danza tesa a trasmettere il valore di un'epica valorosa, dove l'animale simbolico è il coyote, scelto nel passato arcaico perché coraggioso, resistente, astuto e dotato delle strategie adeguate a vivere nel deserto. L'occasione della danza è sancita dalla morte di un personaggio di rilievo che merita l'onore della rappresentazione, non dimenticando che nella sua origine era dedicata ai morti in battaglia. È importante notare che tale cerimonia, in assenza di scrittura, riesce a comunicare tramite i movimenti del corpo e a trasmettere conoscenza. Qui, in termini educativi, la parola non è frammento di scrittura ma gesto, azione e, come nella Grecia antica, è indispensabile che sia bella; come lo è stata per noi nel vedere la metamorfosi uomo-animale, con la trasformazione che purifica ed eleva le virtù al di là dello spazio-tempo quotidiano:

L'io del guerriero, per educarsi, deve fondersi con l'animale che incarna la relazione con la

1 Tre furono le sue fasi di governo: novembre-dicembre 1876; 1877-1880; 1884-1911.

2 Il testo abbiamo avuto modo di leggerlo scolpito nell'atrio dell'Università ITESCA di Ciudad Obregon (Sonora), Messico.

natura, con l'esterno, appunto. L'io non è più solo doppio, è molteplice. Deve imparare a perdersi, a rischiare la morte e persino a morire, per ritrovarsi più forte e più umile (Gramigna, 2016 p. 78).

A difesa della tradizione ancestrale permangono cinque figure di una forma di governo radicata nel principio di autodeterminazione: il *governatore* che prende le decisioni più importanti, dopo essersi consultato con l'assemblea; il *rappresentante del consiglio degli anziani*, uomo saggio con funzione consultiva; il *capitano* che, con il corpo militare, difende il territorio e garantisce l'ordine pubblico; il *giudice* che stabilisce le sanzioni in base alle norme; il *segretario*, che si occupa di problemi amministrativi.

Se la memoria del futuro ha carattere rivendicativo, lo abbiamo visto, la memoria del passato si caratterizza per il culto degli *ancestros*. Lo spazio yaqui è *incantato* così come il tempo è *onirico* e bisogna attraversare queste coordinate per comprendere a fondo il concetto di *toosa*: alla lettera un nido donato alle galline dal divino e, in seguito, dono anche per gli uomini. Per noi che ci sentiamo superiori agli animali, per effetto della *Genesi* biblica, la cosa è inaccettabile, ma per gli Yaqui, a livello simbolico, gli animali rivestono un ruolo importante e talvolta sacro: "Il nido [...] è abitato da *yo ania* dove vivono gli antenati sotto forma di *jiapsim*, anime impercettibili agli occhi umani" (Rosa, 2016, p. 110). *Yo ania* rappresenta lo spazio umanizzato all'interno dello sconfinato e misterioso *huya ania*, l'incontaminato selvaggio deserto denso di *incanti* che si intessono nella trama delle origini, un labirinto dove non ci si perde se si è in sintonia con gli antenati. Di qui la necessità che le verità originarie non vadano perdute e, infatti, i riti, la stessa forma della comunità, le relazioni sociali, rappresentano l'orizzonte esistenziale della tribù fondato sul non-dimenticato.

Lo spazio nella cultura yaqui ha origini mitiche e incarna un potere che dà ordine al vivente, lo contiene con tutte le dinamiche complesse che mettono assieme corpi e anime. Perché assume la fisionomia dell'incanto? Il fatto è che si può rappresentare come una rete magica, non uno strumento di cattura, ma infinito insieme di nodi che consentono di stabilire relazioni. Il tempo da parte sua è dato da un intreccio passato-presente dove i confini sono labili, dato che gli *ancestros* partecipano alla vita del presente e sono fonte inesauribile di conoscenza in particolare per mezzo del sogno. Nella dimensione cosmica, che diviene oggetto di esperienza, è possibile cogliere la relazione finito-infinito: esistono entità caratterizzate da energia spirituale e volontà che danno vita agli esseri vegetali, animali e umani, accomunati dalla dimensione della finitezza. Mentre la realtà suprema delle origini (*yo'o ania*) porta in sé la presenza di fonti eterne, infinite; esse partecipano al mondo finito come forme di espressione del *regno antico*; ma bisogna essere preparati ad individuarle in luoghi sacri chiamati *focolai incantati* (Erickson, 2007, pp. 32 – 45). Per questo abbiamo scelto come titolo della nostra indagine *Il mondo degli incanti* e, tuttavia, esiste un mondo reale dove è necessario confrontarsi e Dona Martina, persona saggia, ha l'incarico di verificare la frequenza scolastica di bambini e ragazzi, senza tra-

scurare le difficoltà delle loro famiglie. Certo non è facile nemmeno confrontarsi con i docenti della scuola pubblica, che spesso non hanno a che fare con la cultura della tribù e vengono percepiti dalla popolazione come estranei, pericolosi al pari dei bianchi (*yoris* nella loro lingua). Martina è convinta che la scuola bisogna frequentarla per non restare tagliati fuori nella triste e insignificante "riserva indiana" come oltre il confine, cioè negli Stati Uniti. Lo spirito con cui apprendere può trovare terreno fertile: "Qui l'individuo impara grazie alle sue doti percettive, cognitive e valoriali a situarsi nell'equilibrio che la sua esperienza quotidiana intreccia con *yo ania*" (Gramigna, 2016, p. 84). Si tratta di una radice che offre qualcosa in più rispetto al sapere scolastico, ma il suo valore, anche conoscitivo, è fragile: disperderla porterebbe alla frantumazione sociale e ad un appiattimento su regole non percepite come adeguate, perché tendenti a favorire individualismo ed egoismo. La forza della differenza yaqui risiede nella collettività, nei suoi rituali, cerimonie e tradizioni, che consentono la permanenza armonica del soggetto nella tribù.

## 1.2 La "gente" Kuna di Panama

Sia *tribù* che *gente* sono parole di origine latina, entrambe esprimono in modo significativo il senso di appartenenza ad una comunità con una identità solida. Per questo abbiamo scelto, dopo gli Yaquim, di delineare la comunità Kuna indigena panamense – ma di origine colombiana – che, nel 1925, attraverso una ribellione armata diede vita alla "Repubblica di Tule", la cui durata fu di due giorni. Sotto la guida del *saila* Ustupu (Nele Kantule), un gruppo di guerrieri ben addestrato, con un'azione fulminea, uccise 25 agenti di polizia, particolarmente odiati per i soprusi, le molestie e le violenze perpetrate. Prima dell'attacco, in onore alla tradizione, avevano bevuto sangue di cinghiale, ma vi è dell'altro: nel corso degli anni Novanta l'ultimo sopravvissuto raccontò che, senza essere visti, i guerrieri avevano bevuto il sangue dei nemici, dopo aver strappato loro il cuore, prima di dirigersi per otto giorni su di un'isola disabitata per purificarsi. Un tempo effimero che, tuttavia, ci racconta molto della *natura* di un gruppo che ha cercato la propria indipendenza con ogni mezzo "facendone il perno di una formazione umana fondata ancor oggi sulla partecipazione alla via politica e sociale" (Gramigna 2022, p. 73). Nel corso del Novecento i Kuna non hanno accettato l'educazione "civilizzatrice" dei bianchi, ma hanno fatto il possibile affinché la scuola recepisce i valori e significati della loro cosmovisione.

Nele Kantule, diventato personaggio politico tra i più riconosciuti, era contrario all'educazione scolastica perché avrebbe finito per radicare la loro identità indegna. Poi sognò una scuola primaria con maestri Kuna e il sogno ebbe seguito nella realtà, tanto che dagli anni Sessanta più del 90% delle cattedre venne affidato ai nativi. Di fatto, però, l'istituzione scolastica ha per lo più un fine utilitaristico: far propria la conoscenza degli stranieri. Qualcosa in più, ma il sapere che conta è quello che viene trasmesso in ambito familiare e comunitario. La differenza radicale va colta nella diversa strategia del linguaggio: per noi occidentali serve ad analizzare, sintetizzare, descrivere;



mentre per i Kuna esso è metafora, segno distintivo del discorso parlato. Pur avendo subito faticose migrazioni, e lotte nel tentativo di radicare i propri insediamenti, questa popolazione ha mantenuto le proprie risorse culturali, facendone elemento strategico nelle relazioni con il mondo occidentale: la lotta non è mai stata esente dal *confronto*. Il modello occidentale non viene individuato come negativo, vi sono aspetti integrabili nella loro tradizione secondo il principio di *adattamento creativo* (Sherzer 1990, p. 231). Ciò è reso possibile da una concezione del mondo dinamica, incuriosita dai cambiamenti e disposta a mettersi alla prova nel confronto con la differenza.

Come si può immaginare la volontà civilizzatrice europea si è abbattuta anche su di loro con la pretesa della normalizzazione e, quindi, di imporre una “verità” cui si doveva soltanto obbedire. Può tornare utile il riferimento ai “discorsi di verità” dei saperi occidentali, come la psichiatria indagata da Foucault (2000, pp. 21-28). Nella sua indagine epistemologica il filosofo francese giunse a considerare che quella scienza era poco affidabile, anzi *grottesca* nella misura in cui metteva sullo stesso piano con assoluta arbitrarietà ridicolo ed *infame*, discorsi che possono *uccidere* e al contempo *far ridere*. Ricostruendo in estrema sintesi i passaggi della normalizzazione culturale forzata si può partire da una data: 1° luglio 1874, promulgazione della Legge 66. Con quel testo si indicava il percorso di *riduzione e civilizzazione* degli indigeni e si istituivano i “collegi di missione” con lo scopo di diffondere la scuola in ogni villaggio ma anche di mantenere “le lingue e i dialetti delle tribù che si andavano a civilizzare” (Calvo Población, 2008, p. 34). Alle buone intenzioni non fecero seguito i fatti, perché la volontà di nazionalizzazione entrava in conflitto con la pluralità etnica. La fondazione del minuscolo Stato panamense non favorì la formazione dello spirito di nazione: i Kuna, ad esempio, non si riconoscevano affatto come cittadini di Panama.

La regione dove hanno trovato stanziamento stabile in tempi recenti i circa cinquantamila Kuna, è la Comarca de San Blas, un arcipelago di piccole isole e una parte più consistente di terra ferma dove gli indigeni praticano l'agricoltura recandovisi ogni giorno dalle isole dove risiedono. Le terre comuni sono suddivise in piccoli appezzamenti a conduzione familiare secondo il principio che il raccolto spetta a chi ha lavorato. Sul piano del diritto la Legge 16 del 1953 rappresenta un punto fermo anche per successive leggi a difesa delle popolazioni originarie dell'America Latina. Istituendo la Comarca de San Blas si riconosce il popolo Kuna come *soggetto collettivo avente diritto ad un proprio territorio*, sebbene per causa di “priorità nazionale” possa essere soggetto ad esproprio ma con indennizzo. Di notevole interesse il capitolo VI, in cui “si ratifica la proprietà collettiva del popolo Kuna sulle terre delimitate e si stabilisce che il loro utilizzo e usufrutto si realizzerà in accordo con le tradizionali norme locali” (Baertolomé, Barabas, 1998, p. 164).

Un tema di profondo interesse, anche per questa comunità, è la difesa della memoria collettiva, che passa attraverso il racconto orale dei miti e delle conoscenze ancestrali; mentre per le forme più elevate

del sacro vi è una scrittura ideografica ormai alla portata solo di pochi studiosi, che ne garantiscono l'efficacia in qualità di vera e propria “arte” del ricordare (Cfr. Severi, 1996). Viene introdotta una informazione visuale collegata all'apprendimento orale, lo si considera pure come “sistema pittografico” che si traduce in mnemotecnica relativa a repertori lessicali ad alta specificità. Stupisce che gli intellettuali Kuna abbiano dato scarsa importanza alla traduzione della propria lingua in spagnolo, dato il forte interesse per il confronto politico e sociale; ma si può osservare, per contro, che l'Occidente dà meno importanza alla loro parola pronunciata con la forza dell'oratoria: “Per i Kuna il dono della parola non è solo reiterazione bensì costante creazione, raramente un mito o un evento di qualsiasi natura è narrato da due persone nell'identica maniera” (Bartolomé & Barabas, 1998, p. 166).

Si può capire adeguatamente la specificità della rilevanza della parola detta attraverso la riflessione di Salomòn Guerrero, che è stato Segretario del Congresso Generale: “Nella Casa del Congresso si realizza la democrazia partecipativa Kuna. Questa tradizione proviene dagli *ancestros* e se sparisse noi Kuna resteremmo senza cuore, senza nazione” (Bartolomé & Barabas, 1998, p. 167). La Casa è un centro civico presente anche nelle piccole comunità insulari, essa è il luogo in cui i cittadini vengono consultati per giungere alle deliberazioni politiche; ma è pure un centro cerimoniale che accoglie una comunità spirituale riunita in un recinto sacro. Una Casa-Tempio, quindi, dove gli uomini comunicano tra loro ma anche con il divino, per dare alla società un ordine che sia in equilibrio con la dimensione cosmica dell'esistenza in una visione olistica. Ogni capo (*saila*) è accompagnato da interprete-comunicatore (*argar*), profondo conoscitore delle tradizioni e fedele traduttore degli inni sacri che accompagnano l'inizio dei lavori assembleari. Una delle questioni di maggior risentimento pubblico ha a che fare con la scelta dello Stato centrale di confrontarsi solo con i *saila*, tentando a volte di farne dei funzionari pubblici, evidenziando scarsa attenzione verso la differenza nell'intendere sia la vita politica sia le problematiche etniche.

L'identità comunitaria Kuna esprime il proprio fondamento formativo nella relazione fra tre fattori culturali interrelati: *democrazia, sacralità, partecipazione*. Ogni cittadino deve riconoscere che la sovranità spetta al popolo; ma non vi è politica capace di affrontare i problemi della gente senza il richiamo costante alla concezione sacrale olistica di tutto il vivente. La sopravvivenza stessa della comunità-tribù, nell'intreccio stretto identità-indipendenza, viene affidata alla partecipazione attiva e motivata dei soggetti che la compongono. Chi con il consenso dell'Assemblea gestisce il potere esecutivo si assume l'onere della *negoziazione*: “Nella misura in cui le relazioni con lo Stato offrono il necessario rispetto per il diritto all'autodeterminazione e alla gestione delle risorse territoriali locali, che permette alle società dei nativi di conservare la capacità di orientarsi verso fini propri, la convivenza interetnica nel quadro delle società plurali si dimostra vivibile” (Bartolomé & Barabas, 1998, p. 173).

Abya-Yala in lingua Kuna significa “terra in piena

maturità" o, per meglio dire, molto fertile. In realtà essi si riferivano con nostalgia alla selva del Darién, al confine tra Colombia e Panama, dove avevano vissuto e combattuto strenuamente prima di essere costretti a lasciarla. Dagli anni Settanta del secolo scorso l'espressione ha assunto un valore simbolico di notevole significato per diverse popolazioni originarie dell'America Latina: il mito di una civiltà ancestrale da cui tutte discendono, che viveva in pace, prima della Conquista, gestiva con saggezza la relazione con la natura, dava importanza al bene comune e alla spiritualità. Per tutto ciò sostengono che il nome America, per la loro cultura privo di significato, andrebbe sostituito con Abya-Yala. Se un giorno accadesse sarebbe un indimenticabile segno di civiltà.

## 2. La tribù informale post-moderna

In una fase centrale del dibattito sulla postmodernità, Maffesoli (1988) impiega il termine tribù in maniera insolita, per offrire un contributo interpretativo dei mutamenti sociali intervenuti nel modo occidentale. Nel confronto con le tribù tradizionali, che hanno lottato per mantenere la loro identità nei secoli, la tribù postmoderna mostra tutta la sua fragilità e dal nostro punto di vista, non sociologico ma epistemologico-formativo, una debolezza sul versante dell'apprendimento che lascia intravedere segni preoccupanti di un possibile regresso. La strategia di scelta dello studioso francese è con tutta evidenza metaforica, come si evince dal titolo dove il nuovo *tempo tribale* è in contrapposizione con il *declino dell'individualismo*, simbolo della modernità.

Il ritorno ideale ad un principio di saggia comunità arcaica è frutto di un'insofferenza sempre più diffusa verso la società moderna, burocratizzata e prigioniera delle sue stesse istituzioni che non salvaguardano più le persone ma solo l'individualismo del più forte. Noi crediamo, in particolare nella prospettiva della formazione, che sia indispensabile non confondere l'*individuo* con l'*individualismo*: il primo è, e rimane in ogni società, il soggetto responsabile delle scelte e delle azioni conseguenti. La tribù postmoderna, che non richiede impegno, né continuità, né coerenza, è apertamente de-responsabilizzante, come si può cogliere dalle stesse parole dell'autore: "possiamo prendere atto, per ciò che concerne la postmodernità, del ritorno al locale, dell'importanza della tribù e del bricolage mitologico" (Maffesoli, 2016, p. 206). È evidente nell'ultimo quarto di secolo, da quando si è cominciato a parlare di postmodernità, l'opposizione del *locale* al *globale* con l'estensione di conflitti in varie aree del mondo, ciò si collega ad uno spirito tribale, che rifiuta l'omologazione globalizzante imposta da poteri sempre meno controllabili da parte di chi, nella civiltà democratica, ne avrebbe diritto. Il substrato mitologico viene avvertito come necessario, infine, per un senso di orfanità che accompagna le tribù fasulle, le quali non avendo a disposizione una *cosmologia* originale e radicale, cercano di utilizzare vecchi modelli a nuovi fini, e questo è l'intento del *bricolage*.

Il problema è che l'immaginario postmoderno, a nostro parere, non riesce a pensare in termini di tribù

autentica: siamo di fronte ad un *vorrei ma non posso*, che non è in grado di andare oltre l'effimero, dato che le sue stesse passioni mancano di continuità e non se ne vuole sapere di darsi un progetto. Lo scopo si riduce alla "conquista del Presente", nella speranza di "una vita quotidiana più edonistica", di una minor tensione lavorativa e di una presa di distanza da un *dover essere*, ancora troppo legato al razionalismo della modernità. Un tribalismo senza pretese, quindi, che "porta a sperimentare dei nuovi modi di essere, dove il *giretto*, il cinema, lo sport e la *piccola mangiata* insieme occupano un ruolo importantissimo" (Maffesoli, 2004, pp. 213 – 214). Detto questo, che lascia emergere un po' di tristezza rispetto alle conquiste mirabolanti della modernità, cosa ci rimane da scoprire in tale sedicente tribalismo? In primo luogo, una certa insofferenza rispetto ai gruppi originari (ad esempio famiglia o gruppo dei pari), ma anche a quelle forme sociali che si pongono un obiettivo (associazione, squadra sportiva): in un caso come nell'altro manca la qualità della *neotribù*, che gioca molto del suo fascino sul passionale e l'emozionale. Per questo non vi è struttura rigida e nemmeno partecipazione continuativa e, tuttavia, il legame emotivo riveste un ruolo importante sul piano relazionale:

il legame tra l'emozione condivisa e la condizione comunitaria aperta risulta essere proprio ciò che suscita questa molteplicità di gruppi, i quali arrivano a costituire una forma di legame sociale in fin dei conti ben solido (Maffesoli, 2004, p. 41).

La *neotribù* incarna, paradossalmente, il contrario della tribù classica in quanto sostituisce alla stabilità la discontinuità e rende possibile, senza problemi, l'appartenenza a più tribù contemporaneamente, senza soffrire affatto per questo suo "farfalleggiare". Altra differenza fondamentale: la tribù classica vive la propria esperienza e tesse le proprie relazioni in forma molto parca, senza eccessi e senza alcun bisogno di mettersi in mostra. La *neotribù* vuole essere riconosciuta, farsi notare, rendersi pubblica, anche se di scarso richiamo, approfittando dell'espansione resa possibile dalle tecnologie dell'informazione attuali. Tali operazioni di carattere pubblicitario presentano le loro forme rituali, che non possono mancare nel culto del tribalismo postmoderno. L'aggregazione ha bisogno di simboli e riti che ricordano il magico, e spesso il misterioso, pur facendo uso di strumenti comunicativi attualissimi, mettendo in relazione senza troppi scrupoli arcaismo e digitale.

Ferdinand Tönnies (1963), fondatore della Società tedesca di sociologia, suggeriva la classica differenziazione tra *Gemeinschaft* [Comunità] e *Gesellschaft* [Società]. La prima, come ovvio, è quella che ha più a che fare con il concetto di tribù, in quanto richiama ad una *totalità* che ha un proprio ordine, una radice culturale, vincoli di sangue, di luogo e di condivisione. Tema complesso quest'ultimo che non attiene solo alle abitudini o agli spazi comuni, ma ai significati, alla memoria e all'esperienza collettiva. Le diseguaglianze non possono che essere limitate, altrimenti si lacerano i rapporti e decadono i principi vincolanti. La Società è frutto dei tempi moderni: "è una costruzione artificiale, un aggregato di esseri umani, e solo super-

ficialmente assomiglia a una comunità, dove gli individui restano essenzialmente separati, nonostante i fattori che li uniscono” (Tönnies, 1963, p. 83). Per queste ragioni la *neotribù* può *solo superficialmente* avere una relazione con la tribù classica, nonostante i ritualismi e le aspettative magiche, e rappresentare al massimo una metafora di supporto all’indagine che, per altro, lontana dalle selve, o altri luoghi impervi, si svolge prevalentemente in aree metropolitane.

Il lavoro di Maffesoli ci coinvolge di più quando pone la questione della *condizione di possibilità* di un mondo postmoderno, che trova la sua ragion d’essere nella distanza crescente tra cittadini e forme di gestione politico-amministrative del bene comune: “Il mondo è diventato totalmente estraneo a coloro i quali dovevano viverci” (Maffesoli, 2004, p. 198), a causa del primato di una trinità inscalfibile: Individuo, Storia, Ragione. La Storia dell’Occidente è sembrata spesso incarnare la realizzazione del progresso, sotto la guida della Ragione e grazie al supporto, in vari campi, di Individui eccezionali. È giusto mettere in discussione tale linearità di comodo che nasconde molte cose, ad esempio il danno arrecato sempre ai più deboli; ma la strada verso un mondo nuovo, e più giusto, può avvenire senza alcun progetto e nessuno sforzo? Già da diversi anni i giovani che studiano credono di potersi gustare la libertà come *dominio* (degli altri, del corpo, degli affetti, del tempo, della natura, ecc.) secondo un allarmante “deficit di pensiero e di senso” (Benasayag, Schmit, 2005, p. 79). Il titolo che i due psichiatri hanno voluto dare alla loro opera (*L’epoca delle passioni tristi*, con richiamo a Spinoza), trova risposta coerente nel nostro stato d’animo, nonostante le rassicuranti parole di Maffesoli sul positivo dello spirito tribale del nuovo millennio: “Tribù religiose, sessuali, culturali, sportive, musicali, il loro numero è infinto, la loro struttura identica: aiuto reciproco, condivisione del sentimento, ambiente affettivo” (Maffesoli, 2004, p. 201). Da parte nostra di queste tribù vediamo un altro volto nelle aule universitarie: sfiducia nel futuro che produce insicurezza, vuoto etico anche per mancanza di punti di riferimento autorevoli, eccessi di aggressività, forme di arbitrio poco consapevoli. Un desiderare convulso che tocca diversi ambiti senza una vera attenzione alla dignità propria e altrui:

Purtroppo in questo mondo dove *tutto è possibile*, non si tratta di evitare la trasgressione, anzi la trasgressione è la regola. Si deve semplicemente evitare di farsi prendere: il corrotto impunito è il nuovo eroe di questi tempi senza fede né legge (Benasayag & Schmit, 2005, p. 98).

Il mito trasgressivo deve pure essere sostenuto quando mancano prospettive di altro genere! Ecco, allora, l’opportunità di prendersi tutto il piacere oggi, fino allo *sballo*, con la complicità delle più svariate tribù provvisorie, che si incaricano di renderti sperimentatore di molteplici prove, condite con quel tocco di fatalismo che, con un pizzico di tristezza, finisce per garantire un’emozione sicura... Raramente il desiderare si profila in direzione dello studio; ma bisognerebbe capire che senza desiderio nulla si apprende.

### 3. La tribù digitale auto-referenziale

Maffesoli nella sua indagine sulla postmodernità è giunto ad una considerazione che, di sicuro, il filosofo coreano Byung-Chul Han non condividerebbe. La riportiamo in particolare perché ci offre l’opportunità di un punto di partenza adeguato a questa parte conclusiva:

È la tecnologia che favorisce un vero e proprio reincanto del mondo. Per mettere in evidenza questo fenomeno, si può parlare della (ri)nascita di un *mondo immaginale*, ovvero una maniera d’essere e di pensare attraversata interamente dalle immagini, dall’immaginario, dal simbolico, dall’immateriale (Maffesoli, 2004, p. 204).

Maffesoli è stato brillante allievo, all’Università di Grenoble, del grande studioso dell’immaginario Gilbert Durand, a sua volta allievo del famoso filosofo della scienza, ma anche delle *rêverie*, Gaston Bachelard. Per lui l’immaginario della postmodernità si affida ad una tecnologia, quella virtuale, che attraverso l’immaterialità sarebbe in grado di offrirci la ri-nascita di un mondo di immagini che sembrava perduto.

La nostra impressione è che il “reincanto” tecnologico non sia in grado di liberare l’immaginario; anzi che lo tenga prigioniero per un impiego strumentale, e di mero mercato, del digitale. In tal modo la relazione tra soggetto e tecnologia di ultima generazione non ci sembra favorire fantasia e creatività, tanto che queste risultano carenti nel tessuto formativo di infanzia e adolescenza. Qualche anno fa il filosofo Byung-Chul Han ha forgiato l’immagine, a nostro avviso efficace, della tribù digitale con il termine di *sciame* (2015, pp. 22-23), mettendo in evidenza che in esso non si forma alcuno spirito di comunità, gli individui sono incapaci di raggiungere un *Noi*, rimanendo prigionieri della *rete* con il proprio *Ego*. Il mezzo impiegato, al di là della facile illusione, non produce scambio relazionale ma, in una comunicazione senza limiti, ne sradica l’originaria vocazione solidale a favore di un narcisismo, pericoloso in quanto per lo più inconsapevole. Ciò è segno di impoverimento culturale, proprio perché lo stile comunicativo si è reso, dice il filosofo, “post-ermeneutico” per sottolineare l’aumento contagioso della passività, riscontrabile anche nella scarsa propensione giovanile alla lettura: niente da leggere, niente da interpretare. Forse, per non cadere nel pessimismo, dovremmo a nostra volta dar vita ad una piccola tribù, per imparare a leggere nelle trame del nostro tempo, non con la pretesa di una improbabile obiettività ma con la passione della ricerca, del dialogo e del confronto, senza la paura di rilevare quelle differenze che danno un senso al nostro essere persone.

Questa tribù in fieri potrebbe partire dalla rilettura di *I limiti dell’interpretazione* (1990), in cui Umberto Eco esercitava una critica significativa alla pretesa, da parte di una formazione fortemente tecnologizzata, di ritenere irrilevante nel presente la realtà come base sicura di partenza per la conoscenza. Il rischio per lui consisteva in un registro interpretativo aperto ad un relativismo sconfinato. Del resto, la cosiddetta “realtà oggettiva” come fulcro d’indagine esterno alla posi-



zione dell'osservatore, caposaldo della ricerca scientifica nella modernità, secondo Baudrillard (1981) è stata sostituita dai *simulacri*, *copie* ma che non portano più in sé traccia dell'originale. La nostra piccola tribù, che per ora si muove nell'immaginario, ha un forte interesse per la formazione umana e teme che l'eccesso di tecnologia non produca gli effetti più adeguati al suo sviluppo nel presente. La metafora può sembrare banale, ma vale la pena di farne oggetto di riflessione: l'espansione dell'*intelligenza artificiale*, in prevalenza per interessi economici, non è che finisca per limitare l'*intelligenza umana* libera e creativa?

Ammettiamo di essere giunti ad una scoperta: se il simulacro virtuale troneggia al posto del reale, e gli uomini non se ne rendono conto, allora non sanno più giudicare sensatamente sul bene, il male, la religione, l'arte, la politica... Baudrillard (1996, p. 8) ritiene che la proliferazione di simulacri nasca dalla paura del vuoto. Si può azzardare l'ipotesi che la stessa incertezza postmoderna sia sintomo di tale paura? Una formazione, che, per sua natura, riceve ma produce a sua volta cultura, dovrebbe porre in atto strumenti di indagine sul fenomeno della iper-realizzazione, prodotto di un virtuale fuori controllo che, con ogni probabilità, è la radice del temibile vuoto. Ma il compito dell'*investigatore* si fa veramente duro quando la rete moltiplica la possibilità delle situazioni inquietanti e offre facili risposte oppure il nulla: pandemia, guerra, terrorismo, povertà, crisi. Il virtuale fa sparire il senso della storia, assolve da ogni responsabilità individuale o sociale, il suffragio universale stesso potrebbe svolgersi addirittura nella forma di "consultazione di scimmie" (Baudrillard, 1996, p. 24). L'impressione reiterata è che le nuove generazioni sperimentino le loro situazioni esistenziali senza autentica curiosità, adeguandosi come se si trattasse di uno stato di necessità immutabile. L'abuso di tecnologie sempre più sofisticate, e convincenti, si è tradotto nella formula appagante della *connessione* senza limiti, la sua eventuale imprevedibile assenza genererebbe timori non trascurabili; eppure lo stare connessi non offre la condivisione sperata, né amicizie, né partecipazione attiva.

Bisognerebbe, crediamo, in riferimento all'opera auto-formativa della nostra potenziale piccola tribù, riflettere sul fatto che tecnica e tecnologia sono differenti, non ci convince, perciò, l'affermazione che la tecnologia non sia altro che l'attualizzazione della tecnica. Foucault (2001) al pari di Heidegger (1976), non considera la tecnica una *proprietà* umana, un mezzo per raggiungere il fine, ma un modo d'essere e di entrare in relazione con il mondo. Sul piano epistemologico, ci sembra, l'uomo con la tecnica, già nel mondo primitivo, cerca di modificare la realtà con strategie trasformative, a volte distruttive, come sappiamo. Nella tecnologia sono decisivi gli strumenti: si consideri la robotizzazione dei processi produttivi. La questione si complica, con la tecnologia digitale, dato che la sua *iper-comunicazione* fa aumentare la passività degli individui (Han, 2017).

All'inizio del Novecento la filosofia dello Storicismo tedesco aveva manifestato il dubbio che la tecnologia limitasse la creatività, facendo dell'uomo un essere *prevedibile*. Mezzo secolo dopo, gli studiosi della Scuola di Francoforte ponevano *Kultur* e *Zivilisation* in netto contrasto, dato che la seconda aveva

prodotto modelli di sapere sempre più oppressivi, fino al totalitarismo politico. La tecnologia digitale siamo convinti si muova nella stessa direzione, come pare di poter cogliere o nell'ultima riflessione del filosofo Han che ha un titolo emblematico *Infocrazia*. Il neologismo rende esplicita la crisi della democrazia dovuta alla manipolazione tecnologica dell'informazione e della comunicazione, che dominano incontrastate il nostro tempo.

Si chiedeva il filosofo Habermas (1985), in un tempo ormai lontano: cosa è rimasto dell'empatia che "connetteva" i compagni di scuola nella *Lebenswelt* (p. 299)? Quel "mondo della vita" è scomparso perché *parlante* e *uditore* non appartengono più allo stesso orizzonte di senso, dato che l'*altro* è in via di *sparizione*, direbbe Han: "La scomparsa dell'altro implica la fine del discorso perché sottrae all'opinione la razionalità comunicativa" (Han, 2023, p. 39). Tutto ciò che viene spacciato per comunicazione manca dei prerequisiti fondamentali del dialogo e si riduce ad autoreferenzialità; ed è questo il culmine dell'inganno del regime infocratico. Si presume una apertura senza limiti verso l'esterno, una libertà sconfinata che consente di esibirsi in rete in piena trasparenza e, proprio questa, ha posto in essere isolamento e delimitazione: "le tribù digitali si isolano in quanto selezionano le informazioni *al proprio interno* e le impiegano per la propria politica identitaria" (Han, 2023, p. 44). Diventa più facile capire, con ciò, il ritorno aggressivo di neonazisti, antisemiti e razzisti vari. Quando si perde di vista la bussola della *razionalità discorsiva*, che è stata fulcro dell'istruzione per secoli, l'alternativa si riduce a conservatorismo ottuso e verboso, irrazionale ed estraneo ad ogni confronto. Il filosofo coreano suggerisce, pertanto, un approccio antitetico: "*L'ascolto è un atto politico in quanto unisce gli esseri umani in una comunità e li abilita al discorso: esso istituisce un noi*. La democrazia una *comunità di ascoltatori*" (Han, 2023, p. 46).

L'informazione digitale, e la comunicazione in rete, seguono altre vie. Sono i dati e gli algoritmi, che adattano la realtà alle loro procedure, gli elementi di novità che si traducono in certezza fuori discussione. Un discorso si può criticare, suggerisce Habermas (2022), dato che "le espressioni razionali sono anche suscettibili di correzione" (p. 74); ma gli strumenti dell'infocrazia non rientrano in tale possibilità, rappresentando un sapere totale, come si può notare dalla descrizione dei Big Data qui riportata: "Grazie a questa mole di dati, possiamo osservare la società in tutta la sua complessità, attraverso milioni di reti su cui passano gli scambi tra una persona e l'altra" (Pentland, 2015, p. 10). È l'attuale *fisica sociale*, da non confondere con quella di Comte, che vorrebbe comprendere *tutti* i meccanismi sociali e "risolverne i problemi"; ma non essendo "onnipotente", per ora, deve limitare le sue pretese. Crea qualche timore la convinzione di potersi occupare della "felicità di tutti" grazie all'ottimizzazione procedurale, fondata su algoritmi "intelligenti" e accumulo instancabile di dati, senza sentire la necessità di una politica, né di dialogo né di confronto. Il tutto lascia l'immagine di una banalità da *fiction*.

L'ultimo capitolo del lavoro di Han ha per titolo: "La crisi della verità". Titolo coraggioso, perché di verità sarebbe meglio non parlare in un mondo pieno di labirinti in cui possiamo perderci ogni giorno. Il filo-

sofo lo sa bene e, infatti, sostiene con sicurezza che la *società dell'informazione* si fonda su *distorsioni patologiche*, tali da far perdere la fiducia nella verità: "Nell'era delle fake news, della disinformazione e delle teorie del complotto, stiamo perdendo la realtà e le verità fattuali" (Han, 2023, p. 60). Non si tratta nemmeno di grandi verità metafisiche, potrebbero bastare al momento quelle *fattuali*; ma nella Torre di Babele delle tribù contrapposte non vi è tregua, né riflessione aperta al confronto, né l'intenzione di stabilire una differenza tra verità e falsità. In noi, invece, vi è ancora fiducia nella bellezza dell'indagine che l'autore sintetizza con efficacia: "Le informazioni sono *additive e cumulative*. La verità è *narrativa ed esclusiva*" (Han, 2023, p. 70). Gli aggettivi qui dicono molto a noi della piccola tribù auto-formativa: da un lato quantità con la pretesa dell'oggettività e della credibilità; dall'altro un valore che si carica sulle spalle la responsabilità del racconto. Bruner (2005) riconosceva nell'argomentazione narrativa un modello strategico del nostro pensiero, che ci affascina fin dall'infanzia e rafforza l'identità fino a fornire, socraticamente, il coraggio parresiasico della verità.

#### 4. Le trame della relazione

Per concludere il percorso qui proposto rispetto al concetto di tribù, di come è cambiato nel tempo e nei contesti in cui esso si è configurato, ci chiediamo quale ruolo possa assumere la pedagogia per riappropriarci della verità della narrazione, per contrastare il *regime infocratico*, per abitare uno spazio comunitario autenticamente relazionale. Per rispondere a questa domanda, è per noi importante e al contempo significativo, riprendere il significato che gli Yaqui assegnano alla tribù come spazio sacro, come elemento costitutivo dell'identità del popolo, come spazio che preserva la memoria del futuro esperibile attraverso il culto degli *ancestros*. È nello spazio onirico, che è uno spazio di conoscenza per eccellenza, che si realizza la comunicazione con gli antenati, le guide spirituali che hanno il compito di sostenere e condurre gli uomini Yaqui nel corso della loro vita. In un simile contesto, sono le radici a determinare la forza del tronco, il disegno dei suoi rami, la nascita dei fiori e quindi il succo dei suoi frutti. Il processo è chiaro, il cammino da compiere è definito, la tribù è preservata.

Alla luce di ciò, riteniamo che una delle possibili strade che le pratiche pedagogiche possano intraprendere proprio in ragione di una necessaria risposta alle *distorsioni patologiche* di cui si parlava prima, sia una risposta epistemologica, che vada quindi a rivelare il funzionamento del nostro pensiero, che ne sveli le origini e quindi gli impliciti. Come afferma Gramigna (2015), infatti, a riguardo della conoscenza:

Riteniamo che la conoscenza, tutta la conoscenza, richieda una preparazione di natura epistemologica perché fa riferimento, non tanto alla ricezione dell'informazione che pensiamo di dover destinare ai nostri studenti, quanto alla sua elaborazione. L'elaborazione del sapere è cosa raffinata e complessa, perché richiede la capacità di individuare e innescare nessi fra persone e set-

tori di conoscenza, fra linguaggi e approcci cognitivi, fra differenti ambiti del sapere (p. 22).


Riprendere in mano il filo del discorso, riflettere sui propri meccanismi di conoscenza, impostare quindi pratiche educative che si focalizzano su un approccio epistemologico, potrebbe rappresentare l'occasione per decodificare le trame disegnate dalle nuove tecnologie e di trasformare le *connessioni* in *relazioni*. Apprendere, pertanto, ad orientarsi nella complessità, a percepire quella che Bateson chiamava *la sacra unità del tutto*. Allenarsi all'individuazione delle relazioni tra i significati, mantenere una postura epistemologica rivolta all'apprendimento, volgere lo sguardo verso culture che fanno riferimento a paradigmi conoscitivi alternativi, potrebbe essere l'occasione per riflettere e ritrovare le proprie radici, quindi comprendere le fondamenta della propria tribù. Crediamo, infatti, che a partire da ciò sia possibile riconoscere e rafforzare lo spirito della comunità come spazio nel quale ognuno possa conoscere se stesso e quindi la strada per far emergere il proprio talento.

#### Riferimenti Bibliografici

- Bartolomé, M., & Barabas, A. (1998). Recursos culturales y autonomía étnica: La democracia participativa de los kuna de Panamá. *ALTERIDADES*, 22(1), pp. 197 – 233. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6710>.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulation*. Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvo Población, F. (2008). Nazionalizzazione contro identità: i Kuna di Panama. In A. Gramigna, A. Ravaglia (Eds.), *Etnografia della formazione*. Roma: Anicia.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Erickson, K. C. (2007). Paisajes Encantados: memoria. Sentido de lugar e identidad en la narrativa yaqui. *Cuadernos de Literatura*, 11(22), 32 – 45. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/6623/5263>
- Foucault, M. (2000). *Gli anormali: Corso al Collège de France (1974 – 1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2001). Les techniques de soi. In M. Foucault, *Dits et écrits II, 1976 – 1988* (pp. 1602 – 1632). Paris: Gallimard.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza: Epistemologia e prassi della formazione*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A., & Ravaglia A. (2008). *Etnografia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Gramigna, A., & Rosa, C. (2017). *Il mondo degli incanti: Un'indagine di campo presso la Tribù Yaqui del Sonora*. Roma: Aracne.
- Habermas, J. (1985). *Il discorso filosofico della modernità*. Bari: Laterza.
- Habermas, J. (2022). *Teoria dell'agire comunicativo, Vol. I: Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Han, B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Roma: Nottetempo.

- Han, B.-C. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1976). *La questione della tecnica*. Milano: Mursia.
- Maffesoli, M. (2004). *Il tempo delle tribù: Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Maffesoli, M. (2016). *Modernità nelle Americhe*. Roma: RomaTrE-Press.
- Pentland, A. (2015). *Fisica sociale: Come si propagano le buone idee*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Righetti, M. (2022). Il cosmo ancestrale e la poesia del sacro. In G. Poletti (Ed.), *I miti della fondazione: L'educazione nella tradizione per un futuro radicato*. Milano: Biblion.
- Severi, C. (1996). *La memoria ritual. Locura e imagen del blanco en una tradición chamánica amerindia*. Quito: Abya-Yala.
- Sherzer, J. (1990). *Kuna Ways of Speaking: an ethnographic perspective*. Austin: University of Texas Press.
- Tönnies, F. (1963). *Comunità e società*. Milano: Edizioni di Comunità.





# Ethics of Care and Self-Care: Perspectives for the Research and Reception of Unaccompanied Foreign Minors

## Etica della cura e cura di sé: Prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati

Marco Iori

Dipartimento Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia – marco.iori@unimore.it  
<https://orcid.org/0009-0009-7930-9361>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This essay aims to focus on the theme of research in the intercultural field, specifically on unaccompanied foreign minors (MSNA [UFMs]). This topic delves into the assumptions, values, and contradictions of neo-liberal society, as viewed through the lens of the ethics of care (Gilligan, 1982; Noddings, 2002) and interpreted using the device of self-care (Foucault, 1984). One primary objective is to highlight how this interpretative framework can serve as a methodological perspective for those engaged in intercultural research, providing a deeper understanding of the characteristics of Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2014). In conclusion, the essay aims to prompt reflection on research methods and the reception of MSNAs in light of these considerations. It also seeks to investigate the researcher and educator's positioning within the proposed paradigms of reference.

Il presente saggio intende rileggere, da un lato, il tema della ricerca in ambito interculturale e dall'altro le pratiche di accoglienza, in particolare dedicate ai minori stranieri non accompagnati (MSNA). secondo la prospettiva dell'etica della cura (Gilligan, 1982; Noddings, 2002) e attraverso le lenti interpretative del dispositivo della cura di sé (Foucault, 1984). Uno degli obiettivi principali è quello di porre all'attenzione come tali chiavi di lettura possano rappresentare una prospettiva, anche metodologica, per chi si avvicina a questioni interculturali, proponendo come opzione coerente la *Constructivist Grounded Theory* (CGT). Si intende inoltre sollecitare una riflessione sulle modalità di ricerca e di accoglienza dei MSNA alla luce di tali considerazioni, investigando il posizionamento del ricercatore e dell'educatore, a fronte dei paradigmi di riferimento proposti.

#### KEYWORDS

Ethics of care, Self-care, Intercultural pedagogy, Constructivist Grounded Theory, UFM  
Etica della Cura, Cura di Sé, Ricerca Interculturale, Constructivist Grounded Theory, MSNA

**Citation:** Iori, M. (2024). Ethics of Care and Self-Care: Perspectives for the Research and Reception of Unaccompanied Foreign Minors. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 50-55. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_06)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_06)

**Submitted:** January 18, 2024 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Il presente lavoro, rifacendosi al concetto di *prassi* proposto da Freire, trae origine dalla profonda convinzione che teoria e azione siano inscindibilmente intrecciate, come unione di pensiero e azione da parte di soggetti attivi, protagonisti dei propri processi di apprendimento e, in generale, della propria vita (Freire, 1970). Non esiste ricerca realmente efficace e feconda che si allontani dal sapere di chi vive quotidianamente i contesti e le situazioni indagate, dalla concretezza della realtà studiata. Così come non si può immaginare il miglioramento e la crescita teorico-pratica dei molteplici contesti senza una relazione con il pensiero riflessivo, l'astrazione, la conoscenza delle diverse posizioni circa un determinato tema e, infine, la sintesi rispetto al sapere emerso.

È con questo presupposto che si intendono affrontare unitamente le pratiche di accoglienza dei MSNA e la ricerca ad essi dedicata proponendo lenti interpretative interagenti e sistemiche che possano arricchire gli sguardi di chi di esse si occupa: l'etica della cura in una prospettiva femminista (Gilligan, 1995) e il dispositivo della cura di sé (Foucault, 1984). Ciò che si vuole indagare, attraverso una ricostruzione concettuale e archeologica è, in generale, la potenzialità di queste prospettive nel guidare la costruzione di progetti di ricerca in campo interculturale, in particolar modo grazie, da un lato, alla loro forte ottica relazionale e, dall'altro, alla riflessione che inducono, in modo sovradeterminato, circa la società e i valori fondanti le pratiche di accoglienza e il rapporto con l'alterità. Al contempo si crede che possano rappresentare utili spunti di riflessione per rileggere e approfondire tali presupposti teorici, coniugandoli nella prassi quotidiana, facendoli dialogare con essa, individuando possibili scenari di intervento. In questo senso si proporrà quindi una riflessione circa le figure del ricercatore e dell'educatore e di come possano essere a loro utili tali approcci.

## 2. L'etica della cura come orizzonte di senso

L'etica della cura è una prospettiva che viene proposta da Gilligan all'inizio degli anni Ottanta, con lo scopo di ampliare la riflessione circa lo sviluppo morale studiato insieme al collega Kohlberg, che aveva concentrato la propria attenzione sul processo di sviluppo volto al raggiungimento della maturità morale, ponendo come elemento centrale il principio dell'etica della giustizia (Kohlberg, 1981, 1984). Dalle ricerche di Gilligan emerge come tale visione sia fortemente legata al maschile ed escluda sostanzialmente il vissuto e la voce femminili, la cui valorizzazione spinge a proporre un cambio di paradigma, dall'etica del patriarcato in favore dell'etica femminista della cura (Gilligan, 1995). Le esperienze infantili durante tutte le fasi dello sviluppo, assai dissimili per maschi e femmine, hanno un'alta incidenza sulla creazione delle immagini del sé, sulle concezioni delle relazioni e influiscono fortemente sull'idea di giustizia e di gerarchia, che assumono un ruolo determinante per i maschi, e di rete, in un'ottica maggiormente relazionale, per le giovani donne (Gilligan, 1982). L'analisi

delle discussioni di ragazze e ragazzi porta quindi a individuare differenti metafore connesse a diversi ideali e concezioni etiche che incidono sul discernimento morale e, di conseguenza, sulle azioni compiute in ottemperanza ad esso (Gilligan, 1982). Gilligan si spinge inoltre a distinguere tra etica femminile, focalizzata sul dovere, sul sacrificio e sulla predisposizione all'altruismo, e etica femminista, che ha invece tra le proprie fondamenta l'incontro con l'alterità, l'intreccio di relazioni autentiche e la connessione con le proprie emozioni (Gilligan, 1995). Dopo di lei diverse studiose hanno indagato e rilanciato tale prospettiva, e tra queste Noddings (1988) ha offerto il proprio contributo individuando nella cura il principio base della vita etica, a discapito del ragionamento morale (Kohlberg, 1981). e dedicandosi alla definizione dei fattori determinanti dell'educazione morale fondata sulla cura, in contrapposizione alle precedenti proposte caratterizzate da un approccio cognitivista (Noddings, 2002). Noddings ha quindi descritto quattro elementi, cui fondamenta è la relazione di fiducia tra studenti e insegnanti: *modeling*, *dialogue*, *practice* e *confirmation*. Per *modeling* si intende l'esempio fornito dall'insegnante, in termini di valori, cura e attenzione nei confronti degli altri, da un lato dichiarati e dall'altro agiti dall'insegnante durante il suo lavoro, nell'ambito di relazioni con gli studenti e i colleghi. Il *dialogo* tra insegnanti e studenti, viene definito come un incontro schietto e interessato tra diversi punti di vista, individuando una mediazione tra essi attraverso una relazione di fiducia, rispetto reciproco e ascolto autentico dell'altro. La relazione di cura deve essere sperimentata e vissuta nella *pratica quotidiana*, attraverso la valorizzazione del supporto reciproco e mediante una modifica degli stili di insegnamento verso modalità cooperative e una didattica interattiva (Noddings, 1988). Al contempo è estremamente importante che l'insegnante abbia aspettative alte, seppure realistiche, sugli studenti e sulle loro capacità di apprendimento e di espressione delle proprie competenze, sostanzialmente tramite una conoscenza profonda della persona con cui hanno a che fare, delle sue emozioni, desideri, paure, così da poter realmente individualizzare la proposta didattica (Noddings, 2002, 2010).

La centralità che acquisisce la relazione con l'alterità, la valorizzazione di tale incontro, di una posizione in ascolto autentico e dello scambio che vi si realizza, è dirimente per il prosieguo della trattazione, e in particolare nell'analisi di come strutturare da un lato una ricerca, a maggior ragione in ambito interculturale, che coinvolga realmente, in qualità di protagonisti, i soggetti a cui si dedica e dall'altro percorsi di accoglienza per minori stranieri non accompagnati, in unione al dispositivo foucaultiano della cura di sé.

## 3. La cura di sé di Foucault: un dispositivo per l'esercizio di pratiche di libertà

Col dispositivo della cura di sé Foucault ci spinge a riflettere, anche in termini pedagogici, sulla relazione che intercorre tra il soggetto e sé stesso, e, per quanto riguarda la dimensione processuale, sulla progettualità che l'individuo può definire e organizzare rispetto

alla propria vita, conducendolo alla padronanza di sé (Foucault, 2018). Foucault intraprende tale percorso di ricerca per provare a rispondere al quesito: “Come è giunto l’essere umano a costruire la propria identità tramite determinate tecniche etiche del sé?” (Foucault, 1992). Quello che Foucault definisce come *cura di sé* consiste in una molteplicità di pratiche di libertà, ovvero in un individuo che osserva se stesso, come se al contempo fosse oggetto e soggetto del processo di cura, e che si sostanzia in un insieme di comportamenti, di atteggiamenti pratici tra cui la conoscenza di sé, l’autoriflessione, la scrittura intima o rivolta ad altri delle proprie azioni e delle riflessioni ad esse connesse, mediante i quali il soggetto si fa carico di sé, della propria trasformazione, attraverso una costante rilettura del proprio agire (Foucault, 2018). Le radici di tali pratiche vanno cercate nella tradizione classica ed è attraverso lo studio della filosofia greca antica che Foucault evidenzia la valenza pratica delle riflessioni condotte, tra gli altri, da Socrate, Platone, Seneca, Diogene, discostandosi da una delle questioni capitali della ricerca filosofica, ovvero la conoscenza dell’oggetto, la definizione della verità o della conoscenza, per volgersi alle possibilità di trasformazione dell’individuo e ai risvolti concreti che tali idee si prefiguravano di apportare nella vita delle persone, ponendo inoltre in primo piano il ruolo del dialogo e del confronto tra diverse soggettività quali elementi significativi in tale processo (Foucault, 1992). Una dimensione trasformativa che tanto sollecita la pedagogia, fortemente connotata, inoltre, dall’autenticità di tutto il processo, che non deve portare il soggetto a uniformarsi a qualcosa di definito o imposto da altri, cambiando sé stesso per divenire qualcuno che non si desidera essere, ma, al contrario, ciò che egli vuole, ciò che sente di poter essere, partendo dal reale: ovvero ciò che è in quel determinato momento (Foucault, 1984). Conoscere sé stessi attraverso la scrittura e il confronto con altri rappresenta quindi la base da cui partire e il momento culminante della cura di sé, in un processo ricorsivo che si autoalimenta, all’interno del quale l’individuo dimostra la propria capacità e volontà di modificarsi e che caratterizza *l’arte dell’esistenza*, giungendo alla padronanza di sé in una dimensione caratterizzata dalla tensione sempre presente tra cura di sé e cura degli altri. Le tecnologie del sé, per Foucault, sono quelle:

che permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l’aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di sé stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità (Foucault, 1992, p. 13).

Foucault si occupa inoltre del rovesciamento di priorità tra il precetto *conosci te stesso*, che ha assunto maggiore importanza nel mondo moderno e che funge da base per moralità rigorose e principi di austerità e di rinuncia, e il *prenditi cura di te*, che invece era prioritario nella cultura greco-romana, tanto da essere ritenuto il compito fondamentale da svolgere lungo tutta la propria vita (Foucault, 1992). Secondo questa lettura la *parresia*, il dire la verità, ed il

suo valore etico si traducono quindi nella forma che ciascuna persona intende dare alla propria vita, non tanto in base a derive individualiste, ma sulla base di coerenza morale, ascolto e analisi di sé e dei propri comportamenti, con risvolti chiari e significativi nel rapporto con se stessi che ciascuno sviluppa e cura, e che conduca ogni essere umano a divenire un soggetto responsabile e consapevole delle proprie azioni (Foucault, 2005).

I riflessi pedagogici del pensiero foucaultiano riguardano in prima battuta la concezione del soggetto che viene interpretato, secondo il dispositivo della cura di sé, come capace di intervenire sulla propria vita, per realizzarla, per compierla, invece che parteciparvi da spettatore. Emerge inoltre in maniera decisa la contrapposizione a un certo tipo di educazione, trasmissiva, depositaria, focalizzata sulle nozioni e non sulla promozione del pensiero critico e della possibilità, per l’individuo, di dire la verità e di essere pienamente se stesso. Infine, l’idea di maestro che Foucault dipinge, presentando in particolare figure quali Socrate, Diogene e Seneca, ha come elemento cardine la capacità di dire la verità, di essere *parresista*, in ogni condizione e a qualunque costo, anche in contrapposizione al buon senso comune, a certe norme e agli insegnamenti della famiglia o di altri maestri che, invece di renderli liberi li incatenano (Foucault, 2005). Questa caratteristica produce, nella relazione tra maestro e allievo l’innescarsi di un processo formativo e autoformativo in quanto viene resa esplicita la competenza del pensiero di ciascuno dei soggetti coinvolti e l’individuazione di strategie per prendersi realmente cura di sé (Cappa, 2009). Il Maestro è inoltre una figura caratterizzata da coerenza tra il dichiarato e l’agito e dall’essere immerso in un percorso personale di autorealizzazione e diventa il mediatore che porta l’individuo a porsi domande radicali su se stesso, sulla propria vita e sul come poter essere realmente se stessi (Foucault, 2005).

Nell’ottica proposta da Foucault, il rapporto del soggetto con ciò che lo circonda supporta, in termini di conoscenza, tale processo di cura di sé, che non si riduce ad un percorso intimo, privato e solipsistico, ma include un allontanamento dal proprio punto di vista, per decentrarsi e acquisire uno sguardo altro mediante un processo di analisi e messa in dubbio continua delle proprie motivazioni e azioni (Foucault, 2018).

#### 4. Constructivist Grounded Theory: fare ricerca con un chiaro posizionamento etico

Ci occupiamo in primis della ricerca in qualità di ambito in cui sperimentare tali lenti interpretative, evidenziando come la metodologia *Constructivist Grounded Theory* (CGT) si sia dimostrata particolarmente coerente da un lato con tali presupposti e dall’altro in ambito interculturale. L’interpretazione costruttivista della *Grounded Theory* (GT) proposta da Katy Charmaz ponendo tale approccio nell’ambito dell’epistemologia della complessità (Bateson, 1977; Morin, 1993) ha innanzitutto collocato tra le proprie basi l’idea che la realtà sia un’interpretazione del soggetto e i dati siano quindi intrinsecamente legati al-



l'individualità di chi li raccoglie e non vi sia neutralità in tale processo (Charmaz, 2014). La CGT si discosta infatti dagli assunti positivistici della GT (Tarozzi, 2008) e concepisce il processo di creazione della teoria non come una scoperta, ma come una co-costruzione, così come per quanto riguarda i significati che la connotano e che il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca condividono e costruiscono insieme (Charmaz, 2014). La CGT individua, infatti, come elemento caratterizzante il coinvolgimento diretto dei soggetti destinatari della teoria prodotta, in quanto co-creatori di tale teoria e dei significati che la sorreggono. Una teoria elaborata attraverso l'impianto metodologico della CGT, oltre a essere rigorosa e aderente ai dati raccolti, tra cui spiccano le opinioni dirette dei soggetti destinatari della teoria, protagonisti contemporaneamente della ricerca e del contesto nel quale la teoria si situa, si caratterizza per la rilevanza, ovvero per la sua specifica densità concettuale e per l'alto potere esplicativo che ne fanno un contributo importante al contesto a cui si rivolge, restituendo e approfondendo la complessità della situazione indagata (Tarozzi, 2008). Una ulteriore sua caratteristica è che *funzioni*, cioè che sia efficace e effettivamente utilizzabile nel contesto studiato. Questo può avvenire esclusivamente se la voce dei protagonisti viene valorizzata tanto da elaborare una teoria che, da un lato spieghi le caratteristiche di una determinata situazione, e, dall'altro, possa essere tradotta in scelte operative e processi decisionali dagli operatori che quotidianamente vivono quel contesto.

Nel caso della ricerca "Imparando a stare nel disordine" la CGT si dimostra efficace nel contesto interculturale e coerente con i principi dell'etica della cura e della cura di sé sopradescritti per il suo forte afflato etico da diversi punti di vista (Bianchi, 2019a). Innanzitutto, la posizione della ricercatrice è volta a rendere esplicita, durante tutta l'evoluzione del processo, la sua relazione nei confronti dello studio, i partecipanti, la committenza, dimostrando capacità metacognitiva, e imparando a "considerarsi un sé-relazionale", non rifuggendo, ma riconoscendo e rendendo esplicite le inevitabili relazioni di potere, e i molteplici vissuti dei soggetti coinvolti, che ne formano le identità (Bianchi, 2019b, p. 17). D'altro canto, emerge l'importanza attribuita da parte della ricercatrice all'approfondimento metacognitivo continuo e ricorsivo, in relazione ai processi che mette in atto nel rapporto con i partecipanti, alla riconfigurazione continua, durante tutto lo svolgersi della ricerca, traducendosi in una negoziazione anche in termini etici. In secondo luogo, caratteristica di tale impianto metodologico si è rivelata la decostruzione di logiche semplificanti e riduttive in modo da dare vita a una progettazione di ricerca intesa come impegno alimentato dall'etica (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019b). Nella prospettiva CGT il ricercatore è chiamato, anche in termini di propria responsabilità, a domandarsi continuamente, in maniera metacognitiva, come si è posto in una determinata situazione, come si è relazionato nell'ambito delle interviste, quanto ha esplicitato i valori alla base del progetto di ricerca, quanto è riuscito ad ascoltare sinceramente le posizioni altrui, quanto e come ha richiesto informazioni e collaborazione, sostanzialmente affrontando l'inevitabile ambiguità che scaturisce nell'ambito della ricerca qualitativa, ov-

vero nell'incontro con la realtà (Bianchi, 2019b). Morin ci aiuta a capire che rivolgere lo sguardo a pratiche metodologiche tradizionalmente basate sulla applicazione indiscriminata delle regole dell'evidenza, dell'analisi, della sintesi, e dell'enumerazione presuppone un *pensiero semplificante* e una *intelligenza cieca* che "distrugge sul nascere le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando anche tutte le possibilità di giudizio corretto o di una visione a lungo termine" (Morin, 1989, p. 31).

Altro elemento caratterizzante la CGT e l'esempio da noi individuato della ricerca "Imparando a stare nel disordine", che traduce concretamente la vocazione relazionale dell'etica della cura e la tendenza al decentramento descritto da Foucault, è la consapevolezza dell'*etica emergente* (Charmaz, 2014) che si crea nell'incontro tra diversi obiettivi, valori, vissuti, aspetti umani e professionali e motivazioni che guidano ciascun soggetto coinvolto. Ciò che ne scaturisce è un'etica originale e unica in continua evoluzione legata alla ricorsiva riflessione del ricercatore circa le proprie azioni e decisioni durante tutto l'arco della ricerca, come sono entrate in relazione con le diverse alterità incontrate e gli esiti sorti da tale incontro.

## 5. Una prospettiva per la ricerca e l'accoglienza dedicate ai MSNA

Provando a rispondere allo scopo del presente contributo si vuole ora indagare come l'etica della cura (Gilligan, 1982; Noddings, 2002) e la cura di sé (Foucault, 1984) possano rappresentare efficaci prospettive di intervento per quanto riguarda la posizione assunta dal ricercatore in ambito interculturale e dall'educatore che si occupa di accoglienza di minori stranieri non accompagnati.

La ricerca interculturale, così come ogni ricerca, richiede un posizionamento etico, implicito o esplicito che sia, da parte di chi la realizza, ovvero innanzitutto una serie di valori di riferimento, la decisione su come ci si intende muovere nel corso della ricerca, e poi l'azione coerente con tali scelte.

L'etica della cura offre, in questo senso, un orizzonte chiaro per la ricerca interculturale e in particolare modo dedicata ai MSNA, in quanto individua come capisaldi l'incontro con l'alterità, vissuto come un momento di ascolto e di valorizzazione delle diverse soggettività, il dialogo autentico e la concezione della realtà come una rete di relazioni tra soggetti.

Le caratteristiche del contesto di ricerca, quando ci si occupa di MSNA, sono innanzitutto la complessità, la continua evoluzione del fenomeno (normativa, quantitativa e qualitativa). L'articolazione su diversi e sfaccettati livelli (Anzaldi & Guarnier, 2014; Bertozzi, 2005; Bianchi, 2019a) e ciò richiede una maggior attenzione di carattere relazionale, una predisposizione alla flessibilità e alla ricettività dei molteplici segnali, sapendo coniugare accortezza relazionale, umiltà e curiosità.

La posizione che ne deriva è, in sostanza, un atteggiamento di sensibilità teoretica (Tarozzi, 2008, pag. 116) nella quale il ricercatore sia in grado di sospendere il proprio giudizio, gestire secondo un approccio metacognitivo la propria intenzionalità, prendersi

cura della inevitabile dimensione relazionale che caratterizza ogni processo di ricerca, che è per sua natura un incontro con l'alterità, e saper abitare, infine, il caos, ovvero l'assenza di chiarezza deterministica e di semplificazioni dualistiche, per accettare e convivere con la complessità, l'imprevisto, le regressioni, l'inatteso con flessibilità, pazienza e determinazione.

Al contempo assumere la cura di sé come prospettiva di riferimento induce a considerare l'attitudine etica del ricercatore come elemento dirimente del processo, in quanto emerge e si traduce nei molteplici passaggi della ricerca: nella relazione con la committenza, con i colleghi e con i partecipanti, nella costruzione del canovaccio dell'intervista, nella trasparenza rispetto a tutti i passaggi ricorsivi di lettura e rilettura dei dati e di quanto da essi emerge, nella coerenza tra i dati stessi e le interpretazioni del ricercatore (Bianchi, 2019b). Tale tensione si sostanzia inoltre nella responsabilità del ricercatore durante tutto l'arco della ricerca in quanto soggetto che entra a diretto contatto con le idee e le vite di altre persone: co-costruire i significati che le animano, dimostrare un profondo rispetto verso di essi e verso la corresponsabilità di intervistatore e intervistato circa i significati emersi nell'intervista e la corrispondenza di questi con la posizione di ciascuno sono i caratteri salienti di tale responsabilità. Il vincolo che nasce e si sviluppa nel corso dell'intervista intensiva (Charmaz, 2014). la narrazione che ne scaturisce e la generazione di significati sono la cornice entro cui tale vincolo di responsabilità viene giocato dal ricercatore.

Sempre in riferimento alle elaborazioni foucaultiane rispetto alla cura di sé risulta inoltre un elemento estremamente funzionale al processo di ricerca, la continua messa in dubbio delle proprie azioni e delle motivazioni che le hanno guidate, generando così maggiore consapevolezza nel ricercatore, minore superficialità, e maggiore attenzione ai dettagli che via via emergono. Sapersi mettere in discussione, in qualità di ricercatore, porsi continui dubbi sul percorso di ricerca, sulle domande che lo guidano, su quanto emerge, ma anche su come il ricercatore stesso si relaziona con l'evoluzione dello studio e i contenuti che ne emergono, le persone che incontra e i partecipanti alla ricerca, e i significati che tutti insieme co-costruiscono.

Spostando l'attenzione dalla ricerca alle pratiche di accoglienza rivolte ai MSNA e continuando ad adottare l'etica della cura (Gilligan, 1982) e il dispositivo della cura di sé (Foucault, 1984) quali prospettive di riferimento, risulta determinante porre come obiettivi prioritari dell'azione ricettiva dei minori in questa particolare situazione il benessere del soggetto immerso in un contesto collettivo, attraverso innanzitutto l'ascolto e il coinvolgimento di quelle che sono le istanze profonde e singolari che ogni soggetto esprime, tramite la propria unicità. Questo si esprime tramite pratiche responsabilizzanti, in cui vengano valorizzate le competenze e gli interessi di ragazzi e ragazze, ponendo quindi al centro i connotati relazionali dell'esperienza di accoglienza, l'incontro reale con l'Alterità e non la sua banalizzazione attraverso stereotipi e classificazioni (alcuni esempi in Bianchi, 2019c). La pratica riflessiva su ciò che ci circonda e su come vi entriamo in relazione (Foucault, 2018) può diventare inoltre un elemento caratteriz-

zante tali esperienze di accoglienza attraverso l'organizzazione di situazioni esplicitamente dedicate al confronto aperto e diretto sui vissuti dei ragazzi e delle ragazze, sulle aspettative e sulle prospettive di vita.

Per quanto riguarda invece il posizionamento degli operatori che nella quotidianità hanno a che fare con MSNA, riteniamo utile domandarci quale sia il contributo che le prospettive sopra descritte possono fornirci. Crediamo che una delle possibili risposte sia adottare l'etica della cura e il dispositivo della cura di sé quali elementi di *resistenza*, ovvero da un lato di individuazione di bisogni educativi celati e non riconosciuti (Contini, 2009) e dall'altro di liberazione dalle prospettive imposte (Mantegazza, 2003). In un contesto di precarietà, di mutevolezza del contesto e delle situazioni da affrontare (Bertozzi, 2005; Bianchi, 2019a) e, spesso, di scarsa supervisione pedagogica, si ritiene fondamentale dedicare attenzione, da parte innanzitutto delle istituzioni coinvolte nella gestione di tali processi (Enti Locali e del terzo settore in primis), alla creazione di spazi e tempi dedicati all'approfondimento dei bisogni, delle aspettative e delle competenze degli operatori, oltre ad apprezzarne e metterne a valore le capacità riflessive in termini di miglioramento della propria condizione. D'altra parte, per gli operatori può dimostrarsi efficace assumere la concezione della propria professione anche in termini di militanza, collegandosi alla resistenza di cui sopra, sperimentando quotidianamente apertura al dialogo, predisposizione all'ascolto attivo e quindi alla valorizzazione dell'alterità, messa in discussione dei propri presupposti di riferimento e delle proprie azioni e autoriflessione, facendosi carico di sé e del proprio cambiamento.

Altresì si ritengono irrinunciabili, per porsi attraverso quest'ottica in un ambito professionale tanto complesso quanto ricco di soddisfazioni e traumi, la creazione di un clima professionale in cui sia valorizzata l'espressione del pensiero critico e la consapevolezza del proprio posizionamento etico, da parte dell'educatore. In questo il pensiero di bell hooks risulta incisivo, quando parla di pedagogia impegnata e trasformativa, individuando quali caratteristiche fondamentali nell'ambito dell'insegnamento, ma più in generale in qualsiasi professione educativa, il rispetto e la presa in carico della cura dell'anima dell'altro; l'orizzonte del cambiamento del mondo, come obiettivo cardine della propria azione; lo schierarsi chiaramente da parte dell'educatore, anche in senso etico (bell hooks, 1994).

## 6. Un quesito conclusivo

È nel contesto sopradescritto, utilizzando le lenti interpretative dell'etica della cura e della cura di sé nel contesto dell'accoglienza e della ricerca dedicate ai minori stranieri non accompagnati, che ci poniamo, in conclusione, un quesito riguardante un aspetto pratico e organizzativo, dipendente dalle norme in vigore e che implica inoltre il posizionamento degli operatori che vi sono coinvolti.

Ci chiediamo come sia possibile adottare, nell'ambito di un percorso di accoglienza e di cura, in una

processualità articolata e ricca di variabili, come termine perentorio per la fine del progetto, indistintamente per tutte le situazioni, il compimento dei diciotto anni. Le storie dei MSNA prevedono arrivi sul territorio italiano in momenti della loro vita assai diversi: c'è chi arriva a 13 o 14 anni, chi a 16, chi invece proprio nei pressi del passaggio alla maggiore età. Questo conduce alla predisposizione di progettualità educative assai diversificate in termini di durata: da pochi mesi a diversi anni. Al contempo ciascuno di questi ragazzi e ragazze è unico nella sua singolare personalità, nel percorso di evoluzione verso la maturità e l'autonomia, nella particolare necessità di attenzioni e supporto da parte di figure adulte. Un unico e inderogabile punto di approdo di tutte le progettualità, senza che vi sia la possibilità di individualizzare, almeno in misura ridotta, la durata del percorso educativo anche oltre il compimento dei 18 anni, risulta come un sovvertimento totale di una prospettiva di cura, di reale ascolto dei bisogni dell'individuo che abbiamo di fronte: l'annullamento della relazione stessa.

A questo aggiungiamo, con un pizzico di provocazione, un secondo quesito riguardante l'ipotesi di ragazze e ragazzi italiani, di 17 anni, completamente soli in un Paese lontano, di cui non conoscono la lingua e le consuetudini, immaginandoli immersi nella dinamica speculare dei MSNA: abbandonati a loro stessi al compimento dei 18 anni, per strada, senza aver alcun tipo di supporto familiare o amicale. Quanto sarebbe forte il potere di attrazione e di sfruttamento di proposte di mantenimento illegali? Quanto sarebbe presente il senso di abbandono e di spaesamento (Bianchi, 2019b)?

Concludiamo affermando, come di recente proposto da Sà (2023), la necessità, nell'attuale contesto migratorio, considerato in termini storici e politici, della predisposizione, da parte dei Paesi accoglienti, di iter di ospitalità che pongano realmente al centro la valorizzazione dell'alterità, individuando come proprio obiettivo cardine l'emancipazione sociale del soggetto, considerato non come mezzo, ma come fine ultimo, ponendosi in una dimensione relazionale, come società, fuggendo da logiche riduzioniste e dualiste e privilegiando l'ascolto, la conoscenza e la cura.

## Riferimenti bibliografici

- Anzaldi, A. & Guarnier, T. (2014). *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati: Un'analisi giuridico-fat-tuale*. Roma: Fondazione Basso.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- bell hooks. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- bell hooks. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Bertozzi, R. (2005). *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati: Pratiche e modelli locali in Italia*. Roma: Franco Angeli.
- Bianchi L. (2019a). *Imparando a stare nel disordine: Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*. Roma: RomaTre.
- Bianchi, L. (2019b). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa: Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2019c). *Donna e migrante; antiche vulnerabilità e nuove resistenze*. In C. C. Canta (Ed.), *Accogliere la differenza. Trame culturali nel Mediterraneo* (pp. 57-71). Roma: Aracne.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. University of California Press.
- Cappa, F. (Ed.) (2009). *Foucault come educatore: Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello Scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Foucault, M. (1984). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In A. Pandolfi (Ed.), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste. 3, 1878-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica* (pp. 273 – 294). Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. In L. H. Martin, H. Hytman, & P. H. Hutton (Eds.), *Un seminario con Michel Foucault: Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (2005). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- Foucault, M. (2018). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gilligan, C. (1982). New maps of development: New visions of maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(2), 199 – 212. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb02682.x>
- Gilligan, C. (1995). Hearing the Difference: Theorizing Connection. *Hypatia*, 10(2), 120 – 127. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1995.tb01373.x>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza: Tracce topiche per imparare a resistere*. Enna: Città Aperta.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215 – 230. <https://doi.org/10.1086/443894>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145 – 151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368>
- Sà, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'Ospitalità incondizionata. Per una filosofia della migrazione. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 4 – 21. <https://doi.org/10.14605/PD912301>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.



# Developing *Character skills*, Values and Virtues through Experience: A Strategy to Promote Sustainable Development

## Sviluppare competenze del carattere, valori e virtù attraverso l'esperienza: Una strategia per promuovere lo sviluppo sostenibile

Giuseppe Liverano

Dipartimento Jonico "Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture", Università di Bari  
giuseppe.liverano@uniba.it – <https://orcid.org/00000-0003-1011-0054>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

To improve competitiveness and the possibility of entering the labour market, young people need to demonstrate that they possess sustainability skills, *character skills*, values and virtues. The contribution aims to highlight how, in order to achieve the idea of sustainable development promoted by the 2030 Agenda, some values and virtues, some skills for sustainability of the LIFECOMP model (Sala et al., 2020) and some *character skills*, can represent, together, a fundamental wealth of resources. Non-cognitive skills can prove to be crucial in improving the competitiveness of young people and in building more sustainable contexts, since the development of these skills is due precisely to the formation of social dispositions and some values and virtues that favor community life, training in common responsibilities that makes it possible to prevent forms of deviance and incivility (Chiosso et. al. 2021, p. 39), and promotes ethical lifestyles, oriented towards inclusion and the progress of society also through work.

Per migliorare la competitività e la possibilità di entrare nel mercato del lavoro i giovani devono dimostrare di possedere competenze di sostenibilità, competenze del carattere, valori e virtù. Il contributo ha lo scopo di evidenziare come per realizzare l'idea di sviluppo sostenibile promosso dall'Agenda 2030, alcuni valori e virtù, alcune competenze per la sostenibilità del modello LIFECOMP (Sala et al., 2020) e alcune *character skills*, possano rappresentare, insieme, un patrimonio di risorse fondamentale. Le competenze non cognitive, possono rivelarsi determinanti per migliorare la competitività dei giovani e per costruire contesti più sostenibili, poiché lo sviluppo di tali competenze si deve proprio alla formazione delle disposizioni sociali e di alcuni valori e virtù che favoriscono la vita comunitaria, la formazione alle responsabilità comuni che consente di prevenire forme di devianza e di inciviltà (Chiosso et. al. 2021, p. 39), e promuove stili di vita etici, orientati all'inclusione e al progresso della società anche attraverso il lavoro.

#### KEYWORDS

Skills, Values, Virtues, Education, Sustainability  
Competenze, Valori, Virtù, Educazione, Sostenibilità

**Citation:** Liverano, G. (2024). Developing *Character skills*, Values and Virtues through Experience: A Strategy to Promote Sustainable Development. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 56-67. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_07)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_07)

**Submitted:** October 18, 2023 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Lo scopo di questo articolo è di esplorare una strategia per promuovere lo sviluppo sostenibile sviluppando capacità, valori e virtù attraverso l'apprendimento esperienziale. Si sottolineerà la natura teorica di tale contributo e l'importanza dell'analisi e dell'impatto a lungo termine delle politiche educative e dell'identificazione di traiettorie teoriche appropriate prima di procedere alla loro implementazione, per esempio nelle scuole, attraverso pratiche didattiche specifiche. Tale analisi può fornire un quadro chiaro dei risultati attesi e delle possibili sfide che si possono incontrare lungo il percorso; inoltre consente di prendere decisioni informate sulla strategia migliore da adottare, considerando attentamente le implicazioni a lungo termine sulla formazione dei giovani e sulla costruzione di società eque e sostenibili. Parallelamente a ciò, è essenziale identificare le traiettorie teoriche appropriate che possano garantire una base solida a questo tipo di politiche. Queste traiettorie teoriche devono essere basate su una comprensione approfondita dei processi educativi, delle teorie sull'educazione carattere, dei valori e delle virtù, nonché delle sfide attuali che la società affronta in termini di sostenibilità. Solo attraverso la ricerca e l'applicazione di tali traiettorie teoriche, infatti, si possono sviluppare politiche educative efficaci e durature.

L'istruzione contemporanea si è sempre più concentrata sullo sviluppo olistico e globale degli individui che comprende non solo le capacità accademiche ma anche le competenze caratteriali, sociali e morali. È stata riconosciuta l'importanza di sviluppare una base solida di conoscenze, competenze, valori e virtù che possa guidare le azioni individuali e collettive verso un futuro sostenibile. Tuttavia, nonostante questa consapevolezza, l'implementazione di politiche educative in grado di favorire il carattere, i valori e le virtù rimane un'operazione complessa. Nelle nostre scuole si incontrano numerose difficoltà quando si devono proporre attività didattiche specifiche per favorire questa tipologia di formazione.

L'articolo che segue con uno sguardo attento ai principi pedagogici e alle fonti accademiche cerca di penetrare nella discussione sullo sviluppo delle competenze del carattere, dei valori e delle virtù attraverso esperienze pratiche, per provare a dimostrare che tale formazione è propedeutica a promuovere lo sviluppo sostenibile. Verranno esaminate le sfide e le opportunità presenti in questo tipo di approccio educativo, e attraverso l'analisi delle conseguenze delle politiche e l'identificazione di traiettorie teoriche appropriate, proverà a dare il suo contributo al dibattito in corso sulle strategie pedagogiche per promuovere lo sviluppo sostenibile. L'obiettivo finale è fornire ai decisori politici, agli educatori e agli studiosi un quadro teorico solido e delle linee guida pratiche per implementare politiche educative che promuovano competenze del carattere, valori e virtù, contribuendo così a un futuro sostenibile per tutti.

## 2. Le traiettorie della formazione alle competenze di sostenibilità

Interrogarsi su quali siano le competenze trasversali necessarie a facilitare, per esempio, l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani o per trasformare i contesti in luoghi sostenibili, rappresenta un ambito di ricerca e studio fondamentale della Pedagogia delle risorse umane. Le strategie, che gli Stati nazionali e gli organismi internazionali definiscono nei loro documenti programmatici come prioritarie, debbono poi tradursi in politiche di intervento nei diversi contesti formativi (scuola, formazione professionale, università e società nel suo insieme), per creare le condizioni per nuove modalità per lo sviluppo di nuove competenze e per ridefinire le pratiche di orientamento (Alessandrini, 2017, pp. 15-45; Pellerey, 2017, pp. 117-122). L'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza" della Commissione europea, di luglio 2020, rileva, infatti, un forte ritardo in termini di acquisizione di alcune competenze necessarie per facilitare la transizione dei giovani nel mondo del lavoro, come effetto della pandemia. Rafforzare la competitività sostenibile significa garantire l'apprendimento permanente e lo sviluppo di nuove competenze, in grado di fornire ai giovani la possibilità di orientarsi nel mercato del lavoro con maggiori possibilità di inserimento professionale e di essere promotori e costruttori di società più sostenibili. Come sostiene Woessmann (2017) una formazione di elevata qualità rafforzerebbe il senso di efficienza ed efficacia che permette loro di trarre vantaggio dalle tecnologie avanzate. La Commissione europea pone l'accento sull'importanza dell'apprendimento permanente in quanto rappresenterebbe il vero motore della crescita individuale e sociale. L'acquisizione di micro-credenziali progettate per colmare una carenza di conoscenze e competenze specialistiche rappresenta una ulteriore misura contemplata in questa direzione. Un mix che favorirebbe l'inserimento nel mercato del lavoro, in continuità con quanto è emerso dal progetto "European project MICROBOL Micro-credentials", perfettamente in linea con gli impegni chiave del processo di Bologna, coordinato dal Ministero fiammingo dell'educazione insieme con l'EUA (European University Association), il Ministero dell'educazione e della cultura finlandese, il CIMEA (Information Centre on Academic Mobility and Equivalence) of Italy e l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Ripensare il sistema educativo per una centralità delle competenze è, perciò, fondamentale per livellare verso l'alto la formazione dei giovani e dare la possibilità a chi ha un basso livello di istruzione, di sviluppare nuove capacità e competere per profili professionali più elevati ed essere artefici di contesti di sostenibilità. Come sostiene Deming (2017) le possibilità del mercato del lavoro sono maggiori in rapporto alla qualità delle competenze, di conseguenza, diminuendo la qualità, il mercato si svuota di professionalità qualificate. Sviluppare ulteriori e nuove competenze diventa necessità in virtù delle nuove professionalità che il mercato del lavoro nazionale e internazionale richiede. Il programma dell'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile della

Commissione europea rappresenta una grande occasione in questo senso (UN, 2015). Elaborare progettualità secondo i 17 *goals* dell'Agenda 2030 è una sfida imponente che stimolerà lo sviluppo di nuove professioni e richiederà il possesso di una formazione alla sostenibilità, trasversale, multidisciplinare e organica. Il quadro delle competenze "LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence" elaborato a corollario del Documento per le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dal Joint Research Centre della Commissione europea, d'ora in poi JRC, sembra poter accogliere questa urgenza formativa. Il framework LifeComp, infatti, si propone a modello di orientamento delle competenze del Ventunesimo secolo, che, sulla base delle evidenze scientifiche, sono ritenute fondamentali per lo sviluppo sostenibile delle società attuali e future. Il modello prevede la necessità di sviluppare competenze relative all'area personale, sociale e dell'apprendimento, sia per le nuove generazioni che per gli adulti. Tali competenze, una volta

acquisite, risulterebbero fondamentali per affrontare problematiche complesse e, soprattutto, legate agli obiettivi dell'Agenda 2030. Il modello rappresenta un esempio funzionale di quadro delle competenze di sostenibilità perché è il risultato di una conoscenza profonda e dalla capacità di chi lo ha elaborato di integrare varie prospettive teoriche per comprendere la complessità del concetto di sostenibilità, di procedere con rigore metodologico e di presentare una prospettiva teorica di competenze di sostenibilità in modo che possa essere facilmente applicata nella prassi.

Tutte le competenze incluse nel modello sono ugualmente rilevanti, necessarie, correlate e interconnesse, e dovrebbero essere considerate come un pacchetto formativo unitario (Sala et al., 2020, pp. 21 – 23). Ogni area del framework include delle competenze e per ogni competenza dei descrittori che la rappresentano e la descrivono minuziosamente. Nella *Tabella 1*, che segue, sono indicate le aree, le competenze e i relativi descrittori inclusi in ognuna di esse.

Area	Competenze	Descrittori
Personale	P1 Auto-regolazione (consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti)	P1.1. Consapevolezza ed espressione delle emozioni, dei pensieri, dei valori e dei comportamenti personali
		P1.2. Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri, e i comportamenti personali, incluse le risposte allo stress
		P1.3. Alimentare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'auto-efficacia e la percezione di avere uno scopo per supportare l'apprendimento e l'azione
	P2 Flessibilità (capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e affrontare le sfide)	P2.1. Essere pronti a ritornare sulle proprie opinioni e sul proprio modo di agire di fronte a nuove evidenze
		P2.2. Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti mutevoli
		P2.3. Gestire le transizioni nella vita personale, la partecipazione sociale, i percorsi di lavoro e apprendimento, mentre si operano scelte consapevoli e si stabiliscono obiettivi
	P3 Benessere (perseguimento della soddisfazione nella vita, attenzione alla salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile)	P3.1. Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori socio-ambientali influenzano la salute e il benessere
		P3.2. Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la tutela sociale e della salute
		P3.3. Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e del benessere fisico e mentale del sé e degli altri, allo stesso tempo cercando e offrendo sostegno sociale
Sociale	S1 Empatia (la comprensione delle emozioni di un'altra persona, delle sue esperienze e dei suoi valori, mettendo in atto risposte adeguate)	S1.1. Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		S1.2. Comprendere le esperienze e le emozioni di un'altra persona, unitamente alla capacità di adottare la sua prospettiva
		S1.3. Reattività nei confronti delle esperienze ed emozioni di un'altra persona, essere consapevoli che appartenere a un gruppo influenza le disposizioni individuali
	S2 Comunicazione (utilizzo di strategie comunicative rilevanti, codici e strumenti pertinenti all'ambito, che dipendano da contesto e contenuto)	S2.1. Consapevolezza del bisogno di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti che siano adattati al contesto e al contenuto
		S2.2. Comprendere e gestire le interazioni e le conversazioni in differenti contesti socioculturali e situazioni di specifica pertinenza
		S2.3. Ascoltare gli altri e intrattenere conversazioni con sicurezza di sé, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti privati che pubblici
	S3 Collaborazione (coinvolgimento in attività di gruppo e lavoro di squadra che riconoscano e rispettino gli altri)	S3.1. Intenzione a contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri potrebbero avere differenti appartenenze culturali, retroterra, convinzioni, valori, opinioni o circostanze personali
		S3.2. Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto per la dignità umana e dell'eguaglianza, sapendo affrontare i conflitti e negoziando i dissensi per costruire e mantenere relazioni giuste e rispettose
		S3.3. Condivisione equa dei compiti, delle risorse e della responsabilità all'interno di un gruppo, che tenga conto del suo obiettivo specifico; favorire l'espressione di punti di vista differenti e adozione di un approccio sistemico

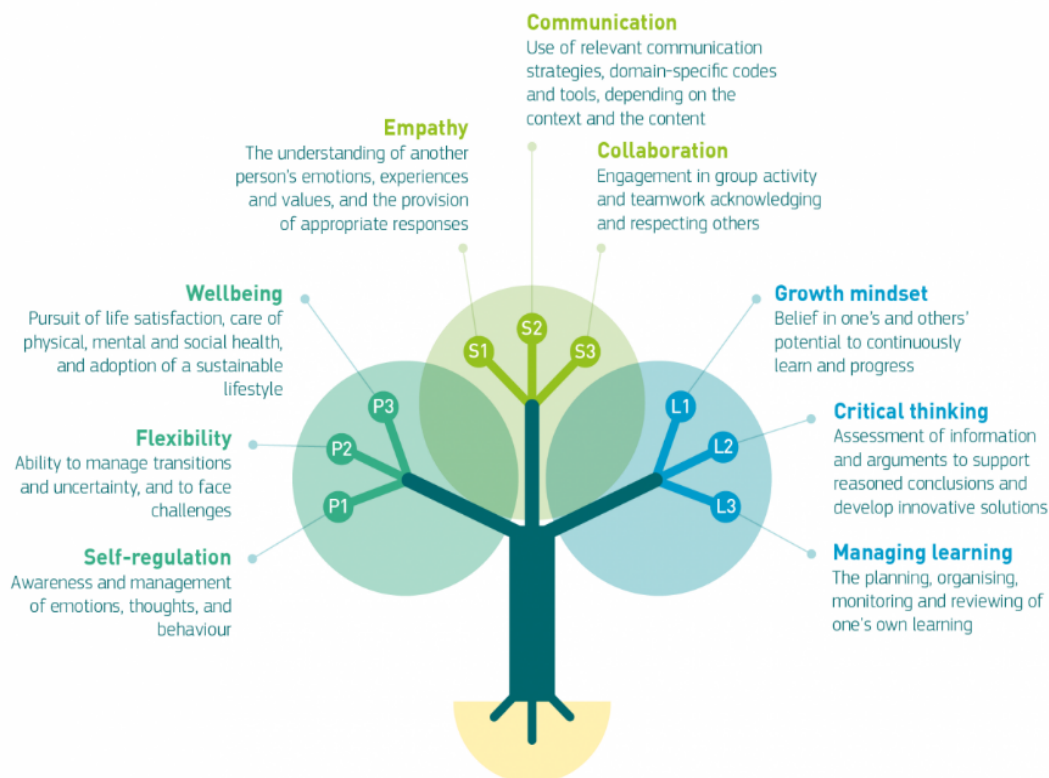


<p><i>Imparare a imparare</i></p>	<p>L1 Mentalità orientata alla crescita (credere nel proprio potenziale e in quello degli altri per apprendere e progredire continuamente)</p>	L1.1. Consapevolezza delle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere risultati attraverso il lavoro e la dedizione; fiducia nelle medesime
		L1.2. Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita [ <i>lifelong</i> ] che richiede apertura, curiosità e determinazione
		L1.3. Riflettere sul <i>feedback</i> altrui così come sulle esperienze riuscite o fallite per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	<p>L2 Pensiero critico (valutazione delle informazioni e delle argomentazioni a sostegno di conclusioni ragionate e per lo sviluppo di soluzioni innovative)</p>	L2.1. Consapevolezza delle possibili interferenze che intervengono sui dati e dei limiti individuali, raccogliendo, allo stesso tempo, informazioni valide e affidabili e idee provenienti da fonti rispettabili e variegate
		L2.2. Comparare, analizzare, valutare e sintetizzare i dati, le informazioni, le idee e i messaggi dei media per trarne conclusioni logiche
		L2.3. Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da fonti diverse con la prospettiva di risolvere problemi
	<p>L3 Gestire l'apprendimento (la pianificazione, organizzazione e revisione del proprio apprendimento)</p>	L3.1. Consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie preferite di apprendimento, inclusi i bisogni formativi e il sostegno necessario
		L3.2. Pianificare e implementare traguardi, strategie, risorse e processi d'apprendimento
		L3.3. Riflettere e valutare le intenzioni, i processi e i risultati dell'apprendimento così come la costruzione della conoscenza, stabilendo connessioni tra i diversi ambiti

**Tabella 1.** "The LifeComp Framework" (Sala et al., 2020, p. 20; trad. e adattamento: Marcelli, 2024).

Il modello di competenze LifeComp del JRC è stato chiaramente elaborato in linea con quanto rappresentato nella *Raccomandazione* del Consiglio europeo (European Council, 2008). Per la rappresentazione grafica delle competenze, il gruppo di lavoro del JRC ha voluto utilizzare la metafora dell'albero (Figura 1). Con essa ha inteso evidenziare l'assoluta interdipendenza delle competenze e dei descrittori, il cui processo di acquisizione non è subordinato a vincoli di gerarchia. L'interdipendenza co-

stituisce la caratteristica più importante di queste competenze e dei relativi descrittori, che sostenendosi reciprocamente, contribuirebbero allo sviluppo dell'individuo in modo organico, integrale e funzionale alla complessità delle problematiche della vita reale in linea con l'interpretazione che Ellerani (2019) propone della prospettiva capacitante delle competenze come bene con un fine funzionalistico e autodirezionale, cioè capace di dotare chi le sviluppa di capacità di autorientarsi.



**Figura 1.** Albero delle competenze LifeComp (Sala et al., 2020, p. 9).

La metafora dell'albero aiuterebbe a chiarire il processo con cui avviene lo sviluppo personale, all'interno del contesto socioculturale di riferimento. Esso sarebbe in grado di riconoscere il ruolo dell'ecosistema sociale e dei fattori contestuali che, evidentemente, possono sia promuovere che ostacolare la crescita di un individuo (Ellerani, 2019). Da questo si evince il duplice scopo del modello LifeComp secondo cui lo sviluppo di ogni individuo:

- è vincolato alla crescita armonica delle competenze di ogni area per affrontare le sfide del presente e soddisfare i bisogni di ogni individuo ed è direttamente proporzionale alla qualità delle relazioni di un microsistema;
- dipende dalla rilevanza delle relazioni che ogni individuo ha con gli altri (microsistema) e dalla capacità del microsistema di rapportarsi in modo armonico, equilibrato e con funzioni di sostegno rispetto ad un macrosistema (Ellerani, 2019).

Il modello LifeComp delle competenze, perciò, si propone:

- come cassetta degli attrezzi a disposizione di ogni individuo per poter affrontare le sfide sociali e culturali future e garantire forme sostenibili di sviluppo;
- di responsabilizzare e, in un certo senso, supportare ogni soggetto nella propria crescita all'interno di un microsistema, come requisito fondamentale e, come strumento per ogni soggetto per contribuire allo sviluppo di un macrosistema.

La prospettiva è di garantire ad ogni individuo la possibilità di crescere in modo armonico e integrale e di responsabilizzare la sua crescita secondo una idea di sviluppo solidale e sostenibile, attraverso un legame relazionale, armonico e di reciproco sostegno tra microsistema e macrosistema. Tale processo si realizzerebbe attraverso momenti formativi formali e informali, in un sistema di sviluppo di conoscenza e competenze completamente aperto e, di conseguenza, accessibile a tutti.

LifeComp regards "Personal, Social, and Learning to Learn competences as ones which apply to all spheres of life, and which can be acquired through formal, informal, and non-formal education" (Sala et al., 2020, p. 8). Una situazione in cui un soggetto è impegnato in un processo di comprensione del problema e di iniziativa autonoma per la ricerca di una o più soluzioni, in cui si attiva il meccanismo di mediazione tra il sociale e l'umano che permette al soggetto di rapportarsi con il reale, presupposto fondamentale nella prospettiva sia del concetto di capabilities (Sen, 2011) che di *character skills* (Kautz et al., 2014), diventa potenzialmente un momento formativo in grado di esplorare competenze. In linea con l'interpretazione di Malavasi (2017), quando si riferisce al concetto di bene comune inteso come qualcosa che è potenzialmente disponibile per tutti se non implica rivalità nel suo accesso e nel suo esercizio, anche il modello LifeComp per le sue caratteristiche e per gli effetti potenziali che produce su chi lo sviluppa, può essere decodificato come bene comune. Si tratta di promuovere nell'individuo quell'apprendimento competente,

attribuibile non soltanto al conseguimento di obiettivi circoscritti ma anche al processo attraverso cui l'acquisizione può tradursi in scelta autonoma e disponibilità all'azione e che produce un valore aggiunto come un bene comune (Malavasi, 2017, p. 118). Difatti, i descrittori delle diverse competenze del modello LifeComp sono rappresentati secondo una prospettiva Consapevolezza-Comprensione-Azione (Malavasi, 2017, pp. 21-22). Tale prospettiva conferisce sostenibilità e trasferibilità allo sviluppo che ne deriva. Perciò, l'idea di ritenere il framework LifeComp del JRC un modello di competenze utili per uno sviluppo sostenibile di ogni individuo, in linea con quanto previsto dall'Agenda 2030, può essere verosimile. In questo programma d'azione il concetto di sviluppo sostenibile è inteso come "uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni" (UN, 2015; trad. dell'Autore). Il programma stabilisce la funzione sociale e culturale della crescita di ogni individuo che si orienta verso un esercizio di responsabilità solidale, di legame, di promozione e sostegno dell'altro. Un impegno, che mobilitando la coscienza e il senso di responsabilità di ogni soggetto, necessita anche di un arsenale di virtù, valori e competenze caratteriali e della personalità.

### 3. Competenze del carattere, valori e virtù in connessione: risorse per la sostenibilità

Il viaggio verso una definizione di non-cognitive skill o di *character skills* capace di mettere tutti d'accordo è stato complesso. Come sostengono John e de Fruyt (2015) le *character skills* possono essere definite competenze socioemotive che si manifestano in modelli coerenti di pensiero, sentimento e comportamento, possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formali e informali ed influiscono su importanti esiti socioeconomici lungo tutto il corso della vita. Tuttavia, se l'educazione deve "promuovere quel processo di discernimento, deliberazione e dedizione, che si attua attraverso la riflessività personale e che è reso possibile e sostenibile nel tempo dalle proprie capacità" (Maccarini, 2021, pp. 62 – 63), tale definizione necessita di un'articolazione più definita. In questa sede, perciò, si riprenderà quella di Haselberger et al. (2012), che nella sua provvisorietà, appare più esaustiva, secondo cui si potrebbero definire come "una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici", che una volta educate, "consentono agli individui di adattarsi e di migliorare la qualità della vita in ogni ambito". Secondo questa definizione le competenze del carattere e della personalità possono apparire idonee ad aiutare il soggetto che le possiede a contribuire a sviluppare l'idea di sviluppo sostenibile, anche se orienta verso aspettative estremamente onerose sul piano educativo, soprattutto relativamente alla necessità di integrare il concetto di competenza (come risorsa che produce una prestazione) con la dimensione morale, così da educare un soggetto ad essere tanto efficace quanto credibile (Cornacchia & Madriz, 2017, p. 9). Sebbene ci siano tantissime evidenze scientifiche che indicano

una correlazione tra sviluppo di competenze socio-emotive e riduzione di comportamenti devianti, possedere intelligenza emotiva, così come sostiene Maccarini (2021), non si traduce immediatamente e naturalmente nella capacità di tenere comportamenti moralmente irreprensibili. La dimensione morale, cioè, rappresenta per Maccarini il timone in grado di orientare queste competenze verso comportamenti adeguati. Senza di questa tale patrimonio non avrebbe un chiaro obiettivo educativo. Per comprendere la differenza e, nello stesso tempo, la relazione che c'è tra la dimensione morale e quella capacitante, è necessario fare riferimento alla distinzione semantica eticamente qualificata che Berkowitz (2011) evidenzia tra *Moral* e *Character education*. L'educazione morale può essere definita come un processo che favorisce nel soggetto l'esplorazione di valori etici e lo sviluppo del ragionamento morale, mentre la *Character education*, definizione di chiara origine angloamericana, può essere definita come quel processo attraverso cui un soggetto esplora e sviluppa tratti, virtù, qualità, disposizioni, inerenti alla personalità e il carattere a cui anche Damiano Felini (2021) in un suo contributo fa riferimento. In questo senso il concetto di *character skills* condivide, con il concetto di competenze socio-emotive, l'idea di contemplare una dimensione cognitiva, affettiva e comportamentale proprie dell'educazione integrale del carattere; tuttavia, "tratti e disposizioni capacitanti sono necessarie come condizioni perché comportamenti moralmente positivi emergano e vengano applicati adeguatamente in vari contesti e situazioni" (Felini, 2021, p. 48). La *Moral Education* rappresenta, sia una bussola valida e necessaria per ricercare una funzione educativa alle proprie inclinazioni, al proprio talento e alle proprie competenze, che un processo per verificare continuamente se vi è coerenza tra impegno (competenza che si sviluppa) e valori e virtù di un soggetto orientati nella direzione di cercare di centrare un obiettivo. Nel primo caso se non vi fosse una educazione morale ad accompagnare lo sviluppo di competenze e l'educazione del talento, come sostiene Maccarini (2021) non ci sarebbe un orientamento di senso, fornito proprio dal ragionamento morale, per cui talento e competenze risulterebbero un arsenale di risorse operative prive di un chiaro obiettivo positivo. Nel secondo caso se non vi fosse piena coerenza tra impegno per raggiungere un determinato obiettivo e valori e virtù che definiscono un soggetto e che devono accompagnare lo sforzo, il risultato che ne deriverebbe dall'aver centrato un obiettivo non sarebbe una piena soddisfazione e gratificazione. Impegnarsi per raggiungere un obiettivo secondo alcuni valori che però, in concreto, non si sentono propri o diversamente impegnarsi per un obiettivo, mortificando un valore per esaltarne un altro, negando cioè la possibilità di farli dialogare anche se si collocano in una posizione antinomica, non genera una piena gratificazione o un senso di soddisfazione. Come sostiene Luis Fuentes, professore di Pedagogia dell'Universidad Complutense di Madrid (riferito da Rubio, 2023), questo accade quando una dimensione del carattere fallisce, ovvero quando dimensione cognitiva, affettiva e morale non dialogano in stretta connessione tra di loro. Se è vero che lo sviluppo del talento, delle competenze e delle virtù avviene attraverso l'esperienza e richiama il processo di

socializzazione dell'uomo, attraverso cui si relaziona con il contesto reale, si mette in gioco, fa esperienza di un problema, ricerca soluzioni, processi per cui si attiva un vortice di forze concorrenti che determinano la sua crescita (Elias et al., 2015, pp. 39-45), allora ciò per cui esercitiamo uno sforzo o ci impegniamo deve costantemente tradursi in un atto educativo, in cui, cioè si possa sempre verificare la stretta connessione tra le varie dimensioni dell'educazione del carattere e della personalità. In questo modo l'impegno potrà generare una crescita trasversale e trasformarsi in senso di gratificazione. Impegno e gratificazione non saranno in contrapposizione, ma il primo servirà a generare il secondo attraverso un interesse verso la realizzazione di un obiettivo per cui serve una continua interconnessione e coerenza tra impegno e valori e virtù. Dalla constatazione del legame interconnesso tra *character* e *moral development*, risulta evidente come l'epistemologia che sta alla base del concetto di *character skills* sia di confine, e che i confini epistemologici entro cui si pone lo sviluppo delle non-cognitive skills, non sono da intendere come linee di separazione ma come possibilità di oltrepasamento e sconfinamento verso un dialogo, proprio con quella epistemologia che sottintende il tema delle virtù epistemiche e del talento e, più in generale della educazione dei valori morali. Il fil rouge che lega o che annulla questi confini è l'atto educativo, la sua qualità, la sua natura, la metodologia con la quale viene elaborato. L'intervento educativo, che coniuga teoria e tecnica, infatti, poiché riflette lo sfondo cognitivo e non cognitivo e l'intuizione di chi educa, si trasforma in un atto creativo e innovativo attraverso cui poter affrontare molteplici aspetti, potenziare competenze e virtù, esplorare valori morali, che, insieme, determinano il comportamento, uno stile di vita, la qualità della vita interiore, sociale, affettiva e relazionale di un soggetto. Se l'atto educativo risulta, dunque, determinante per lo sviluppo capacitante, per la scelta dei valori di riferimento, per orientare il proprio talento, è importante comprendere quale modello può risultare un acceleratore di questi processi. In questo senso, ricerche effettuate in territorio americano sullo sviluppo della personalità e del carattere, dimostrano come la presenza di alcuni fattori sia determinante. In modo particolare il livello socioculturale, un modello educativo familiare impostato sull'affettività e sulla cura dei figli, e una didattica scolastica capace di proporre momenti ludici e momenti impegnativi in un gioco dialettico, risulterebbero estremamente determinanti per lo sviluppo di valori, di disposizioni positive e di competenze caratteriali (Kemple & Wilner, 2008; Roder & Elliot, 2011). Diversamente, come sostiene Moon (2012) in un suo contributo scientifico e come a più riprese, successivamente hanno dimostrato Heckman & Kautz (2016) attraverso alcune loro ricerche, una condizione di povertà educativa, di disagio psicosociale o economico, o un modello educativo autoritario fondato sull'imposizione e sulla esecuzione di un compito e privo di affettività e cura come catalizzatori di apprendimento e di valori come la fiducia e l'autostima, rappresenterebbero fattori che mortificherebbero la qualità della stimolazione cognitiva ed emozionale lo sviluppo di competenze caratteriali e della personalità, e in generale, il livello e la qualità dell'apprendimento di nuova conoscenza.



Queste considerazioni lascerebbero intendere che un modello educativo capace di elaborare azioni didattiche impegnative ma interpretate in chiave ludica al punto da generare un coinvolgimento emozionale, in cui la figura educativa si pone nei confronti degli allievi con una postura pedagogica, promuovendo o creando le opportunità perché si possano veicolare emozioni e sentimenti positivi e supportando il suo agire con aspetti come l'affettività, la cura, l'attenzione e l'ascolto, potrebbe favorire lo sviluppo di un sapere che, convenzionalmente, in questa sede, si indicherebbe come un insieme di virtù, *character skills* e valori attinenti l'area della spiritualità e della interiorità di un soggetto. La letteratura pedagogica a sostegno della tesi secondo cui creare ambienti di apprendimento attivi in cui gli alunni hanno ampia opportunità di manovra, ricevono cura, attenzione ed in cui l'azione delle figure educative è sempre orientata alla promozione di un clima positivo e assertivo è ampia. Tanti sono stati i pedagogisti che nell'arco temporale di due secoli hanno supportato la tesi secondo cui un ambiente di apprendimento accogliente e connettivo sarebbe estremamente fecondo per gli alunni. Rousseau nell'*Emilio* (1762/2022) sostiene che l'educazione dovrebbe permettere agli adolescenti di sviluppare la propria vitalità e individualità, mentre allo stesso tempo ricevono affetto e cura dai loro educatori, intenti a preservarli dalla corruzione della società. Una educazione, quindi, che serve a creare persone nuove e a migliorare la società in cui queste persone vivono. Un secolo più tardi e Edouard Claparède prima (1920/1958) e Maria Montessori (1982) enfatizzano l'importanza dell'autonomia e dell'azione nella crescita e nello sviluppo dei bambini e il ruolo degli educatori che devono sforzarsi di creare un ambiente di apprendimento adeguato e organizzato in cui i bambini possano muoversi liberamente e agire secondo i loro interessi, supportandoli con gesti amorevoli e che testimoniano attenzione e cura soprattutto quando liberamente scelgono cosa fare compiendo anche degli errori. John Dewey in *Democracy and Education* (1916) sostiene che l'apprendimento non può essere isolato dal contesto della vita reale e che gli studenti hanno bisogno di essere coinvolti attivamente nel processo di apprendimento per poter comprendere e interiorizzare le conoscenze in modo significativo. Egli sottolinea inoltre che l'attenzione e l'affetto da parte degli educatori sono fondamentali per il benessere e lo sviluppo degli studenti e svolgono un ruolo importante per la qualità del loro apprendimento. Poco più tardi Lev Vygotskij nella sua opera *Thought and Language* (1934/1985) in cui propone la sua teoria dello sviluppo sociale, sottolinea quanto la relazione tra alunno e insegnante basata sull'affetto e sulla cura sia fondamentale per lo sviluppo cognitivo ma anche socio-emotivo dei bambini. Maurice Debesse, professore di psicologia dell'educazione all'Università di Strasburgo negli anni cinquanta, nel suo libro *Le tappe dell'educazione* (1954), in cui individua alcuni momenti tipici dell'educazione degli adolescenti da cui si evince come sia stato influenzato dalla lettura dei testi di Dewey, della Montessori, di Vygotskij e di Claparède (alcuni di questi li cita) evidenzia come l'alunno ami agire perché attraverso il suo agire manifesta la sua vitalità, la sua crescita e il suo adattamento all'ambiente, tuttavia necessita di cura e affet-

tività, che, più naturalmente, riceverebbe all'interno del contesto familiare. Per natura, infatti l'alunno tende ad avere rapporti più intellettuali e collettivi a scuola e più intimi a casa (Debesse, 1954, p. 80). È vero, pure, che la scuola di oggi rischia di scivolare in proposte educative funzionali solo a valorizzare i comportamenti che producono maggior utile, deresponsabilizzando i ragazzi dal dovere di raggiungere scopi ben precisi e scegliere e acquisire valori morali per uno stile di vita adeguato. Una pratica insegnativa capace di mutuare questa funzione, che è più genitoriale e domestica, nel contesto classe, facendo attenzione a non generalizzare, ma ad applicare principi e metodi in modo non indiscriminato, ma attento ai caratteri e alle diverse personalità, e promotrice di uguaglianza ed equità, di buone abitudini individuali e sociali, può risultare fondamentale per recuperare la sua funzione educativa e morale. Attraverso questa riflessione, si vuole richiamare il modello educativo umanistico-democratico (individuale/sociale), promosso da Giovanni Maria Bertin (1968), all'indomani del periodo fascista, che assegnando un ruolo fondamentale all'educazione affettiva, che doveva essere promossa tanto dalla famiglia quanto dall'educatore a scuola, prevedeva una pratica didattica in grado di integrare il momento di apprendimento che metteva in moto uno sforzo fisico e mentale (lavoro) e il momento ludico, che rappresentava il momento piacevole (gioco), poiché quest'alternanza, indotta e influenzata dall'ambiente sociale, procurava alla personalità dell'educando "ostacoli e difficoltà essenziali per il suo maturarsi e progredire" (Bertin, 1968, pp. 61-63). Pratiche ludiche e pratiche che contemplano un impegno sia fisico che intellettuale, alternate in un gioco dialettico, attiverebbero qualità umane in grado di aiutare ogni soggetto a adattarsi alla realtà nel compimento di attività economiche e sociali che promuovono il progresso sociale (Liverano, 2022, pp. 54), per cui serve testimoniare responsabilità, libertà, rispetto, giustizia, solidarietà, fratellanza. Nella sostanza poteva risultare fondamentale abituare gli alunni ad avere una certa confidenza con l'impegno (che contemplava anche il fallimento e la sconfitta, perché affrontandoli, la pratica didattica si trasformava anche in formativa) senza dimenticare di destinare il tempo didattico anche a momenti ludico-ricreativi capaci di generare un coinvolgimento emozionale positivo. Oggi, a distanza, di più di mezzo secolo, ricerche di studiosi come Heckman & Kautz (2016), sullo sviluppo delle *character skills*, hanno testimoniato, come interventi educativi che integrano attività impegnative e momenti ludici, o attività impegnative ma interpretate ludicamente, accompagnati da una postura dei docenti pedagogicamente fondata, orientata alla promozione dell'affettività, del sostegno e della cura, quindi, di conseguenza anche attenta alla vita emotiva degli alunni, risultino, in questo senso, estremamente efficaci e credibili, soprattutto se avviati già dalla prima infanzia e prolungati fino all'adolescenza. Educare al ragionamento morale e sviluppare competenze del carattere e della personalità, dunque, sono processi fondamentali per dare la possibilità alle nuove generazioni di operare nella direzione di contribuire, con il proprio impegno, ad una idea di sviluppo sostenibile, fondata sulla capacitazione e sull'etica. Per una idea di socialità in cui tutti collaboriamo a generare relazioni signifi-

cative, solidali e pacifiche (Goals n. 1, 5, 10, 11 e 16 dell'Agenda 2030; cfr. UN, 2015) e per una idea di istruzione in cui si cerca di ridurre i divari di conoscenza, le molteplici forme di discriminazione e si cerca di garantire una istruzione di qualità per tutti (Goals n. 4, 5 e 16 dell'Agenda 2030; cfr. UN, 2015), possedere competenze caratteriali in grado di produrre *outcomes* positivi in ogni ambito della vita di un individuo e aver sviluppato un ragionamento e un senso morale capace di direzionare l'uso di questo patrimonio spirituale verso comportamento e stili di vita civilmente responsabili, consapevoli e solidali rappresenta, perciò, una *conditio sine qua non*, che l'educazione nelle scuole, nelle famiglie e in ogni ambito della vita sociale, non può, più ormai disattendere, se si vuole riservare alle nuove generazioni un futuro degno di essere vissuto.

#### 4. Educare ai valori e alle competenze del carattere per promuovere la sostenibilità

Con l'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile, il concetto di sostenibilità diventa paradigma di riferimento e prospettiva di ricerca politico-economica, chiamato a modificare contesti organizzativi e professionali, contesti sociali, curricula scolastici, con lo scopo di promuovere stili di vita, modalità di lavoro, processi formativi green (Vischi, 2017, p. 327), attraverso l'acquisizione di competenze trasversali e di sostenibilità. La sostenibilità, come paradigma, diventa pilastro dell'educazione permanente, attraverso un processo educativo continuo, che come evidenzia Festa (2012) deve avere lo scopo di generare una coscienza e consapevolezza ecologica, economica, civica, dialogica, antropologica.

Analizzare il concetto di sostenibilità nella sua complessità richiede conoscenza profonda, autorevolezza scientifica e un certo rigore metodologico che derivano da una competenza accademica, cioè dalla ricerca impegnata allo studio del concetto di sostenibilità, dalla qualità degli studi riconosciuti, da un approccio sempre interdisciplinare che alcuni studiosi hanno integrando diverse prospettive teoriche per comprendere la complessità del concetto, da un approccio critico e innovativo, esplorando nuovi modelli concettuali e di valutazione, nonché dalla capacità di presentare le prospettive teoriche in modo tale da essere facilmente trasferite nella prassi. Queste rappresentano le ragioni teoretiche per cui per spiegare il concetto di sostenibilità si farà ricorso, di seguito, a citazioni di alcuni studiosi italiani.

Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità come sostiene Isabella Loiodice (2018), quando in un suo saggio esamina la complessità e la globalità del termine "sostenibilità", è dunque, fondamentale per ricercare un nuovo equilibrio tra uomo e contesto sociale, come possibilità di un futuro migliore per le nuove generazioni. A sostegno di questa prospettiva che dilata la complessità del termine "sostenibilità", Sara Bornatici (2017) come Loiodice, la riferisce non solo alla dimensione ambientale ma anche a quella sociale, culturale, economica e istituzionale, che compongono il termine "sostenibilità, dimensioni che si caratterizzano per essere tutte interconnesse

tra di loro e finalizzate alla promozione di società pacifiche e più inclusive per lo sviluppo sostenibile (Loiodice, 2018, p. 107). Esso richiama la formazione ad un nuovo umanesimo per imparare, come evidenzia Malavasi (2021) i concetti chiave di equità, sostenibilità e responsabilità nella loro declinazione sociale, economica, ambientale e istituzionale. Tale conoscenza va supportata dallo sviluppo di competenze di sostenibilità, attraverso situazioni di apprendimento che permettono all'alunno di confrontarsi con problematiche complesse e reali, attraverso stimoli che, come evidenzia Cornacchia, (2020) incentivano l'attitudine alla ricerca, lo sviluppo della dimensione etica, la gestione della complessità. In questo modo si offre la possibilità agli studenti di approcciarsi ad un argomento o a un problema, che riguarda modalità di pensare e di affrontare situazioni della vita quotidiana che come sostiene Wenger (1998) contribuiscono alla costruzione di sé. Sviluppare *character skills* come la coscienza o l'apertura mentale, virtù epistemiche come la comprensione o l'umiltà, valori morali come la tolleranza, la lealtà, la generosità, l'onestà, il rispetto, può favorire nel soggetto una maggiore disponibilità ad adottare uno stile di vita sostenibile, e nel rispetto di alcuni goals dell'Agenda 2030, a relazionarsi in modo significativo e autentico, a risolvere pacificamente tensioni con i propri simili, ad adottare comportamenti ed atteggiamenti responsabili (UN, 2015). Non a caso in diverse scuole italiane sono state già avviati progetti per lo sviluppo di nuovi valori e di *character skills*, come per esempio, quello descritto da Anna Maria Poggi (2021) per accompagnare le nuove generazioni a vivere il senso di cittadinanza in modo responsabile e promuovere la sostenibilità nelle relazioni sociali, attraverso stili di vita più accoglienti nei confronti delle diversità culturali o come in quello descritto da Previtali (2021) per cercare di trasformare gli ambienti di vita scolastica in contesti più sostenibili, capaci di migliorare le prospettive di successo formativo per gli alunni e valorizzare le loro diverse culture. Competenze come l'amicalità, la gradevolezza, l'apertura mentale, la coscienza, la collaborazione, la resilienza, l'ottimismo, l'approccio positivo alle difficoltà, l'autoefficacia, l'autodeterminazione, la speranza, la stabilità emotiva, l'estroversione, la motivazione, la proattività (McCrae, 1991; Luthans et al., 2010; Chiosso et al., 2021) possono davvero rappresentare, la cassetta degli attrezzi in grado di aiutare i giovani ad accogliere le sfide del presente (Liverano, 2022, p. 55) e per adottare stili di vita più sostenibili e responsabili. Sul piano pratico l'educazione non deve scivolare nel vizio della deresponsabilizzazione, nella *captatio benevolentiae* che molti docenti adottano per occultare la loro incapacità professionale rispetto a istanze formative complesse, nel paradosso di proporre o stimolare interessi alternativi solo per distogliere i ragazzi dalla noia, ma può e deve presentare soluzioni didattiche in grado di catturare la loro attenzione e il loro coinvolgimento verso conoscenze, competenze e valori determinanti per essere collaboratori tanto efficaci quanto credibili nella costruzione di micro e macro società sostenibili, che nella prospettiva di valorizzare la cultura del dialogo e del confronto, si regge sull'idea di costruzione della conoscenza, che come sostiene Vygotskij (1981) avviene prodotto o effetto di una continua mediazione

sociale che fa dell'esperienza un momento di apprendimento attivo ed estremamente redditizio dal punto di vista formativo (Dewey, 2014). Esiste, quindi, una relazione tra alcune competenze caratteriali e la capacità di contribuire alla costruzione di contesti sostenibili, in cui è determinante anche l'esplorazione anche di alcuni valori e di alcune virtù. Ciò che si impara dall'esperienza rimane nel proprio patrimonio di conoscenze come un abito formativo perché si tratta di una conoscenza che è legata ai vissuti. Ciò che si apprende dall'esperienza rappresenta un patrimonio cognitivo come risultato della risoluzione di un problema di una situazione, lo svolgimento di un compito nella sua vita quotidiana, o come evidenza Batini (2013) come mediazione continua tra il soggetto che lo acquisisce e la realtà il quale potrà acquisire una dimensione di competitività sostenibile se i soggetti in possesso saranno in grado di trasferirlo nelle prassi quotidiane e sviluppare valore condiviso dimostrando competenza etica, responsabilità sociale solidale e ambientale. La dimensione del fare diventa fondamentale per generare giovani capaci e per discernere il valore morale della competenza che si sviluppa. Anche per tali ragioni, nel nostro sistema di istruzione, sono stati introdotti i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, d'ora in poi PCTO, i quali, in continuità all'Alternanza scuola-lavoro, così come definiti da Daniela Dato (2020) rappresentano uno valido strumento di apprendimento in situazione e una possibilità di promozione di una cultura dell'orientamento inteso come processo diacronico finalizzato alla costruzione delle carriere degli studenti. Introdotti con la legge di Bilancio del 2019, in linea con la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del 21 novembre 2008 a favore di una migliore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie del *Lifelong learning* (European Council, 2008), e con la Nuova Agenda di Competenze per l'Europa (New Skills Agenda for Europe) del 2016, emanata dalla Commissione europea, mirano alla costruzione e al potenziamento delle competenze trasversali di base, delle specifiche competenze orientative indispensabili per la valorizzazione della persona e della capacità di poter effettuare scelte consapevoli e appropriate lungo tutto l'arco della vita (MIUR, 2019, p. 7). Assumono, quindi, una dimensione orientativa con lo scopo di formare il soggetto alla scelta consapevole e responsabile e ad acquisire un abito mentale e una padronanza sociale ed emotiva (MIUR, 2019, p. 7) per essere in grado di fronteggiare le rapide trasformazioni sociali e tecnologiche.

Il modello formativo dei PCTO mira allo sviluppo di competenze trasversali attraverso esperienze di integrazione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. L'acquisizione di tali conoscenze e competenze avviene attraverso un apprendimento situato che deriva da una esperienza diretta di conoscenza di un determinato compito o lavoro (Mezirow, 2016; Dewey, 2014; Raelin, 2008). I PCTO, in questo senso, per il fatto di adottare approcci didattici esperienziali, in contesti formali e non formali, in cui vi è una continua mediazione tra il soggetto che opera, con il contesto, con un compito ben preciso che si svolge in quel contesto, e adottando strategie che si sviluppano mentre si opera, favoriscono un saper fare e un destreggiarsi, che, man mano che migliora, evolve verso una dimen-

sione capacitante (competenza) (Carletti, 2023) e rendono l'esperienza un momento significativo, generativo e trasformativo e, quindi, capacitante.

Formule e situazioni per il conseguimento di una cultura capacitante, come lo sono i PCTO, hanno l'obiettivo di preparare le nuove generazioni ad affrontare la competitività sostenibile, la complessità del mondo attuale, fornendo una formazione che, secondo quanto sostenuto da Teresa Grange (2018), mira a trasformare atteggiamenti e comportamenti verso la sostenibilità, cioè in piena coerenza con quanto richiede lo sviluppo sostenibile. Il PCTO, anche se nella maggior parte dei casi, risulta funzionale a coinvolgere i ragazzi in esperienze di collaborazione, riserva, spesso, situazioni formative personalizzate che favoriscono l'esplorazione di sé, per comprendere come si può gestire una difficoltà, l'approccio che si assume, facendo emergere tratti del carattere e della personalità (Carletti, 2023). Per la sua natura orientata alla multidisciplinarietà il PCTO si presta ad esperienza su argomenti e tematiche svariate e, per il fatto di fondarsi sull'idea di ricercare una soluzione ad un problema o ad un compito pratico risulta, come suggeriscono Bortolotti et al. (2022) un insieme di esperienze sfidanti e ingaggianti, quindi spesso anche capace di stimolare la motivazione e il coinvolgimento dei ragazzi. Non dimeno rappresenta una strategia per la promozione di competenze lavorative, per facilitare la scelta di obiettivi educativi e professionali e per favorire l'inclusione di ragazzi che presentano disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (Traina & Laschioli, 2022) e estremamente efficaci e utili anche nella capacità di valorizzare alunni vulnerabili e con disabilità. Come sostiene Amoia (2021) una didattica inclusiva, in grado far agire in stretta collaborazione alunni che non presentavano criticità con alunni tipici con alunni atipici, può agire per la promozione di competenze come l'empatia reciproca che favorisce relazioni significative, competenze civiche che favoriscono il volontariato e la cittadinanza. In questo modo i PCTO funzionano nella direzione di assecondare le traiettorie formative e di apprendimento di ogni alunno attribuendo senso e significato al proprio progetto di vita. Ed è in questa direzione che si auspica, lo strumento dei PCTO, possa essere ulteriormente utilizzato, per facilitare un accompagnamento e una transizione verso una capacizzazione di quei particolari studenti che, rispetto ad altri, si presentano più vulnerabili, meno autonomi e più difficilmente disponibili alla autoanalisi, *conditio* necessaria per tirar fuori il senso di autoefficacia, un atteggiamento positivo e la giusta motivazione, indispensabili per agire per apprendere. In questo senso, fondamentale è il ruolo di chi deve accompagnare i soggetti più vulnerabili in questo percorso, poiché hanno la grande responsabilità di agire entro un perimetro ben preciso di valori: atteggiamento di cura e accompagnamento, di ascolto, di accoglienza e di ospitalità, di dono e gratuità, valori prodigiosamente stimolanti la creatività e senza i quali diventa difficile escogitare le giuste situazioni formative per ogni studente fragile che, in quanto portatore di culture e di bisogni specifici, ha bisogno di vedersi riconosciuto come persona, nella sua unicità e irripetibilità e come soggetto con traiettorie di apprendimento uniche e personali e, come tali, originali. Apprendimento, che più di ogni altra cosa deve poter accrescere, in ogni



studente, quel potere di autodirigersi e di divenire libero e autonomo.

Questi soggetti tutori offrono spunti di riflessione e lavoro pratico, per la maturazione della consapevolezza e della identità di ogni singolo studente, della loro crescita in termini di capacità di auto-orientarsi. Ed è proprio attraverso questo assetto che i PCTO dimostrano la loro flessibilità e la loro situazionalità perché divenire ed essere competenti significa confrontarsi con un mondo culturale variegato e in continuo cambiamento, in cui il conoscere, sostiene Cristina Birbes (2020) deve essere permeabile a tutti gli stimoli ambientali che la società offre. È questa, dunque, la direzione che ogni contesto formativo deve poter prendere per generare situazioni in grado di accogliere le istanze di soggetti portatori di culture differenti. Una scelta di responsabilizzazione orientata alla elaborazione di situazioni educative impegnative e nello stesso tempo gratificanti, in cui generare interesse verso qualcosa, in cui poter mettersi alla prova per sviluppare competenze ed in cui intessere un dibattito fondato su valori come la giustizia, la libertà, la lealtà, la solidarietà, la responsabilità, che nella direzione di rendere lo sviluppo sostenibile non più un traguardo ma una certezza per queste generazioni e per quelle future, rappresentano le risorse più autentiche e, forse, quelle più indispensabili.

## 5. Conclusioni

Il concetto di sviluppo sostenibile non si limita solo a descrivere i traguardi, gli obiettivi e gli strumenti per migliorare il pianeta dal punto di vista ambientale, ma abbraccia molteplici aree e tematiche verso una dimensione di crescita globale e trasversale. Una crescita globale che necessita di conoscenze disciplinari e un bagaglio di risorse intangibili composto da competenze del carattere, valori e virtù. Educare alla sostenibilità può corrispondere, nella dinamica dell'argomentazione trattata in questo contributo, a educare le nuove generazioni ad utilizzare le conoscenze e le competenze all'interno di un confine etico, l'unico entro il quale ogni nostra azione potrà essere definita, utile positiva e davvero efficace. Per i ragazzi che frequentano le scuole italiane, avere la possibilità di impegnarsi in percorsi clinico-operativi come i PCTO può essere davvero utile per comprendere, non solo il significato di sostenibilità nel proprio percorso di formazione, ma per sviluppare quella responsabilità nei confronti del mondo che serve per migliorarlo e per garantire alle future generazioni le medesime possibilità di uno sviluppo armonico e solidale.

Sviluppare competenze caratteriali come la coscienza, l'apertura mentale, l'amicalità, la gentilezza, la speranza è processo fondamentale per assicurare una opportunità formativa a vocazione orientativa, una formazione che orienta lo stile di chi l'acquisisce all'inclusione e alla sostenibilità, una formazione che favorisce la sensibilizzazione e la partecipazione attiva degli individui nel promuovere comportamenti sostenibili.

Virtù come l'unità, l'integrità, la perseveranza e la gratitudine svolgono un ruolo chiave nell'educazione

allo sviluppo sostenibile. L'integrità orienta gli individui a adeguare le loro azioni ai loro valori, ad agire con onestà e fare scelte responsabili per il proprio benessere e per il benessere collettivo. La perseveranza insieme con la competenza della coscienza, è fondamentale per portare a termine azioni sostenibili a lungo termine; la gratitudine, invece, aiuta ogni individuo a riconoscere l'importanza della natura, valorizzarla e a fare in modo che possa essere preservata.

Dunque, sviluppare *character skills* ed esplorare in profondità la loro dimensione etica e morale, cioè far propria la responsabilità di come devono essere utilizzate, permette ad ogni soggetto di comprendere le conseguenze delle proprie azioni su di sé, sull'ambiente, nei contesti in cui vive e sulla società, e lo invoglia ad assumere stili di vita sostenibili. Preservare e proteggere la natura, prodigarsi per promuovere la giustizia sociale, operare per eliminare le disuguaglianze socio-economiche e ridurre le povertà educative, contribuire a costruire società pacifiche sono azioni di sviluppo sostenibile che, per essere concretizzate, necessitano di una sapienza critica, di una maturità morale e capacitante, di un ampio patrimonio di conoscenze, una spiritualità e una personalità orientate al bene, alla responsabilità, alla cura di sé e degli altri, alla testimonianza. Questioni che non possono prescindere né dall'educazione del carattere né dall'educazione ai valori. In definitiva, ciò che si vuole sostenere, nell'economia di questo contributo, è che possedere un arsenale di competenze, come la coscienza o la gentilezza, di virtù epistemiche come la fiducia o la comprensione (Minello, 2018) e di valori ispirati alla solidarietà, alla collaborazione, alla cura del mondo e dei propri simili, sembra possa significare avere in dote una predisposizione ontologica allo sviluppo sostenibile. Dunque, chi dispone di questa argomentazione pedagogica più facilmente si riconosce una inclinazione naturale alla sostenibilità.

Per queste ragioni, vi è un collegamento evidente tra sviluppo di competenze caratteriali, valori e virtù e orientamento del comportamento umano verso uno stile alla sostenibilità, tra formazione valoriale e capacitante e l'educazione alla sostenibilità, entrambi bussole che orientano e guidano l'azione di un soggetto verso comportamenti responsabili e sostenibili, e strumenti indispensabili per affrontare le sfide attuali e future legate all'ambiente, così da poter costruire un mondo più sostenibile e giusto.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli.
- Amoia, A. (2021). L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: Un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 124-130. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-16>
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze* (1st ed., Vol. 2). Loescher. <https://www.itstirreno.it/wp-content/uploads/2020/11/insegnare-per-competenze.pdf>
- Berkowitz, M. W. (2011). Leading Schools of Character. In A. M. Blankstein & P. D. Houston (Eds.), *Leadership for Social Justice and Democracy in our school* (pp. 93-121). Corwin.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione: Lezioni di pedagogia generale*. Armando.

- Birbes, C. (2020). Apprendere competenze per il futuro: Sfida formativa dell'università. In M. Cid, N. Rajadell-Puigròs, & G. dos S. Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais* (pp. 159-172). CIEP-UE - Centro de Investigação em Educação e Psicologia. [https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes\\_ao\\_periodicas/Ensinar-avaliar-e-aprender-no-ensino-superior-perspetivas-internacionais](https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_ao_periodicas/Ensinar-avaliar-e-aprender-no-ensino-superior-perspetivas-internacionais)
- Bornatici, S. (2017). La scuola: bene comune per educare alla sostenibilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 241 – 248. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/26/67>
- Bortolotti, I., Cesareni, D., Sansone, N. (2022). L'approccio Triologico all'Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva. In P. Lucisano e A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue internationale de l'Education Nouvelle* (pp. 871 – 881). Pensa Multimedia.
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: L'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287-310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. il Mulino.
- Claparède, E. (1958). *La scuola su misura*. La Nuova Italia. (Original work published 1920)
- Cornacchia, M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: Il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, 54(214), 69-84. [https://arts.units.it/retrieve/e2913fdd-8b3b-f688-e053-3705fe0a67e0/Ricerche\\_Pedagogiche\\_2020.pdf](https://arts.units.it/retrieve/e2913fdd-8b3b-f688-e053-3705fe0a67e0/Ricerche_Pedagogiche_2020.pdf)
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2017). La liquidità dell'educatore: Note per una formazione sostenibile. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(1), 5-13. <https://doi.org/10.12897/01.00150>
- Dato, D. (2020). I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento all'Università di Foggia: Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato. In M. Cid, N. Rajadell-Puigròs, & G. dos S. Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais* (pp. 175-193). CIEP-UE - Centro de Investigação em Educação e Psicologia. [https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes\\_ao\\_periodicas/Ensinar-avaliar-e-aprender-no-ensino-superior-perspetivas-internacionais](https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_ao_periodicas/Ensinar-avaliar-e-aprender-no-ensino-superior-perspetivas-internacionais)
- Debesse, M. (1954). *Le tappe dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Deming, D. (2017). *The Growning Importance of Social Skills in the Labor Market* (Working Paper 21473; NBER Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w21473/w21473.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w21473/w21473.pdf)
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon & Schuster. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffel, J. C., Humphrey, & C., Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with Related Prevention and Youth Development Approaches. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning, Research and Practice* (pp. 39 – 45). New York-London: The Guilford Press.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: L'approccio della Character education. *Stadium Educationis*, 1, 6-16. <https://doi.org/10.7346/SE-012021-02>
- Festa, M. (2012, May 10). La teoria della complessità, agire educativo e socializzazione: Brevi considerazioni in un mondo globalizzato. *Diritto.it*. <https://www.diritto.it/la-teoria-della-complessita-agire-educativo-e-socializzazione-brevi-considerazioni-in-un-mondo-globalizzato/>
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 19–31. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-02>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano: L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. il Mulino.
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). Annex A: Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in the Cities. In OECD (Ed.), *Call for Tenders 100001311: Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities* (pp. 48–117). OECD Publications. <https://www.oecd.org/cal-Isfortenders/CfT%20100001311%20Longitudinal%20Study%20of%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20in%20Cities.pdf>
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (w20749; p. w20749). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Kemple, J. J. (2008). *Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcome, Educational Attainment, and Transition to Adulthood*. MDRC. <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/career-academies-longterm-impacts-2008.pdf>
- Lascioli, A., & Traina, I. (2022). Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 2, 144-160. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14535>
- Liverano, G. (2022). Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace. *Personae*, 1(1), 51-64. <https://ojs.uniba.it/index.php/personae/article/view/1704>
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 105–114. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-07>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Maccarini, A. M. (2021). Le character skills nel processo di socializzazione. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori* (pp. 42-63). il Mulino. [https://doi.org/10.978.8815/366962/\\_3\\_2](https://doi.org/10.978.8815/366962/_3_2)
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115–126). FrancoAngeli.
- Malavasi, P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 13–23. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_01)
- Marcelli, A. M. (2024). *The LifeComp Framework: Traduzione e Adattamento in Lingua Italiana*. AM Smarten Your Ways. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34411.35366>
- McCrae, R. R. (1991). The Five-Factor Model and Its Assessment in Clinical Settings. *Journal of Personality Assessment*, 57(3), 399-414. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5703\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5703_2)
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto* (F. Cappa & G. Del Negro, Eds.). Raffaello Cortina.
- Minello, R. (2018). Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 101-122. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2932>
- Montessori, M. (1982). *The Secret of Childhood*. Random House.
- Moon, S. H. (2012). Time to Invest in Disadvantaged Young Children. *SERI Quarterly*, 5(3), 51–59. <https://www.proquest.com/openview/a7455bd165e67f987ae3bd4d15b08c21/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54960>

- Pellerey, M. (Ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft\\_skill.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf)
- Percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento: Linee guida. Allegato al DM 774 del 4 settembre 2019 (2019). <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>
- Piergiuseppe Ellerani. (2019). 'Capacitare' le competenze? *Scuola democratica*, 1, 165–174. <https://doi.org/10.12828/93398>
- Poggi, A. M. (2021). Non cognitive skills, cittadinanza ed educazione civica. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*, (pp. 185 – 203). Il Mulino.
- Previtali, D. (2021). Le non-cognitive skills nella scuola. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori* (pp. 129 – 152). Il Mulino.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Roder, A., & Elliott, M. (2011). *A Promising Start: Year Up's Initial Impacts on Low-Income Young Adults' Careers*. Economic Mobility Corporation. <https://economicmobilitycorp.org/wp-content/uploads/2018/01/A-Promising-Start.pdf>
- Rousseau, J. J. (2022). *Emilio* (A. Visalberghi, Ed.; 17th ed.). Laterza.
- Rubio, J. (2023, May 6). L'impegno nello studio: Uno sforzo per cosa? *Città Nuova*. <https://www.cittanuova.it/limpegno-nello-studio-uno-sforzo-cosa/?ms=003&se=010>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. (Vol. JRC120911). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Sen, A. (2011). *The Idea of Justice* (1 HUP). Belknap.
- UN General Assembly, & UN, Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development Goals. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Vischi, A. (2017). Pedagogia dell'Impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 320–332). FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1985). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Vygotskij, Lev Semenovi . (1981). The genesis of mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Woessmann, L. (2014). *The Economic Case for Education* (20; EENEE Analytical Report). European Expert Network on Economics of Education. [http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical\\_Reports/EENEE\\_AR20.pdf](http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR20.pdf)



# The impact of the university environment and entrepreneurial education on students' intentions to start their venture: Evidence from the GUESSS survey in Greece

## L'impatto dell'ambiente universitario e dell'educazione all'imprenditorialità sulle intenzioni degli studenti di avviare la propria impresa: Evidenze dall'indagine GUESSS in Grecia

Athanasia Loukidou

Department of Balkan, Slavic & Oriental Studies, University of Macedonia, Greece – [aloukidou@uom.edu.gr](mailto:aloukidou@uom.edu.gr)  
<https://orcid.org/0009-0008-4051-6606>

Daniele Morselli

Faculty of Education, Free University of Bolzano-Bozen, Italy – [daniele.morselli@unibz.it](mailto:daniele.morselli@unibz.it) – <https://orcid.org/0000-0001-7994-9443>

Katerina Sarri

Department of Balkan, Slavic & Oriental Studies, University of Macedonia, Greece – [ksarri@uom.edu.gr](mailto:ksarri@uom.edu.gr)

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Using data from the 2021 Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS) in Greece, this study inspects how the university entrepreneurial environment and entrepreneurship courses impact students' intentions to launch their enterprises. These hypotheses were tested on 1594 students representing 22 Greek universities. Results indicate that education related to entrepreneurship affects students' entrepreneurial intentions. Gender seems to affect future intentions of starting a venture as well as university climate. Findings also validate the distinction between men and women already made in earlier studies on entrepreneurial intentions and provide information about the variables influencing students' willingness to open their businesses. These factors suggest that policies geared towards fostering entrepreneurship need to incorporate what shapes the entrepreneurial intentions of both men and women, and universities should prioritise the creation of gender-sensitive programs.

Utilizzando i dati del Global University Entrepreneurial Spirit Student's Survey (GUESSS) del 2021, il contributo investiga in che misura l'ambiente imprenditoriale all'università in generale e i corsi di educazione all'imprenditorialità impattano le intenzioni degli studenti di fondare la propria impresa. Questo modello di ricerca è stato testato su 1594 studenti rappresentanti 22 università greche; i risultati suggeriscono che l'educazione all'imprenditorialità influenza sia il clima imprenditoriale che le intenzioni di fondare la propria impresa. I test statistici mostrano inoltre una differenza di genere tra le intenzioni di fondare una nuova impresa e il clima imprenditoriale. I risultati validano la distinzione tra donne e uomini rispetto alle intenzioni imprenditoriali già effettuati in altri studi, e forniscono informazioni sulle variabili che influenzano la volontà degli studenti di fondare la propria impresa. Si conclude che le politiche per la promozione dell'educazione all'imprenditorialità dovrebbero prendere in considerazione i fattori unici che danno forma alle intenzioni imprenditoriali di uomini e donne, e le università dovrebbero offrire programmi di educazione all'imprenditorialità in accordo al genere dei partecipanti.

#### KEYWORDS

Entrepreneurial education, Entrepreneurship intentions, University climate, Greece  
Educazione all'imprenditorialità, Intenzioni imprenditoriali, Clima universitario, Grecia

**Citation:** Loukidou, A., Morselli, D. & Sarri, K. (2024). The impact of the university environment and entrepreneurial education on students' intentions to start their venture: Evidence from the GUESSS survey in Greece. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 68-73. [https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24\\_08](https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24_08)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_08](https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24_08)

**Submitted:** February 21, 2024 • **Accepted:** April 15, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduction

Tertiary education institutions are increasingly involved in promoting entrepreneurship, educating students on entrepreneurship, and enhancing the welfare of society and the economy (Budyldina, 2018). By integrating entrepreneurship education into tertiary institutions, graduates are equipped with essential skills and an entrepreneurial mindset, addressing gender gaps in entrepreneurship (Sin & Neave, 2016). Tertiary-level changes focus on bolstering graduates' employability skills, fostering entrepreneurship, and improving employment prospects (European Commission, 2012). While earlier studies show that education that is related to—or actively involves—entrepreneurial pursuits are strongly related (Galloway & Brown, 2002), other research suggests that there may be no relationship between students' intentions to become entrepreneurs and entrepreneurial education (Linton et al., 2019). Moreover, while women make up only 31% of all entrepreneurs in the EU, their increased involvement significantly contributes to economic development, productivity, and gender equality (Themudo, 2009). Supporting female entrepreneurship not only promotes economic growth, but also fosters social responsibility and community development, contributing to inclusive and sustainable development (Kumar & Shobana, 2023). Concerning the Balkans, studies on entrepreneurial education are not as developed as in the Western literature (Nowi ski et al., 2019). Additionally, analysing entrepreneurial educational outcomes informs the development of policies to enhance national competitiveness and economic potential.

Using information from the Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS), this study addresses the abovementioned research gaps by examining the relationship between the delivery of programs for entrepreneurial education, the climate at the university, as well as the development of entrepreneurial intentions of students according to gender. The research questions are:

RQ 1) *"How does the provision of entrepreneurial education influence students' intentions to initiate their businesses?"*

RQ 2) *"To what extent can the entrepreneurial atmosphere at their university impact students' intentions to establish their businesses?"*

RQ 3) *"Do men and women have different intentions when it comes to starting their businesses?"*

The first section of the paper reviews studies on entrepreneurship education, the entrepreneurial atmosphere in tertiary education, the connection between gender and entrepreneurship, and the students' entrepreneurial intentions. The methodological part outlines the GUESSS survey and some of the questions. Results are discussed in the light of the literature review and examined against the outcomes of the 2021 GUESSS worldwide report. Eventually, the paper discusses potential impacts on forthcoming research and educational approaches, as well as specific constraints.

## 2. Literature review

According to Schumpeter (1934), entrepreneurship is the introduction of novel goods, novel manufacturing processes, the creation of new suppliers, new markets, and new organizational structures (Naudé, 2013). Such features attest to the association of entrepreneurship with the generation of new jobs, innovation, economic development (Johansen & Clausen, 2011), GDP (Gross Domestic Product) growth, and economic stability (Vatavu et al., 2021). Moreover, the concept is beneficial to society not only from the economic point of view, but also essential to any country's ability to compete in a modern, globalised and "knowledge-based society" (Bengtsson, 2014).

Entrepreneurship is a key concept also in compulsory and further education: an entrepreneurship competence is one of the eight key competences for life-long learning (European Commission, 2019) and concerns broadly turning ideas into actions. This key competence is gaining momentum as it can be applied in a range of situations essential for fostering active participation in society, inclusion, and full employment (Arruti et al., 2021). Regardless of the learner's will to work alone or in company, entrepreneurial education empowers them to perceive opportunities, initiate and broaden businesses. Developing in learners an entrepreneurship competence can thereby help people recognise business possibilities, acquire self-confidence, and develop the required knowledge and skills to recognise opportunities and purposefully act to address (Bondrea et al., 2017). The emphasis of this style of education on applying core competencies to real-world scenarios also assists students in developing their readiness and enthusiasm for tackling legal, financial, and growth challenges (QAA, 2018). It also addresses issues that affect society, since individuals can benefit from increased equity, school participation, societal resilience, and personal growth regardless they eventually choose to become entrepreneurs (Lackéus, 2015). Morselli and Orzes (2023) also suggest that entrepreneurship, rather than being limited to the establishment of businesses, broadens and develops learners' competence to deal with unpredictable, ambiguous, and complex environments.

A substantial amount of literature pertains to how government regulations impact the expansion of entrepreneurship in general (Ihugba et al., 2013). This can be illustrated by the fact that most governments, especially those in developing nations, have tried to implement policies to promote entrepreneurship in fiscal terms. Of these, such policies are aimed at addressing economic downturn and advancing economic growth in various domains, which in turn impact entrepreneurship (Castano et al., 2016); Examples of these policies include funding for education, research, and development.

Since intentions are the initial step in launching a new firm, they are crucial to comprehend entrepreneurship (Krueger & Carsrud, 1993). Entrepreneurial intention represents the readiness to take risks, the willingness to work hard, and engage in entrepreneurial activities (Ajzen, 1991). Fayolle et al. (2006) add that entrepreneurial intentions are a mental representation of the readiness to undertake en-

terprising behaviour. Several scholars advocate that students' intentions to initiate their startups are positively correlated with business education that is rooted in both entrepreneurial self-efficacy (Boldureanu et al., 2020) and the theory of human capital. Instead, Linton et al. (2019) connect the students' willingness to become entrepreneurs after graduation with the courses they did. In a similar vein, Schmutzler et al. (2019) differentiate the impact of formal and informal university contexts on entrepreneurial intentions, highlighting their respective roles in shaping cognitive frameworks and fostering entrepreneurial values, where the informal entrepreneurial climate is a product of formal university support for entrepreneurship (Ofstedal et al., 2018). Furthermore, Laspita et al. (2023) emphasised the impact of prior education by establishing a link between students' exposure to entrepreneurship courses and the varying effects of positive entrepreneurial climates on intentions. Hence, students' intent to start their own business might be positively influenced by prior entrepreneurial experience, and those who have already established a start-up may find entrepreneurship courses particularly beneficial.

Another factor impacting the development of entrepreneurial intentions is gender. Men show higher scores related to entrepreneurial intentions (Sarri & Trichopoulou, 2012), and entrepreneurial education does not seem to impact equally male and female's entrepreneurial intentions. Research on the effects of entrepreneurial education on the development of entrepreneurial intentions shows that men display a more assertive, visible propensity for being entrepreneurial (Westhead & Solesvik, 2016). This upholds a structured categorization of gender roles, where traits associated with women are seen as lacking, and a prevailing representation of entrepreneurship aligns with qualities traditionally attributed to men, considered the accepted standard (Foss, 2010). Since women feel they lack the required skills, they may be more prone to set limits on their job objectives (Bandura, in Weber, 2012, p. 67), and they would also need to develop more competence than men before they feel comfortable taking on business-related duties (Thébaud, 2010). This observation reflects broader societal dynamics, as male hierarchies often dominate fields where entrepreneurial thinking is prominent, suggesting that entrepreneurial education should aim to develop women's skills as well as their entrepreneurial intentions (Bae et al., 2014).

### 3. Methodology

The research hypotheses are tested against the information sourced from the Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS). This survey enquires about students' entrepreneurial intentions and actions, with family business succession as a subtopic. The GUESSS survey was first implemented by the Swiss University of St. Gallen in 2003, and in few years it gradually expanded worldwide. By comparing students' business plans and activity across time and geography, this project—which is currently among the biggest in the world—aims to better un-

derstand entrepreneurship. Data are gathered every two to three years using the same process, with a growing number of participating nations (Skrbková & Rydvalová, 2023). In the spring of 2021, there was a ninth wave of data collection, with 58 participating nations and over 267,000 completed responses (GUESSS, 2021). The GUESSS survey is based on Likert scales on seven levels spanning from "strongly agree" to "strongly disagree". Examples of questions inspecting entrepreneurial intentions (related to RQ1) are: "I am ready to do anything to be an entrepreneur" and "I have very seriously thought of starting a business". The survey also included participants' perceptions of the entrepreneurial climate in universities (related to RQ2). Questions solicited the participants' opinions with statements like "The atmosphere at my university inspires me to develop ideas for new businesses"; "There is a favourable climate for becoming an entrepreneur at my university", and "At my university, students are encouraged to engage in entrepreneurial activities".

The theory of planned behaviour (Fishbein & Ajzen, 1975) backs the survey by connecting intentions with their determining factors. An attitude toward entrepreneurship is fostered by the unique atmosphere that universities offer, including expectations, guidelines, and norms. A combination of factors, such as students' opinions on entrepreneurship, how they perceive behavioural control, and other subjective criteria influence their desire to become entrepreneurs (Romani et al., 2021). A recent study using the GUESSS survey examined variations in entrepreneurial intentions among students who study economics in Europe and Africa; results show how African students display higher intentions to start their ventures (Skrbková & Rydvalová, 2023). Furthermore, through the GUESSS survey Lyons et al. (2024) inspected how family-run businesses plan succession to the next generation and found that psychological assistance from parents indirectly influences their children's entrepreneurial intentions. In this paper, data was drawn from 1,594 students at 22 universities in Greece. Most of the participants were women (60.4%); 80.7% of the sample were undergraduates and 15% attended a master's program; eventually, one-third (37.3%) were studying in a management or business department.

### 4. Results

RQ1 was: "How does the provision of entrepreneurial education influence students' intentions to initiate their businesses?". The arithmetic mean was 4.0 and the standard deviation 1.67. Fewer than half of the respondents (43.7%) took at least one course in entrepreneurship as mandated in their academic curriculum, while approximately a quarter of them (24.8%) never enrolled in an entrepreneurship course previously. The analysis shows a highly meaningful ( $p < 0.001$ ) correlation between entrepreneurial intentions and entrepreneurial education with a strong significance ( $r = 0.167$ ) meaning that, when one variable increases in strength, the other follows. In conclusion, this analysis suggests that entrepreneurial education



plays a significant role in shaping entrepreneurial intentions among college students.

RQ2 was: "To what extent can the entrepreneurial atmosphere at their university impact students' intentions to establish their businesses?". The mean was 4.3 and the standard deviation was 1.54. Results suggest a positive correlation ( $r = 0.247$ ) between the entrepreneurial climate and the intentions ( $p < 0.001$ ), thus implying that an entrepreneurial friendly university climate positively affects the students' intentions to start their business.

RQ3 was: "Do men and women have different intentions when it comes to starting their businesses?". Findings indicate that men's intentions were higher than women's. One-fifth of male students (20.9%) compared to females (14.0%) expected to start their firm after graduation. This outcome confirms research findings where men exhibit higher degrees of entrepreneurial intentions (Sarri & Trichopoulou, 2012). Furthermore, since there was a comparable rate of enrolment in entrepreneurial courses between males (78.8%) and females (72.8%), this study performed a sample independent T-test to screen the entrepreneurial intentions. Results suggest a statistical significant difference [ $t(1201) = 4.751, p < 0.001$ ] showing higher intentions in males ( $M = 4.3, SD = 1.597$ ) than females ( $M = 3.8, SD = 1.692$ ).

## 5. Discussion of results

This study investigated how Greek students' intentions to start a business are qualified by entrepreneurship courses and the impact of entrepreneurial climate at university. Results demonstrate how crucial entrepreneurial education is in shaping and motivating students to take part in starting a venture, which echoes research showing a positive correlation between entrepreneurial intentions and entrepreneurial education (Boldureanu et al., 2020). These findings support entrepreneurship education at university, with continuous innovation and program enhancement in terms of pedagogy. These courses should not only focus on imparting entrepreneurial skills but also aim to create an inclusive and supportive environment that accommodates the diverse needs of all students, regardless of their gender. Acquiring transferrable skills and knowledge, increased societal resilience, personal development, and enhanced equality, as well as better school engagement are all offshoots of an educational ethos that has entrepreneurship as a guiding principle (Lackéus, 2015).

The second research question explored how the entrepreneurial climate in university settings influences the learners' intentions to take part in entrepreneurial endeavours. Findings show that students' intentions to pursue entrepreneurship are positively influenced by the entrepreneurial climate, especially in university settings. This outcome aligns with prior research indicating the significant influence of the environment on college students throughout their academic tenure (Ofstedal et al., 2018). The GUESSS global Report 2021 provides further context: the share of students who aspire to be entrepreneurs in Greece (4.3) aligns with the global average (4.4),

which indicates how important it is to understand how students view the entrepreneurial climate in university settings (Sieger et al., 2021).

The third research question investigated potential disparities in entrepreneurial intentions between genders and found that males exhibit higher intentions. This disparity is consistent with earlier studies showing women perceive themselves as lacking in entrepreneurial skills (Bandura as cited in Weber, 2012, p. 67). Women often feel less qualified to perform tasks traditionally associated with males due to traditional perceptions of gender roles. The difference between males and females witnessed in Greece is not a singular occurrence; rather, it shows a wider pattern that is evident in most of the countries examined (Sieger et al., 2021). This highlights how widespread the problem is and how urgently global efforts to advance gender equality in entrepreneurial opportunities and aspirations are needed. It is therefore critical to devise a gender specific entrepreneurship education approach, and advance gender parity and inclusiveness by fostering women's active involvement in entrepreneurial endeavours. These courses should be thorough in motivating students to effectively pursue their entrepreneurial goals and created with female students' needs in mind. Moreover, results indicate that policies geared towards fostering entrepreneurship need to consider the unique factors that shape the entrepreneurial intentions of both men and women. Consequently, universities and policymakers must prioritize the creation of gender-sensitive programs and adjustments to the curriculum. This approach is designed to optimize the effectiveness of entrepreneurial education and foster the development of a varied group of prospective entrepreneurs. This could entail networking events, mentoring programs, and focused skill-building activities designed to enable women to get past perceived obstacles and take on entrepreneurial endeavours with greater encouragement. Subsequent investigations should concentrate on understanding the nuances of the gender gap in entrepreneurial intentions. In this regard, longitudinal studies offer indispensable to explore the lasting effects of education in entrepreneurship on aspirations for entrepreneurship beyond the short term.

## 6. Research Limitations

This study highlights diverse constraints. First and foremost, rather than focusing on students' entrepreneurial conduct, our research largely examines their career intentions. Future research should explore this unexplored terrain, and shed light on the degree to which entrepreneurial intentions convert into actual entrepreneurial efforts. In addition, the cross-sectional design of the study only offers a single point in time, reflecting students' entrepreneurial intentions when data were collected. Long-term studies would allow researchers to monitor shifts and advancements in students' intentions over time, providing a more thorough understanding of how entrepreneurial goals have changed over time. It's also important to recognise that a big share of participants (37.3%) came from business and management depart-

ments, and these students may differ from their colleagues in other fields in terms of traits and experiences. Future initiatives should prioritize the inclusion of a wide range of research participants as a key objective. Such approach would facilitate a deeper investigation of the complex connections between entrepreneurial education, the academic setting, and the diverse experiences of students in many subject areas.

## References

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Arruti, A., Morales, C., & Benitez, E. (2021a). Entrepreneurship Competence in Pre-Service Teachers Training Degrees at Spanish Jesuit Universities: A Content Analysis Based on Entrecomp and Entrecompedu. *Sustainability*, 13(16), 8740. <https://doi.org/10.3390/su13168740>
- Arruti, A., Morales, C., & Benitez, E. (2021b). Entrepreneurship Competence in Pre-Service Teachers Training Degrees at Spanish Jesuit Universities: A Content Analysis Based on Entrecomp and Entrecompedu. *Sustainability*, 13(16), 8740. <https://doi.org/10.3390/su13168740>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 217–254. <https://doi.org/10.1111/etap.12095>
- Bandura, A. (1992). Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3–38). Hemisphere.
- Bengtsson, A. (2014). Enterprising Career Education: The Power of Self-Management. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 362–375. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.896085>
- Boldureanu, G., Ionescu, A. M., Bercu, A.-M., Bedrule-Grigoru, M. V., & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship Education Through Successful Entrepreneurial Models in Higher Education Institutions. *Sustainability*, 12(3), 1267. <https://doi.org/10.3390/su12031267>
- Budyldina, N. (2018). Entrepreneurial Universities and Regional Contribution. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(2), 265–277. <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0500-0>
- Castaño, M. S., Méndez, M. T., & Galindo, M. Á. (2016). The Effect of Public Policies on Entrepreneurial Activity and Economic Growth. *Journal of Business Research*, 69(11), 5280–5285. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.125>
- European Commission. (2012). *Effects and Impact of Entrepreneurship Programmes in Higher Education* (Enterprise and Industry). Entrepreneurship Unit, Directorate-General for Enterprise and Industry. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/375/attachments/1/translations/en/renditions/native>
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Foss, L. (2010). Research on Entrepreneur Networks: The Case for a Constructionist Feminist Theory Perspective. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 2(1), 83–102. <https://doi.org/10.1108/17566261011026565>
- Galloway, L., & Brown, W. (2002). Entrepreneurship Education at University: A Driver in the Creation of High Growth Firms? *Education + Training*, 44(8/9), 398–405. <https://doi.org/10.1108/00400910210449231>
- Greco, V., & Denes, C. (2017). Benefits of Entrepreneurship Education and Training for Engineering Students. *MATEC Web of Conferences*, 121, Article 12007. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112007>
- GUESSS. (2023). Welcome to GUESSS! *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey*. <https://guesssurvey.org/>
- Ihugba, O. A., Odii, A., & Njoku, A. C. (2013). Theoretical Analysis of Entrepreneurship Challenges and Prospects in Nigeria. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 16, 21–34. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.16.21>
- J. Suresh Kumar & D. Shobana. (2023). Evolution and Significance of Women Entrepreneurs in India. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 19(2), 1445–1458. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.19.2.1554>
- Johansen, V., & Clausen, T. H. (2011). Promoting the Entrepreneurs of Tomorrow: Entrepreneurship Education and Start-up Intentions Among Schoolchildren. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(2), 208. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.040761>
- Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial Intentions: Applying the Theory of Planned Behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How* (Entrepreneurship360, pp. 1–45) [Background paper]. OECD. [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)
- Laspita, S., Sitaridis, I., Kitsios, F., & Sarri, K. (2023). Founder or Employee? The Effect of Social Factors and the Role of Entrepreneurship Education. *Journal of Business Research*, 155, Article 113422. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113422>
- Linton, G., & Klinton, M. (2019). University Entrepreneurship Education: A Design Thinking Approach to Learning. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s13731-018-0098-z>
- Lyons, R., Ahmed, F. U., Clinton, E., O’Gorman, C., & Gillanders, R. (2024). The Impact of Parental Emotional Support on the Succession Intentions of Next-Generation Family Business Members. *Entrepreneurship & Regional Development*, 36(3–4), 516–534. <https://doi.org/10.1080/08985626.2023.2233460>
- Morselli, D., & Orzes, G. (2023). Evaluating an Interfaculty Entrepreneurship Program Based on Challenge-Based Learning Through the Entrecomp Framework. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100869. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100869>
- Naudé, W. (2013). *Entrepreneurship and Economic Development: Theory, Evidence and Policy* (Discussion Paper 7507). Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit / Institute for the Study of Labor. <https://docs.iza.org/dp7507.pdf>
- Nowi ski, W., Haddoud, M. Y., Lan ari, D., Egerová, D., & Czeplédi, C. (2019). The Impact of Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy and Gender on Entrepreneurial Intentions of University Students in the Visegrad Countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361–379. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359>
- Oftedal, E. M., Iakovleva, T. A., & Foss, L. (2018). University Context Matter: An Institutional Perspective on Entrepreneurial Intentions of Students. *Education + Training*, 60(7/8), 873–890. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0098>
- QAA. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for Uk Higher Education Providers* (Guidance Report QAA2042). Quality Assurance Agency for Higher Education. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/enterprise-and-entrepreneurship-education#>
- Romaní, G., Atienza, M., Rojas, N., Rodríguez, K., & Vera, P. (2022). *Entrepreneurial Intention and Activity of University*

- Students in Chile: Chile National Report 2021* [National report]. Università Católica del Norte. [https://www.guess-survey.org/resources/nat\\_2021/GUESS\\_Report\\_2021\\_Chile\\_eng.pdf](https://www.guess-survey.org/resources/nat_2021/GUESS_Report_2021_Chile_eng.pdf)
- Sarri, K., & Trichopoulou, A. (2012). *Female Entrepreneurship: An Approach of the Greek Reality*. Rosili.
- Schmutzler, J., Andonova, V., & Diaz-Serrano, L. (2019). How Context Shapes Entrepreneurial Self-Efficacy as a Driver of Entrepreneurial Intentions: A Multilevel Approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 43(5), 880–920. <https://doi.org/10.1177/1042258717753142>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle* (4th ed.). Harvard University Press.
- Sieger, P., Raemy, L., Zellweger, T., Fueglistaller, U., & Hatak, I. (2021). *Global Student Entrepreneurship 2021: Insights from 58 Countries*. KMU-HSG/IMU-U. [https://www.guess-survey.org/resources/PDF\\_InterReports/GUESS\\_2021\\_Global\\_Report.pdf](https://www.guess-survey.org/resources/PDF_InterReports/GUESS_2021_Global_Report.pdf)
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability Deconstructed: Perceptions of Bologna Stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.977859>
- Skrbková, D., & Rydvalová, P. (2023). Entrepreneurial Intentions: A Comparative Study of African and European University Economics Students. *Journal of African Business*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/15228916.2023.2276541>
- Thébaud, S. (2010). Gender and Entrepreneurship as a Career Choice: Do Self-Assessments of Ability Matter? *Social Psychology Quarterly*, 73(3), 288–304. <https://doi.org/10.1177/0190272510377882>
- Themudo, N. S. (2009). Gender and the Nonprofit Sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(4), 663–683. <https://doi.org/10.1177/0899764009333957>
- Vatavu, S., Dogaru, M., Moldovan, N.-C., & Lobont, O.-R. (2022). The Impact of Entrepreneurship on Economic Development Through Government Policies and Citizens' Attitudes. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1), 1604–1617. <https://doi.org/10.1080/1331677X-2021.1985566>
- Weber, R. (2012). *Evaluating Entrepreneurship Education*. Springer Gabler.
- Westhead, P., & Solesvik, M. (2016). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention: Do Female Students Benefit? *International Small Business Journal*, 34(8), 979–1003. <https://doi.org/10.1177/0266242615612534>



# Exploring Higher Education Students' Experience with AI-powered Educational Tools: The Case of an Early Warning System

## Esplorare l'esperienza degli studenti universitari con strumenti educativi basati sull'IA: Il caso di un sistema di allerta precoce

M. Elena Rodríguez

Faculty of Computer Science, Multimedia and Telecommunications; Universitat Oberta de Catalunya, Spain – mrodriguezgo@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-8698-4615>

Juliana E. Raffaghelli

FISPPA - Faculty of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology; University of Padua, Italy – juliana.raffaghelli@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0002-8753-6478>

David Bañeres

Faculty of Computer Science, Multimedia and Telecommunications; Universitat Oberta de Catalunya, Spain – dbaneres@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-0380-1319>

Ana Elena Guerrero-Roldán

Faculty of Computer Science, Multimedia and Telecommunications; Universitat Oberta de Catalunya, Spain – aguerreror@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-7073-7233>

Francesca Crudele

FISPPA - Faculty of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology; University of Padua, Italy – francesca.crudele@phd.unipd.it – <https://orcid.org/0000-0003-1598-2791>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

AI-powered educational tools (AIEd) include early warning systems (EWS) to identify at-risk undergraduates, offering personalized assistance. Revealing students' subjective experiences with EWS could contribute to a deeper understanding of what it means to engage with AI in areas of human life, like teaching and learning. Our investigation hence explored students' subjective experiences with EWS, characterizing them according to students' profiles, self-efficacy, prior experience, and perspective on data ethics. The results show that students, largely senior workers with strong academic self-efficacy, had limited experience with this method and minimal expectations. But, using the EWS inspired meaningful reflections. Nonetheless, a comparison between the Computer Science and Economics disciplines demonstrated stronger trust and expectation regarding the system and AI for the former. The study emphasized the importance of helping students' additional experiences and comprehension while embracing AI systems in education to ensure the quality, relevance, and fairness of their educational experience overall.

Gli strumenti educativi alimentati dall'intelligenza artificiale (AIEd) includono sistemi di allerta precoce (EWS) per identificare gli studenti universitari a rischio, offrendo assistenza personalizzata. Rivelare le esperienze soggettive degli studenti con gli EWS potrebbe contribuire a una comprensione più profonda di cosa significhi interagire con l'IA in aree della vita umana quali l'insegnamento e l'apprendimento. La nostra indagine ha quindi esplorato le esperienze soggettive degli studenti con gli EWS, caratterizzandole secondo i profili degli studenti, l'autoefficacia, l'esperienza pregressa e la prospettiva sull'etica dei dati. I risultati mostrano che gli studenti, per lo più lavoratori senior con forte autoefficacia accademica, avevano esperienze limitate con questo metodo e aspettative minime. Ciononostante, l'utilizzo degli EWS ha ispirato riflessioni significative. Nonostante ciò, un confronto tra le discipline di Informatica ed Economia ha dimostrato una maggiore fiducia e aspettativa riguardo al sistema e all'IA per la prima. Lo studio ha sottolineato l'importanza di aiutare gli studenti a maturare ulteriori esperienze e comprensioni mentre si avvalgono dei sistemi AI nell'educazione per garantire la qualità, la rilevanza e l'equità della loro esperienza educativa complessiva.

### KEYWORDS

Students' Experiences, Artificial Intelligence, Early Warning System, Higher Education, Thematic Analysis  
Esperienze degli studenti, Intelligenza Artificiale, Sistema di Allerta Precoce, Alta formazione, Analisi tematica

**Citation:** Rodríguez, M.E. et al. (2024). Exploring Higher Education Students' Experience with AI-powered Educational Tools: The Case of an Early Warning System. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 74-84. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_09)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_09)

**Submitted:** January 11, 2024 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduction

Artificial Intelligence (AI) is increasingly transforming various industries and services (Makridakis, 2017), including education. AI is a tool that allegedly has the potential to address some of the biggest challenges in education today, promoting innovative teaching and learning practices, and accelerating progress (Popenici & Kerr, 2017; Zawacki-Richter et al., 2019). Though AI systems have been studied in education in the last 30 years, the general audience's attention has been particularly captured by what was called "Generative AI" (GenAI). Since November 2022, emerging technologies such as ChatGPT, created by the research company OpenAI (OpenAI, 2022), and Bard, developed by Google (Pichai, 2023) were launched and followed by thousands of applications after a year. Both are trained on "large language models", i.e., to predict the probability of various words in a given text to appear together, these tools are AI-based natural language processing and facilitate human-like conversations with chatbots, providing an exciting user experience (Jalalov, 2023; Lund & Wang, 2023).

A recent study by Tlili et al. (2023) focused on ChatGPT highlighted the necessity for AI-based teaching philosophy in Higher Education (HE), emphasizing the importance of enhancing AI literacy skills in the context of training for 21st-century capabilities (Ng et al., 2023). In such a context, it is relevant for the students to understand that several AI-driven tools might concur to shape their user experience in different ways. Indeed, several Educational AI (EdAI) tools before GenAI, particularly based on local developments by SMEs, might enhance students' experience and learning outcomes by automating both routine administrative tasks and promoting judgments based on data (Pedró et al., 2019). From the students' perspective, EdAI could support their independent learning, self-efficacy, self-regulation, and awareness of their progress (Jivet et al., 2020). Nonetheless, the lack of understanding of how AI-based tools work, and which are the digital infrastructures supporting their existence might create unrealistic expectations or unawareness about unauthorised data capturing with its consequent manipulation. A key approach to AI literacy is based indeed on transparency and the users' agency to decide at which point the system should be stopped for it is not serving educational and overall human purposes while working (Floridi, 2023)

In connection with the perspective above, several works (Pedró et al., 2019; Rienties et al., 2018; Scherer & Teo, 2019; Valle et al., 2021) point out that evaluating users' perceptions and opinions about EdAI tools is crucial. A study by Raffaghelli et al. (2022) investigated factors connected to students' acceptance (a form of opinion) of an AI-driven system based on a predictive model capable of early detection of students at risk of failing or dropping out, or EWS (Bañeres et al., 2020; Bañeres et al., 2021; Raffaghelli, Rodríguez, et al., 2022). The study investigated how acceptance changed over time (Greenland & Moore, 2022). Following a pre-usage and post-usage experimental design based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) model (Venkatesh et al., 2003), authors explored the factors influencing EWS

acceptance included perceived usefulness, expected effort, and facilitating conditions. Social influence was the least relevant factor. Interestingly, our findings also revealed a disconfirmation effect (Bhattacharjee & Premkumar, 2004) in accepting the AI-driven system: a difference between expectations about using such a technology and the post-usage experience. Despite high satisfaction levels after using the system, Raffaghelli, Rodríguez, et al. (2022) suggested that even though AI is a trendy topic in education, careful analysis of expectations in authentic settings is needed. However, the study's quantitative nature could not fully understand students' expectations, beliefs, motivations, and experiences with a specific AI-driven system.

The current study investigates students' acceptance of an AI-driven system (EWS) based on thematic discourse and content analysis. Such models can warn students and teachers about at-risk situations through dashboards or panel visualisations based on local data generated by the LMS adopted by the university (Liz-Domínguez et al., 2019). Most importantly, an EWS may also provide intervention mechanisms, helping teachers provide early personalised guidance and follow-up with the students to amend possible issues. Combined with their knowledge impacts their acceptance of such developments in HE. The effectiveness of an EWS lies not only in its technical performance but also in students' and teachers' experiences, opinions, and perception of usefulness and relevance for their learning and teaching practices. This aligns with the debate on AI literacy for understanding the EWS operation and technological infrastructure might lead the students to act agentically relating to an AI-driven technology.

## 2. Background

The cross-disciplinary research field on EdAI tools has multiple perspectives: social scientists focus on human aspects, potential benefits, and ethical concerns, (Prinsloo, 2019; Selwyn, 2019; Tzimas & Demetriadis, 2021) and, in contrast, STEM researchers focus on technical aspects like usability and user experience (UX) issues (Bodily & Verbert, 2017; Hu et al., 2014; Rienties et al., 2018). Qualitative studies on stakeholders' experiences are scarce and recent, and there is a need for better understanding (Ghotbi et al., 2022; Kim et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Below, we reviewed the literature about general experiences relating to AI in education, then experiences in EWS as a particular case, primarily focused on the student's perspective.

Much of the literature agrees that perceived usefulness and ease of use are positively related to EdAI tool usage intention, both in teachers (Chocarro et al., 2021; Rienties et al., 2018) and in students (Chen et al., 2021; Chikobava & Romeike, 2021; Kim et al., 2020). Gado et al., (2022) found that perceived knowledge of AI, especially in female students, is crucial for effective AI training approaches in various disciplines. Many students considered AI a diffuse technology, suggesting the need to design AI training approaches in the psychology curricula. This need has also been empha-

sised in other disciplines, such as medicine (Bisdas et al., 2021), business (Xu & Babaian, 2021), and even computer engineering (Bogina et al., 2022). Also connected to knowledge about AI, Bochniarz et al. (2022) concluded that students' conceptualization of AI can significantly affect their attitude and distrust, which could be disproportionate due to science fiction, entertainment, and mass media (Kerr et al., 2020). Students and teachers have also reported ethical concerns about data privacy and control as well as how AI algorithms work (Freitas & Salgado, 2020; Bisdas et al., 2021; Holmes et al., 2022).

Exposure to EdAI tools, such as conversational agents (Guggemos et al., 2020), can change students' perceptions, with adaptiveness being essential for use intention. Practical experiences regarding EdAI tools can also change students' perceptions. For example, van Brummelen et al. (2021) showed an intervention where middle and high school students built their own conversational agents. Results showed a change in the students' perceptions (higher acceptance) after the intervention.

Recent qualitative studies have explored middle school students' conceptualization of AI (Demir & Güraksın, 2022) and HE student's attitudes and moral perceptions towards AI (Ghotbi et al., 2022), finding positive and negative aspects. Similarly, Qin et al. (2020) investigated the factors influencing trust in EdAI systems (mainly conversational agents) in middle and high school from several perspectives, including students, teachers, and parents. The authors identified trust risk factors as technology, context, and individual-related. Students and parents have expectations about the EdAI systems' potential to eliminate discrimination and injustice in education, which aligns with other studies. Seo et al. (2021) found that negative perceptions often come from positive aspects of AI, primarily due to unrealistic expectations and misunderstandings. The authors examined the impact of AI systems on student-teacher interaction in online HE, finding that while AI could enhance communication, concerns about responsibility, agency, and surveillance arose.

In the specific case of EWS, machine learning is applied to recognise patterns, make predictions and apply the discovered knowledge to detect students at risk of failing or dropping out by embedding predictive models (Casey & Azcona, 2017; Kabathova & Drlik, 2021; Xing et al., 2016). Predictions are delivered to the students through a traffic light signal and personalised automatic messages. When models are integrated within an EWS, students' retention and performance usually improve, and the students tend to express positive opinions (Arnold & Pistilli, 2012; Krumm et al., 2014; Ortigosa et al., 2019). However, teachers reported excessive dependence among students instead of developing autonomous learning skills and a lack of teacher-oriented best practices for using the EWS (Krumm et al., 2014; Plak et al., 2022). Qualitative studies offer findings regarding the dashboards provided by an EWS to detect students at risk of failing through semi-structured interviews conducted in small focus groups. These studies suggest that the students would prefer to see progress in percentages accompanied by motivating comments, as the rating scale was too simple (Akhtar, 2017). Also,

students flagged as bad could be demotivated and their confidence could decrease, although they agreed about the importance of knowing performance status (Hu et al., 2014). Also, relevant, most papers focus on academic staff opinions (Gutiérrez et al., 2020; Krumm et al., 2014; Plak et al., 2022), indicating that more research is needed to capture students' perceptions to understand better the impact on their behavior, achievement, and skills (Bodily & Verbert, 2017).

Also tellingly, research on EdAI tools has primarily focused on developing them, conducting short experimental applications, and conducting surveys that do not relate to real classroom settings (Ferguson et al., 2016). These studies often rely on minimal exposure to the technology (Bochniarz et al., 2022; Gado et al., 2022; Seo et al., 2021) and focus on development and testing (Hu et al., 2014; Rienties et al., 2018), rather than the broader context of daily teaching and learning (Bodily & Verbert, 2017). In this context, critics argue that speculative and conceptual propositions for future EdAIs generate polarisation, leading to excessive enthusiasm or pessimism (Buckingham-Shum, 2019). Speculative studies cannot significantly contribute to data privacy and negative opinions about AI systems in society and education (Prinsloo et al., 2022). Contributions to exploring the subjective experience and understanding of EdAI tools can help promote a more balanced vision of human-computer interaction in education.

### 3. Methodological approach

From the background analysis, we considered two main research questions:

- RQ1: How do the students experience AI tools as an EWS, given their profiles, their self-efficacy when studying, their prior experience of AI tools overall, and their opinion on data ethics?
- RQ2: Are there differences between the students given their fields of study? Particularly: if a student is closer to the field of computer science relating to the development of AI tools, will the student be more confident and willing to adopt the tool?

Our study sets its methodological basis on the phenomenological understanding of human experience applied to human-computer interaction. We refer to the *Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, which highlights that "our primary stance towards the world is more like a pragmatic engagement with it than like a detached observation of it [...] we are [...] inclined to grab things and use them" (Gallagher, 2014, Ch. 28). Therefore, experience means action and giving meaning within the context of life, things, and the technology surrounding us. In this regard, EdAI tools do not pre-exist but need to be experienced, used, and understood, for "intentional, temporal and lived experience [...] is directly relevant to design issues". Consequently, the development of EdAI tools requires a deep understanding of the human experience in their usage.



### 3.1 Context of the study

Blinded university is a blinded nationality fully online university with relevant national and international trajectory. All educational activity occurs within its virtual campus, which is based on a proprietary platform. *Figure 1* displays the dashboards to which students and teachers have access to follow the progress of what is called Continuous Assessment of Activities (CAAs). To learn more about CAAs and the outputs of our EWS see “Supplementary Materials”.

*Figure 1* displays the dashboards to which students and teachers have access to follow the progress of what is called Continuous Assessment of Activities (CAAs). To learn more about CAAs and the outputs of our EWS see “Supplementary Materials”.

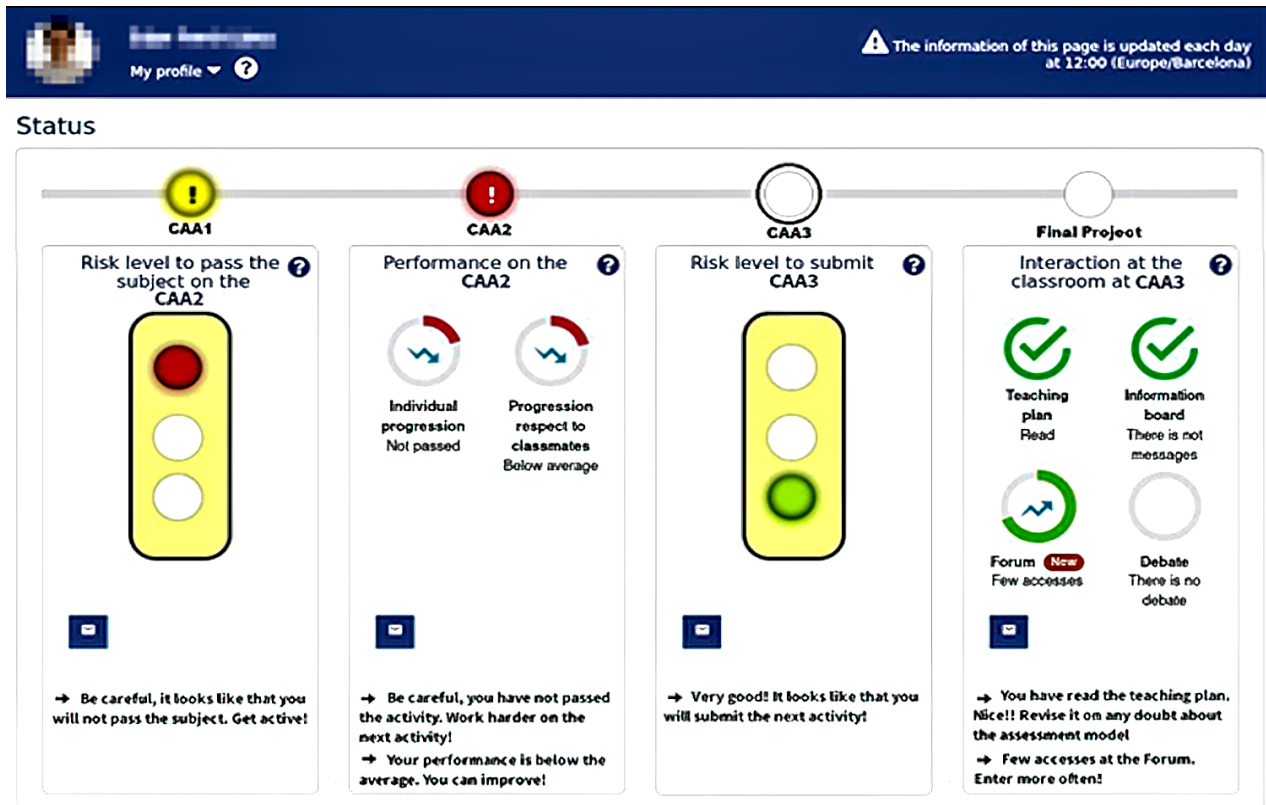


Figure 1. The student dashboard (status information). Note: AI-enhanced by the Editor to compensate for the inability to take high-resolution screenshots on the visualizing device (status of image quality not attributable to the Authors).

### 3.2 Data collection method and participants

Blinded was tested during an initial survey carried out in the academic year 2020-21 across three different degrees (Computer Science or CS; Business Administration or BA; and Marketing and Market Research or MR). Out of 918 responses, 65 students were available to be interviewed. The interviews were held at the end of the course when only 51 students were available from the initial group due to dropout issues. Hence, we selected 25 students representing the overall characteristics of CS, BA, and MR courses, leading to 13 cases from CS, 10 from BA, and two from MR. We got replies from 24 of these students, and three did not attend the interview. Twenty-one students were finally interviewed. They were self-selected and engaged voluntarily with the activity according to the requirements defined by the blinded Ethics Committee. The interviews were conducted online using the videoconferencing system Blackboard Collaborate and recorded with the student’s consent.

Table 1 reports the main participants’ characteristics: degrees (CS, BA, or MR), age, expertise in the field of study, and working status were other relevant analysed characteristics. All participants had full-time

jobs and pursued new studies to improve their career prospects as fully online courses. Despite their seniority as workers, some declared low expertise in the discipline field, which they were approaching for the first time. As for gender, twelve participants declared they were male, while nine declared they were female. Moreover, almost all CS students were male (only one female), and many BA and MR students were females (8 out of 11).

Student & Degree	Age	Expertise	Gender	Worker
BA1	30–39	High	Male	Yes
BA2	30–39	N.A.	Male	Yes
BA3	40–49	High	Male	Yes
BA4	40–49	Low	Female	Yes
BA5	Less than 25	Low	Female	Yes
BA6	30–39	High	Female	Yes
BA7	40–49	Low	Female	Yes
BA8	30–39	Low	Female	Yes
BA9	30–39	Low	Female	Yes

MR1	40–49	Low	Female	Yes
MR2	Less than 25	Low	Female	Yes
CS1	40–49	High	Male	Yes
CS2	Less than 25	Low	Male	Yes
CS3	40–49	High	Female	Yes
CS4	40–49	High	Male	Yes
CS5	50–60	High	Male	Yes
CS6	30–39	Low	Male	Yes
CS7	50–59	High	Male	Yes
CS8	25–29	High	Male	Yes
CS9	30–39	Low	Male	Yes
CS10	30–39	Low	Male	Yes

**Table 1. Participants' characteristics. Acronyms adopted to characterise the degree: BA (Business Administration), MR (Marketing and Market Research), CS (Computer Science).**

### 3.3 Data analysis method

The interview transcripts, duly revised by each researcher, were analysed using NVivo software. Thematic Analysis (TA) was later applied with a mixed deductive and inductive approach (called “codebook TA” by Braun et al., 2019). A set of codes was derived from the interview guide, which was composed of the following seven questions:

- Q1 – Q4, including age, the field of study, professional experience, motivation to study online, and academic self-efficacy;
- Q5, about the student's opinion of AI systems overall, and the specific issue of captured data, as contextualisation of blinded;
- Q6, asking about the students' expectations, interaction, and after-experience appraisal of blinded;
- Q7, inviting students' proposals for improving blindness.

Data were coded from the original verbatim transcriptions in Spanish, yielding a corpus of 21,761 words. Afterward, the data were read and segmented; all relevant excerpts of the interviews addressing aspects related to the interview scheme were marked and chosen for the analysis. A segment collected comments, descriptions, or opinions related to any of the questions in the interview, whether a single word, a phrase, or a longer text excerpt, thus composing a subtheme. New subthemes were coded from the initial themes and some logically complemented codes were added for specific codes upon researchers' agreement, e.g., “High Expectations” was complemented with “Low Expectations”. This operation led to 17 themes with 67 subthemes from the seven initial themes, totalling 634 marked segments. If the segments included a reference related to two subdimensions in a way that was not separable, the excerpt was coded into both. This article is based on 11 themes and 52 subthemes, counting 396 coded excerpts over 12,046 words. The excluded themes dealt with issues outside the scope of this work, such as the like/dislike of online education and the motivations to pursue an online degree. The interview guide, the entire code

tree, a table with exemplar excerpts translated to English, and the overall themes report in Spanish, extracted from NVivo and displaying the interrater agreement exercise, have been published as Open Data (Raffaghelli, Loria-Soriano, et al., 2022).

Data in Spanish were analysed using a code tree in English, which was discussed and enriched after coding two interviews as training. Two more codes were added after coding four other interviews. Five codes created logically (procedure above) were not used. The researchers translated and collected a representative sample of codes (10% or  $n = 63$  out of 634) for each code and subcode to ensure the reliability of the analysis. The excerpts under the codings were examined in a consensus meeting, reaching a good agreement level for the themes (56/63, 89% agreement).

After consolidating the code tree with the themes that emerged, a content analysis was carried out. Content analysis (Elo et al., 2014) is a research method aimed at identifying, through quantitative means, the presence of certain words, themes, or concepts within some given qualitative data (i.e., text). After coding and detecting the themes in a text, the researchers can quantify and analyse such themes' presence, meanings, and relationships. In our approach, we adopted the NVivo tools for quantification and aggregation of themes and subthemes, represented in columns of *Tables 7–11* of the Supplementary Materials as:

- analysing the presence of coded themes and subthemes across the interviews (*n.int*)
- representing comparatively the coverage of themes and subthemes across interviews (*% cov.*)
- analysing the frequency and percentage of codes per theme (*Fr.codes, % codes*);
- analysing the number and percentages of words per theme and subtheme (*n.words, % words*);
- using the coloured rows to analyse the maximum theme representation across interviews (MTAI); the intercode frequency (IF) or the code for a theme, including all the subthemes, relating to the overall corpus; and representing comparatively the subtheme's coverage within a theme (*% codes*) as well as the coverage of words per subtheme (*% words*).

Overall, the frequency and comparisons of coded themes and subthemes across interviews showed the topic's relevance for several participants. Meanwhile, the frequency and comparisons of codes and words were used to show how densely the topic was represented across the participants and take the corpus extracted as a discourse sample.

## 4. Results

### 4.1 RQ1: Thematic and content analysis

At first sight, some themes got significant attention: the participants were particularly talkative when referring to blinded characteristics. As observed in *Table 7* (see Supplementary Materials”), the themes relating to the tool characteristics and UX (e.g., features such

as the traffic lights, the relevance for future students, their interest and understanding of the tool) were covered on average in more than 52% of interviews. The specific subthemes most represented, based on the number of coded segments, were: comments on the emails sent by the intervention mechanism (42.03%, 16 interviews); the understanding of the tool (51.11%, 11 interviews), the experience of the green light (72.00%), which was the most frequent across 17 interviews; a high interest (87.80%, 17 interviews) and potential relevance for future students (81.58%, 14 interviews). In the students' expressions: *"I think the information –provided by blinded– is perfect. That is, what is measured and what we as students can see is perfect, at least from my point of view [BA3]"; "as a fairly good overview and fairly easy to understand, especially the traffic light" [BA6]. Concerning the green light, all students were active and mostly received a green low-risk level throughout the course: "I think they were green in general" [CS6].*

Although they were much less frequent, 13.16% in five interviews pointed to low relevance as part of the UX, and 4.88% in two interviews had a low interest. In all cases, there were noticeable comments about a certain discontent with the tool's automated support: *"Of course, I already know that I have met the deadlines, that I have submitted the assignments, as well as what grades I received. Let's say that the prediction is pretty obvious" [CS10].* The comments were related to good learners who did not see any at-risk lights (i.e., red or yellow): *"I wouldn't be able to tell you how exactly it has helped me. The only thing I am currently doing is checking from time to time if the light is green. That's all" [CS4].*

Nonetheless, beyond the attention given to making proposals, we also found a certain diversification of the proposals with comments (see *Table 8* of the Supplementary Materials) on the panel display (36.36%, ten interviews); a tool able to provide deeper insights in intervention messages (31.82%, 12 interviews); and some attention to the overall design (10.61%, four interviews), the way the prediction was generated (13.64%, five interviews) and the possibility of access to a tutorial (7.58%, four interviews). For example, the students indicated that they would add specific features, like *"Maybe a graph? To see progress. Like 'you have started here, you have been gradually progressing and you are improving [...]" [BA9].* They also commented on deeper educational aspects: *"I would like to receive the professor's comment about my work, other than automatic comments because you can tell they are coming from the machine" [CS1].*

Also, data capture and usage in education got relevant attention with a coverage of 61.90% (see *Table 9* of the Supplementary Materials). For example, a student said *"It is very important. I think that data nowadays is one of the most important things, reading data to be able to evaluate and to be able to make decisions and to be able to improve everything for the stu-*

*dent, and this type of tool can help us indirectly to be able to pass the subject, which is our aim" [BA3],* as a part of a proactive approach to share data that can be opened (see subtheme "Open-Proactive", 60.00%, 13 interviews). There were also more cautious voices: *"Well then. Well, in the end, it's moving forward. Yes, I don't see it as a bad thing, as long as they are used in an appropriate way, without unlawful uses [...]" [BA6]* (see subtheme "Open-Cautious", 30.00%, eight interviews). Very few students agreed with the idea of opening restricted-access data, and with precautionary measures: *"You explain perfectly, they are using your data without you having given explicit and clearly informed permission, unlike blinded" [BA9].* No students commented on the idea of capturing restricted data for any purpose.

As observed in *Table 10* of the Supplementary Materials, a theme that did not often appear in the students' responses was their expectations about being blinded (28.57%). If we observe the specific expressions, the subtheme "LowExpectations" was mainly represented within the six interviews in which it appeared. This is an interesting element if considered together with the relatively good opinion expressed as part of the UX, which could be deemed consistent with the disconfirmation effect (Bhattacharjee & Premkumar, 2004), although further intracase analysis of this relationship should be necessary. It is worth commenting that the students had little experience in AI systems. The subtheme AI experience was covered in seven interviews for automated educational tools (40.00% of codes); image processing in three (20.00%); recommender systems in seven (32.00%), and chatbots as tutors in only two (8.00%).

Finally, we observed that the participants, all experienced workers and primarily middle-aged, felt generally confident about their study methods (see *Table 11* of the Supplementary Materials). They expressed high or very high confidence (15 interviews) in 52.38% of the overall discourse. Nonetheless, expressions highlighting less confidence were also present, but to a lesser extent (22.86% in three interviews, neither low nor high, and 25.71% in five interviews, expressed low confidence). Confidence is an interesting personal trait that can be considered when understanding the approach and acceptance of AI tools. Cross-tabulating data, we expected to see expressions of less confidence co-occurring with less openness to accept new and unknown technological tools.

## 4.2 RQ2: Cross-Tabulation

To grasp the nuances of the students' experience with the system, we decided to analyse the discourse considering the different students' fields of study. Therefore, we cross-tabulated the results for the relevant themes that emerged.



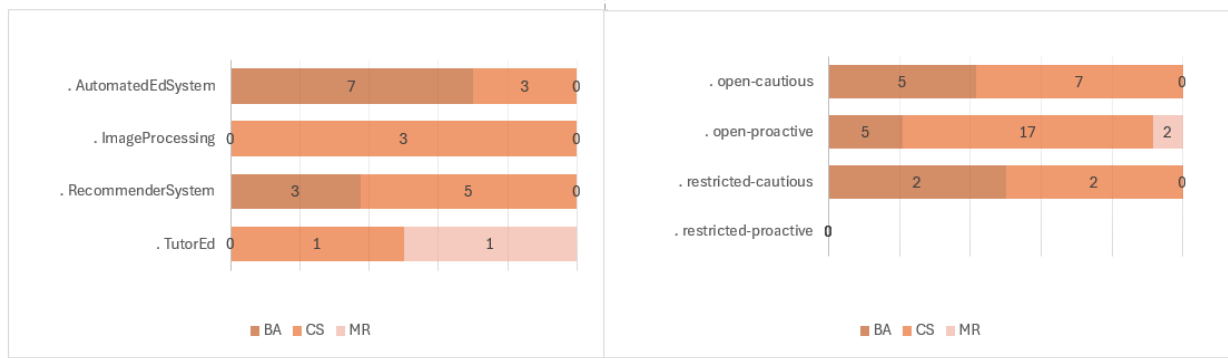


Figure 2. AI experience and Data capture and usage by field.

Overall, we observed that the CS students had a more diversified experience of EdAI systems relating to their peers from BA-MR (Figure 2, left). Also, they were more positive concerning data capture and usage (Figure 2, right), and they generally had higher self-efficacy in academic tasks (Figure 3, left). The categories overlapping must be noticed, with 9 out of 10 CS students being males and BA-MR prevalently females (8 out of 11 cases). We cross-tabulated gender and self-efficacy to study this phenomenon further, and we confirmed that males across disciplines expressed a higher self-efficacy (“High” with 3 BA and 8 CS, and “Very-High” with 2 CS) than their female peers (“High” with 3 BA, and “Very-High” with 2 BA). In their

words: “I like the subject (but) I have had to get a private teacher to help me [...] because it is impossible, not even with a thousand tutorials could make it and it is getting very hard for me” [MR1]. “I try when I have a holiday at work, I spend the whole morning, all the time I have free in front of the computer, looking at notes and applying them, doing exercises, trying to apply everything [...] to see if I can assimilate (the course’s content)” [BA9]. Still, the male students from CS were the only group to express low self-efficacy (4/9 codes for gender and 35 coded segments on self-efficacy), highlighting the possibility that the perceived difficulty of the subject studied also has implications for self-efficacy.

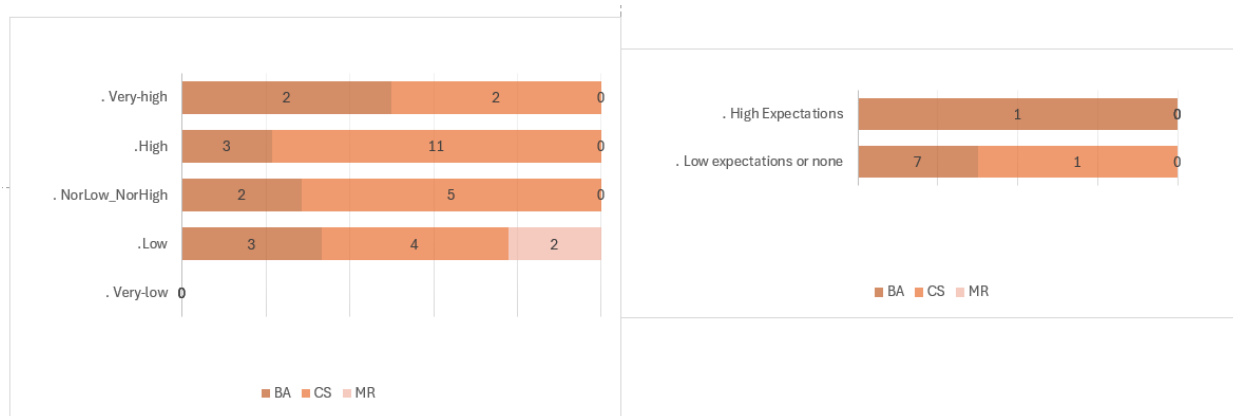


Figure 3. Self-efficacy and Expectations by field.

Concerning their expectations, independently of the student’s background, they did not clearly envision blinded nor consider it relevant at the beginning (Figure 3, right). However, after the experience, we observed that those taking part in most of the interaction (Figure 4, left) were the CS students who showed a higher interest (UXI prefix, 24/36 codes) and saw more relevance (UXR prefix, 18/31 codes) in their experience of the tool. Nevertheless, the BA students displayed good values concerning the UX within their own group, with high relevance (13/13 codes in that category) and interest (11/12 codes).

Understanding the tool was a bit more controversial in all fields. BA students show a high understanding with ten codes on one hand, but they also express a low understanding with six codes (16 in total). The situation is similar for the CS students, with 12/21 codes for high understanding and 9/21 for low understanding. Overall, the students tended to refer more

to a high or middle understanding (27 coded segments of 43, 62.79%) than to a low understanding (16/43, 37.20%). For example, a CS student referred to a high understanding describing the functions and their impact: “And they also tell me the points where I’m doing better [...] Well, the tool showed that I did the minimum required. So I think OK, today I can improve. It’s like direct feedback, without having to constantly bother the teacher” [CS2]. But low understanding is also referred to by both CS and BA-MR students “If it is a totally new application, then it does give you some idea of at least the positioning to know what I’m going to find” [CS10]; “What I didn’t quite understand, is the bottom part of the tool that I had, like the note that appeared like it was always on the first CAA, and I didn’t understand how to changing it, or if it could be changed or if it was a graphic in general” [BA8].

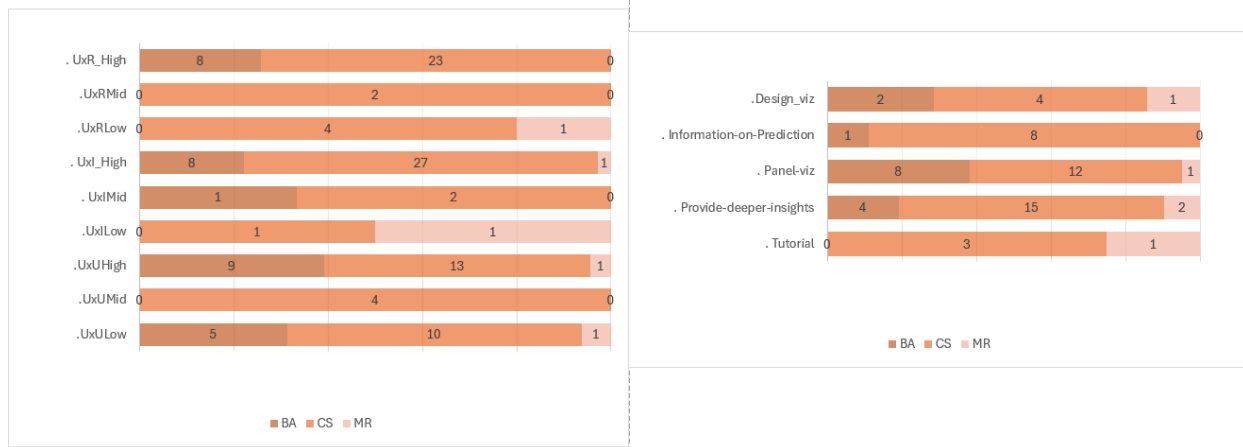


Figure 4. Relevance, interest, understanding and Proposals by field.

Finally, the students were highly proactive in making proposals and suggestions to improve the tool (covered in 12 interviews), as Figure 4 (right) shows. However, the crosstabs revealed a prevalence of suggestions from CS (42 coded segments out of 62, 67.74%) and male students (38/62, 61.29%). Particularly, they made suggestions in several categories: integrating a tutorial (3/4) to provide deeper insights (15/21); changes to the panel visualisation (12/21); enriching the source of prediction (8/9); and improvements to the overall blinded design (4/7). It is interesting to see, nonetheless, that both CS and BA-MR students made suggestions relating to the tool's appearance and impact on the learning process: *"I would add one thing [...] not only the tool should tell you if you've not logged in to the forum, but it should also look at the interactions that you have on the forum, because I, for example, log in a lot, I read everything, but I interact very little. So maybe interacting can be useful to promote better learning"* [CS10]. *"I would add an orientation like when you are like 'I don't know which way to go or how you would recommend it', to see how I have evolved or how different students have done, how they have done one thing or another"* [BA7]. Instead, only the CS students were more concerned about how the tool worked and how the data captured could be used more effectively: *"Talking about trying to incorporate as many parameters as possible to give a prediction, that could be maybe a bit more concrete and more useful. Because the comments I got were keep working, so you're going to do well in the subject [...] but I need more"* [CS8]. In this regard, males' and females' suggestions tended to coincide with more suggestions for the panel visualisation (11 female-coded segments compared to ten from males) and provide deeper insights (8 and 13 respectively). Consistently with the subject field, only males referred to the predictive system (9 coded segments out of 62).

### 5. Discussion and conclusion

EdAI systems like EWS are becoming more common in HE, usually studied in development settings instead of analysing the students' reactions (Ferguson et al., 2016) and Bodily & Verbert (2017). Our investigation

analysed students' perspectives on EdAI tools integrated with the learning-teaching process in undergraduate courses at a fully online university. Through 21 semi-structured interviews, the researchers explored students' experiences regarding the tool, expectations, and suggestions for improvement. The results revealed that students, mostly senior workers with good academic self-efficacy, had little experience with EWS on artificial intelligence systems in education and low expectations. The usage experience triggered interest and reflection on the EWS tool and data usage. This enriched the participants, prompting interest and supporting them to reflect on the EWS features and design.

Regarding RQ1, we observed relevant insights. First, the analysis corroborates the findings of (Raffaghelli, Rodríguez, et al., 2022) about the disconfirmation effect (Bhattacharjee & Premkumar, 2004). This also reveals an inverse relationship between students' expectations about technology and their acceptance behavior. This is relevant when considering the positive UX opinions expressed by students (as in Hu et al. (2014)). Thus, as stated in Akhtar et al. (2017) and van Brummelen et al. (2021), using EdAI tools implies changing perceptions and opinions.

In response to the collected data, the students' perspectives on data privacy reflected the growing societal awareness of the issue (Prinsloo et al., 2022). A notable finding was that a majority of students expressed little concern about the use of their data, particularly if it contributed to their well-being or technological progress. This finding was different from Bisdas et al. (2021), where the students reported ethical concerns about privacy and algorithmic control over the data, indicating a potential influence of the participants' medical training background on their views. Our results align with existing literature, such as Bochniarz et al. (2022) and Kerr et al. (2020), which highlights the connection between knowledge and attitudes towards Educational AI (EdAI), along with the associated feelings of distrust or trust (Ghotbi et al., 2022). However, as in Akhtar et al. (2017) and Gugghemos et al. (2020), we also showed how exposure to an EdAI could trigger the students' engagement in making concrete proposals to shape their relationship between humans and technological-educational agents.

Students' suggestions on the panel display and in-

intervention messages showed misunderstandings about the panel's usefulness because all students received a low-risk level (i.e., green traffic lights). A similar limitation was observed in intervention messages since students only received appraisal messages. Positive effects were found in other studies related to the EWS opinion about messages (Arnold & Pistilli, 2012; Bañeres et al., 2021; Raffaghelli, Rodríguez et al., 2022) on at-risk students who received recommendations and guidelines (Seo et al., 2021), but not in this work. For this reason, students requested training and tutorials to better understand the EdAI (Kim et al., 2020).

Concerning RQ2, the study analysed gender differences (more males in CS and more females in BA-MR) in the acceptance of EdAI tools among different disciplines. CS students showed higher confidence and expectation in the system, while BA-MR students were less confident in its usage. Low perception of usefulness and ease of use may affect usage (Chen et al., 2021; Rienties et al., 2018). However, EdAI acceptance is based on the perceived knowledge of the tool (Gado et al., 2022), which might be the case for the female participants. Therefore, students' perceptions of the instrument seem deeply rooted in their understanding and needs as students and future professionals. CS students' deeper understanding of the system leads to more engagement and curiosity. However, BA-MR students converged with CS peers in discussing features that support academic activities.

The lower self-efficacy in academic tasks displayed in our study by the female students might also be caused by lower self-efficacy in relation to technologies (González-Pérez et al., 2020; Sáinz & Eccles, 2012; Zander et al., 2020). On the other hand, females with higher self-efficacy are more engaged and critical about tools supporting their studies.

BA-MR students have a "reactive and cautious" opinion about data capture, while CS students are more focused on the benefits of data sharing. This may be due to their knowledge of internal EWS operations and their scepticism about the potential benefits.

This study has significant limitations. There were only 21 self-selected white students from the Global North, and their post-digital positioning may have been influenced by positive experiences in technological settings. Moreover, our research also needs to consider differences across disciplines and gender. The study found that students with better performance and a preference for innovative learning tools received low-risk predictions, but the study did not provide insights into at-risk students (Akhtar et al., 2017). Gender enrolment also influenced the findings, with some findings more related to disciplines than gender.

Overall, these results emphasize the importance of supporting students' understanding and experiences of EdAI systems to participate in the development of these tools, aiming for quality, relevance, and fairness. Teachers' perspectives are also crucial, as seen in Krumm et al. (2014) and Plak et al. (2022). Moreover, as Buckingham-Shum (2019) highlights, the debate on data usage should be opened to both students and teachers to ensure they feel empowered by using EdAI tools. Prinsloo et al. (2022) propose a complex approach to data privacy, focusing on alternative

understandings of personal data privacy and their implications for technological solutions. However, understanding central and alternative approaches to data privacy is crucial for an ethical approach to EdAI tools (and in our specific case, to the EWS). This idea is based on "postdigital positionings," which refer to the unique way individuals relate to the emerging technological landscape (Hayes, 2021, p. 49). Therefore, empirical studies should consider students' lived experiences, teachers' experiences, and intersubjective perspectives on technology (Pedró et al., 2019; Rienties et al., 2018). This spectrum requires further exploration, to understand the impacts of EdAI, the social and educational implications, and the balance between the design, development, and human impact of EdAI.

## References

- Akhtar, S., Warburton, S., & Xu, W. (2017). The use of an online learning and teaching system for monitoring computer-aided design student participation and predicting student success. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(2). <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9346-8>
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. *ACM International Conference Proceeding Series*, 267–270. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330666>
- Bañeres, D., Karadeniz, A., Guerrero-Roldán, A.-E., & Elena Rodríguez, M. (2021). A Predictive System for Supporting At-Risk Students' Identification. In K. Arai, S. Kapoor, & R. Bhatia (Eds.), *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC) 2020, Volume 1* (Vol. 1288, pp. 891–904). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63128-4\\_67](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63128-4_67)
- Bañeres, D., Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., & Karadeniz, A. (2020). An Early Warning System to Detect At-Risk Students in Online Higher Education. *Applied Sciences*, 10(13), 4427. <https://doi.org/10.3390/app-10134427>
- Bhattacharjee, A., & Premkumar, G. (2004). Understanding changes in belief and attitude toward information technology usage: A theoretical model and longitudinal test. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 28(2), 229–254. <https://doi.org/10.2307/25148634>
- Bisdas, S., Topriceanu, C. C., Zakrzewska, Z., Irimia, A. V., Shakkalis, L., Subhash, J., Casapu, M. M., Leon-Rojas, J., Pinto dos Santos, D., Andrews, D. M., Zeicu, C., Bouhuwaish, A. M., Lestari, A. N., Abu-Ismael, L., Sadiq, A. S., Khamees, A., Mohammed, K. M. G., Williams, E., Omran, A. I., ... Ebrahim, E. H. (2021). Artificial Intelligence in Medicine: A Multinational Multi-Center Survey on the Medical and Dental Students' Perception. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.795284>
- Bochniarz, K. T., Czerwiński, S. K., Sawicki, A., & Atroszko, P. A. (2022). Attitudes to AI among high school students: Understanding distrust towards humans will not help us understand distrust towards AI. *Personality and Individual Differences*, 185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111299>
- Bodily, R., & Verbert, K. (2017). Review of research on student-facing learning analytics dashboards and educational recommender systems. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(4). <https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2740172>
- Bogina, V., Hartman, A., Kuflik, T., & Shulner-Tal, A. (2022). Educating Software and AI Stakeholders About Algorithmic Fairness, Accountability, Transparency and Ethics. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3). <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00248-0>



- Bozkurt, A., Xiao, F., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R., Bond, M., Nerantzi, C., Honeychurch, S., Bali, M., Dron, J., Mir, K., Stewart, B., Stewart, B., Costello, E., Mason, J., Stracke, C., Romero-Hall, E., & Jandric, P. (2023). Speculative Futures on ChatGPT and Generative Artificial Intelligence (AI): A Collective Reflection from the Educational Landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18, 53–130 [Journal Article, Zenodo]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 843–860. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103/COVER](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103/COVER)
- Buckingham-Shum, S. J. (2019). Critical data studies, abstraction and learning analytics: Editorial to Selwyn's LAK keynote and invited commentaries. *Journal of Learning Analytics*, 6(3). <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.2>
- Casey, K., & Azcona, D. (2017). Utilizing student activity patterns to predict performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0044-3>
- Chen, M., Siu-Yung, M., Chai, C. S., Zheng, C., & Park, M. Y. (2021). A Pilot Study of Students' Behavioral Intention to Use AI for Language Learning in Higher Education. *Proceedings - 2021 International Symposium on Educational Technology, ISET 2021*. <https://doi.org/10.1109/ISET52350-2021.00045>
- Chikobava, M., & Romeike, R. (2021). Towards an Operationalization of AI acceptance among Pre-service Teachers. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3481312.3481349>
- Chocarro, R., Cortiñas, M., & Marcos-Matás, G. (2021). Teachers' attitudes towards chatbots in education: a technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080-03055698.2020.1850426>
- Demir, K., & Güraksin, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. *Participatory Educational Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17275/per.22.41.9.2>
- Dreyfus, H. L. (2007). Why Heideggerian AI failed and how fixing it would require making it more Heideggerian. *Artificial Intelligence*, 171(18). <https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.012>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Ferguson, R., Brasher, A., Clow, D., Cooper, A., Hillaire, G., Mittelmeier, J., Rienties, B., Ullmann, T., & Vuorikari, R. (2016). *Research Evidence on the Use of Learning Analytics: implications for education Policy*. <https://doi.org/10.2791/955210>
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence. Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-ethics-of-artificial-intelligence-9780198883098?cc=en&lang=en&#>
- Freitas, R., & Salgado, L. (2020). Educators in the loop: Using scenario simulation as a tool to understand and investigate predictive models of student dropout risk in distance learning. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 12217 LNCS. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-50334-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50334-5_17)
- Gado, S., Kempen, R., Lingelbach, K., & Bipp, T. (2022). Artificial intelligence in psychology: How can we enable psychology students to accept and use artificial intelligence? *Psychology Learning and Teaching*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/14757257211037149>
- Gallagher, S. (2014). *Phenomenology | The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed. <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/phenomenology>
- Ghotbi, N., Ho, M. T., & Mantello, P. (2022). Attitude of college students towards ethical issues of artificial intelligence in an international university in Japan. *AI and Society*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01168-2>
- González-Pérez, S., Mateos de Cabo, R., & Sáinz, M. (2020). Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing? *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204>
- Greenland, S. J., & Moore, C. (2022). Large qualitative sample and thematic analysis to redefine student dropout and retention strategy in open online education. *British Journal of Educational Technology*, 53(3). <https://doi.org/10.1111/bjjet.13173>
- Guggemos, J., Seufert, S., & Sonderegger, S. (2020). Humanoid robots in higher education: Evaluating the acceptance of Pepper in the context of an academic writing course using the UTAUT. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1864–1883. <https://doi.org/10.1111/bjjet.13006>
- Gutiérrez, F., Seipp, K., Ochoa, X., Chiluiza, K., de Laet, T., & Verbert, K. (2020). LADA: A learning analytics dashboard for academic advising. *Computers in Human Behavior*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.004>
- Hayes, S. (2021). *Postdigital Positionality. Developing Powerful Inclusive Narratives for Learning, Teaching, Research and Policy in Higher Education*. Brill. <https://brill.com/view/title/57466?language=en>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3). <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Hu, Y. H., Lo, C. L., & Shih, S. P. (2014). Developing early warning systems to predict students' online learning performance. *Computers in Human Behavior*, 36, 469–478. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.002>
- Jalalov, D. (2023, March 9th). L'evoluzione dei chatbot da T9-Era e GPT-1 a ChatGPT. (The evolution of chatbots from T9-Era and GPT-1 to ChatGPT.) [Blog]. Metaverse Post. <https://mpost.io/it/1%27evoluzione-dei-chatbot-dal%27era-t9-e-gpt-1-a-chatgpt/>
- Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H., & Specht, M. (2017). Awareness is not enough: Pitfalls of learning analytics dashboards in the educational practice. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10474 LNCS. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_7)
- Jivet, I., Scheffel, M., Schmitz, M., Robbers, S., Specht, M., & Drachsler, H. (2020). From students with love: An empirical study on learner goals, self-regulated learning and sense-making of learning analytics in higher education. *Internet and Higher Education*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100758>
- Kabathova, J., & Drlik, M. (2021). Towards predicting student's dropout in university courses using different machine learning techniques. *Applied Sciences (Switzerland)*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/app11073130>
- Kerr, A., Barry, M., & Kelleher, J. D. (2020). Expectations of artificial intelligence and the performativity of ethics: Implications for communication governance. *Big Data and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2053951720915939>
- Kim, J., Merrill, K., Xu, K., & Sellnow, D. D. (2020). My Teacher Is a Machine: Understanding Students' Perceptions of AI Teaching Assistants in Online Education. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(20). <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1801227>
- Kim, J. W., Jo, H. I., & Lee, B. G. (2019). The Study on the Factors Influencing on the Behavioral Intention of Chatbot Service for the Financial Sector: Focusing on the UTAUT Model. *Journal of Digital Contents Society*, 20(1), 41–50. <https://doi.org/10.9728/dcs.2019.20.1.41>
- Krumm, A. E., Waddington, R. J., Teasley, S. D., & Lonn, S.

- (2014). A learning management system-based early warning system for academic advising in undergraduate engineering. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics: From Research to Practice* (pp. 103–119). [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_6)
- Lund, B., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*, 40. <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2023-0009>
- Liz-Domínguez, M., Caeiro-Rodríguez, M., Llamas-Nistal, M., & Mikic-Fonte, F. A. (2019). Systematic literature review of predictive analysis tools in higher education. *Applied Sciences (Switzerland)*, 9 (24). <https://doi.org/10.3390/app9245569>
- Makridakis, S. (2017). The forthcoming artificial intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Ortigosa, A., Carro, R. M., Bravo-Agapito, J., Lizcano, D., Alcolea, J. J., & Blanco, Ó. (2019). From Lab to Production: Lessons Learnt and Real-Life Challenges of an Early Student-Dropout Prevention System. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(2), 264–277. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2911608>
- OpenAI. (2022, November 30th). Introducing ChatGPT [Blog]. OpenAI.Com. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. *Working Papers on Education Policy*, 7.
- Pichai, S. (2023, February 6th). Google AI updates: Bard and new AI features in Search [Blog]. Google.com <https://blog.google/technology/ai/bard-google-ai-search-updates/>
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Plak, S., Cornelisz, I., Meeter, M., & van Klaveren, C. (2022). Early warning systems for more effective student counselling in higher education: Evidence from a Dutch field experiment. *Higher Education Quarterly*, 76(1). <https://doi.org/10.1111/hequ.12298>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Prinsloo, P. (2019). A social cartography of analytics in education as performative politics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6). <https://doi.org/10.1111/bjet.12872>
- Prinsloo, P., Slade, S., & Khalil, M. (2022). The answer is (not only) technological: Considering student data privacy in learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 876–893. <https://doi.org/10.1111/BJET.13216>
- Qin, F., Li, K., & Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence-based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1693–1710. <https://doi.org/10.1111/bjet.12994>
- Raffaghelli, J. E., Loria-Soriano, E., González, M. E. R., Bañeres, D., & Guerrero-Roldán, A. E. (2022). *Extracted and Anonymised Qualitative Data on Students' Acceptance of an Early Warning System* [dataset]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6841129>
- Raffaghelli, J. E., Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A.-E., & Bañeres, D. (2022). Applying the UTAUT model to explain the students' acceptance of an early warning system in Higher Education. *Computers & Education*, 182, 104468. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104468>
- Rienties, B., Herodotou, C., Olney, T., Schencks, M., & Boerowa, A. (2018). Making sense of learning analytics dashboards: A technology acceptance perspective of 95 teachers. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(5), 187–202. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3493>
- Sáinz, M., & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.005>
- Scherer, R., & Teo, T. (2019). Editorial to the special section—Technology acceptance models: What we know and what we (still) do not know. In *British Journal of Educational Technology* (Vol. 50, Issue 5, pp. 2387–2393). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/bjet.12866>
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3). <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Tzimas, D., & Demetriadis, S. (2021). Ethical issues in learning analytics: a review of the field. *Educational Technology Research and Development*, 69(2). <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09977-4>
- Valle, N., Antonenko, P., Dawson, K., & Huggins-Manley, A. C. (2021). Staying on target: A systematic literature review on learner-facing learning analytics dashboards. In *British Journal of Educational Technology* (Vol. 52, Issue 4). <https://doi.org/10.1111/bjet.13089>
- van Brummelen, J., Tabunshchyk, V., & Heng, T. (2021). Alexa, Can I Program You?": Student Perceptions of Conversational Artificial Intelligence before and after Programming Alexa. *Proceedings of Interaction Design and Children, IDC 2021*. <https://doi.org/10.1145/3459990-3460730>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Xing, W., Chen, X., Stein, J., & Marcinkowski, M. (2016). Temporal predication of dropouts in MOOCs: Reaching the low hanging fruit through stacking generalization. *Computers in Human Behavior*, 58, 119–129. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.007>
- Xu, J. J., & Babaian, T. (2021). Artificial intelligence in business curriculum: The pedagogy and learning outcomes. *International Journal of Management Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100550>
- Zander, L., Höhne, E., Harms, S., Pfof, M., & Hornsey, M. J. (2020). When Grades Are High but Self-Efficacy Is Low: Unpacking the Confidence Gap Between Girls and Boys in Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 11, 2492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.552355>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhou, Y., Zhao, J., & Zhang, J. (2020). Prediction of learners' dropout in E-learning based on the unusual behaviors. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1857788>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1). <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

# The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment

## Il Nuovo Bilancio delle Competenze per Docenti Neoassunti: Un Dispositivo Flessibile Basato sugli Standard Professionali Minimi per l'Auto-valutazione degli insegnanti

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – mc.pettenati@indire.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7911-3435>

Anna Tancredi

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – a.tancredi@indire.it  
<https://orcid.org/0009-0003-1412-1719>

Sara Martinelli

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – s.martinelli@indire.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5064-1493>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This study introduces a new framework of professional standards for newly hired teachers in Italy, applicable across all educational levels and various disciplines, with a competency rating scale from 0 (no mastery) to 4 (expert level). The reference framework, now integrated into the Competency Balance tool, has been adopted by over 44,000 teachers for their probationary year starting from the 2023–2024 school year. The article outlines the development and validation process of the framework, suggests a continuous and reflective approach to teacher development based on the use of professional standards, and highlights the potential impact of the framework on teachers' professional growth from a *lifelong* perspective.

Questo studio introduce un nuovo quadro di standard professionali per gli insegnanti neoassunti in Italia, applicabile per tutti i livelli di istruzione e le varie discipline, con una scala di valutazione delle competenze da 0 (nessuna padronanza) a 4 (livello esperto). Il quadro di riferimento, ora integrato nello strumento del Bilancio delle Competenze, è stato adottato da oltre 44.000 insegnanti per il loro anno di prova a partire dall'anno scolastico 2023/24. L'articolo illustra il processo di sviluppo e validazione del framework, suggerisce un approccio continuo e riflessivo allo sviluppo degli insegnanti basato sull'uso degli standard professionali ed evidenzia il potenziale impatto del framework sulla crescita professionale degli insegnanti in una prospettiva *lifelong*.

#### KEYWORDS

Professional standards, Competency assessment, Induction, Newly hired staff, Lifelong learning  
Standard professionali, Bilancio di competenze, Induction, Neoassunti, Formazione Continua

**Citation:** Pettenati, M.C., Tancredi, A. & Martinelli, S. (2024). The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 85-96. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_10)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_10)

**Submitted:** February 13, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Authorship:** Section 1 (M. C. Pettenati); Sections 2.1–2.3 (M. C. Pettenati), Section 2.4 (S. Martinelli); Sections 3.1–3.2 (A. Tancredi); Section 3.3 (S. Martinelli); Section 4 (S. Martinelli); Section 5 (M. C. Pettenati, A. Tancredi, S. Martinelli); Section 6 (M. C. Pettenati, A. Tancredi, S. Martinelli).



## 1. Introduzione

L'adozione degli standard professionali per i docenti è da tempo un tema all'attenzione dei sistemi educativi di molti paesi (CEPPE, 2013; Call, 2018). Il dibattito scientifico degli ultimi anni riguardo l'utilità degli standard professionali sulla qualità dell'istruzione e la loro adozione diversificata in relazione ai diversi momenti di sviluppo della professionalità docente, è andata consolidandosi di recente arrivando ad affermare che i paesi che riescono meglio nelle indagini comparative internazionali 'agiscono sulla base della convinzione che esiste un corpo distinto di conoscenze e abilità che tutti gli insegnanti devono essere in grado di dimostrare e che gli insegnanti possono apprendere queste competenze e migliorare le loro prestazioni' (Darling-Hammond, 2021). I sistemi educativi che adottano questa visione articolano le conoscenze e le competenze che gli insegnanti devono dimostrare in una serie di standard sviluppati sulla base della ricerca educativa. Gli standard hanno come obiettivo quello di indicare in modo chiaro ciò che gli insegnanti devono sapere e saper fare e possono essere utilizzati per diversi obiettivi tra cui: formare e abilitare i futuri insegnanti, accompagnare il loro ingresso in servizio, accompagnare e valutare il loro sviluppo professionale, in alcuni casi anche in ottica di progressione di carriera, valutare e accreditare le istituzioni che formano gli insegnanti.

In Italia non esiste un quadro unificato che definisca gli standard professionali degli insegnanti. Sono infatti in vigore diversi quadri o profili di competenze che descrivono gli Standard professionali relativi a diverse fasi e contesti della professionalizzazione dei docenti, dalla formazione iniziale, a quella in ingresso a quella in servizio.

A partire dal 2021, tuttavia, le riforme del sistema italiano nella formazione insegnanti, avviate grazie al *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, hanno gettato le premesse normative per dare corso all'obiettivo di 'Miglioramento dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti', ribadendo la centralità delle competenze professionali come strumento per il conseguimento di tale obiettivo.

Nell'ambito della formazione in ingresso per i docenti in anno di formazione e prova (DM 226/22), il Bilancio iniziale delle competenze definito per i docenti neoassunti nel 2015 – 2016 (Magnoler et al., 2017) ed utilizzato da oltre 300.000 insegnanti, è stato per otto anni lo 'standard di fatto' per la descrizione di aree, ambiti e indicatori di competenza dei nuovi insegnanti. Parallelamente ai processi evolutivi in atto a livello paese e nel contesto scientifico internazionale, la necessaria 'manutenzione' di questo dispositivo è stata il propulsore per l'impostazione di un lavoro di ricerca e sviluppo di un nuovo quadro di Standard professionali di competenza. Per fare in modo che tale costruito fosse al contempo sinergico con gli obiettivi delle riforme normative in atto e facesse tesoro dei più recenti risultati della ricerca educativa nel settore, alla base del lavoro sono stati posti i seguenti requisiti generali per il nuovo quadro di competenze: generale (ovvero adatto a tutti gli ordini scolastici), flessibile (aperto ad interfacciarsi in termini di signifi-

cato con gli standard professionali degli altri due momenti della formazione docente) e, esaustivo (contenente solo e soltanto le competenze necessarie), di agile utilizzo da parte dei docenti (sia in chiave autovalutativa, ovvero sottoforma di Bilancio di competenze, che in un'ottica di collegamento con la propria storia formativa in una prospettiva di portfolio formativo *lifelong*), usabile (di facile e piacevole interazione).

Questo articolo descrive i requisiti di base e specifici, la metodologia di sviluppo, le caratteristiche e i contenuti di un framework di standard professionali sviluppati a livello nazionale per gli insegnanti neoassunti di ogni ordine e grado in Italia. Gli standard professionali qui presentati, declinati nei dispositivi 'Bilancio delle competenze iniziale e finale' sono in uso a partire dall'A.S. 2023 – 2024 da parte dell'intera coorte composta da oltre 40.000 docenti che svolgono l'anno di formazione e prova.

Definendo standard di tipo 'generale' (cfr. *supra*) e ammettendone vari livelli di padronanza (da nessuna padronanza ad un livello esperto), i risultati di questo lavoro contribuiscono ad esplicitare, per l'Italia, le finalità di uso degli Standard professionali nei vari momenti dello sviluppo della professionalità docente in una prospettiva di continuità: dalla formazione iniziale a quella in ingresso a quella in servizio. Si apre così la strada alla comprensione e all'applicazione di un uso più sistemico degli standard nelle politiche educative italiane che potrebbe guidare, come già accade in diversi paesi tra quelli che meglio riescono nei programmi di comparazione internazionale dei sistemi educativi, la preparazione, la pratica, la valutazione e la crescita professionale degli insegnanti.

## 2. Letteratura di riferimento

Nonostante le sue radici teoriche profonde, la ricerca empirica sulle competenze degli insegnanti è emergente e in crescita, spesso spinta da critiche alla formazione dei docenti in vari paesi (Jentsch & König, 2022). Gli studi di Jentsch e König muovono dalla considerazione che le competenze degli insegnanti, esaminate tramite International Large Scale Assessments (ILSA) come il TEDS-M, influenzano la qualità dell'insegnamento e i risultati di apprendimento degli studenti. Questi autori identificano la competenza insegnante come un costrutto multidimensionale, rappresentabile dalle tre aree di Shulman (1987) che possono essere distinte sia teoricamente che empiricamente: CK (*Content Knowledge*), PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) e GPK (*General Pedagogical Knowledge*). La separazione analitica di queste aree di conoscenza consente, nei contesti ILSA secondo Jentsch e König, di valutare gli effetti sulla qualità dell'insegnamento e l'efficacia della formazione degli insegnanti, che sono gli obiettivi ultimi dell'introduzione dei costrutti di competenza nella professionalità docente.

## 2.1 Obiettivi, caratteristiche e contenuti dei teachers standards

Lo studio del CEPPE del 2013 ha esaminato gli standard professionali degli insegnanti, analizzandone obiettivi, sviluppo e applicazione in vari sistemi educativi (i Paesi inclusi nello studio sono: Colombia britannica, Canada; California, Stati Uniti; Inghilterra, Messico, Nuova Zelanda, Texas, Stati Uniti, Victoria, Australia). Gli obiettivi principali degli standard includono il supporto al miglioramento delle prestazioni didattiche, la certificazione dei nuovi insegnanti o di quelli con status avanzato, la valutazione delle prestazioni e l'accreditamento delle istituzioni formative per insegnanti. Questi obiettivi sono spesso interconnessi e applicati in modo combinato nei sistemi educativi, specialmente quelli di matrice anglosassone.

Gli standard professionali per insegnanti delineati dal CEPPE nel 2013 sono categorizzati in generali e specifici. Gli standard generali offrono linee guida ampie sulle buone pratiche didattiche senza specificare dettagli disciplinari o di livello, mentre quelli specifici descrivono pratiche adeguate per particolari discipline, livelli di grado e tappe dello sviluppo professionale. Nonostante la prevalenza degli standard generali, che forniscono un quadro comune, vi è spazio per standard più dettagliati che si allineano a diverse fasi della carriera docente, come quelli adottati dall'Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2011).

Lo studio del CEPPE evidenzia che gli standard professionali efficaci, secondo Loudon (2000), devono essere:

- a) brevi;
- b) trasparenti (ovvero definire in modo chiaro le aspettative);
- c) specifici (per disciplina, per livello professionale);
- d) contestuali (indicare il contesto nel quale la prestazione professionale deve essere dimostrata o dove può esserne raccolta evidenza);
- e) focalizzati chiaramente sull'insegnamento e l'apprendimento;
- f) collegati alla valutazione (ovvero fornire esempi dei diversi livelli di padronanza).

I quadri di competenze professionali per insegnanti esaminati dal CEPPE si articolano in tre ambiti principali: disciplinare, didattico e valoriale-professionale. Studi successivi di Darling - Hammond (2021) condotti su sistemi educativi di diversi Paesi (Australia, con particolare attenzione a Victoria e New South Wales; Canada, con particolare attenzione ad Alberta e Ontario; Finlandia; Cina, Shanghai; Singapore) tra quelli che meglio riescono nelle indagini comparative internazionali, rilevano che, nonostante le differenze culturali, questi quadri condividono elementi comuni come l'impegno degli insegnanti verso gli studenti, le conoscenze e competenze professionali, l'autoriflessione sulla pratica didattica, la collaborazione tra colleghi e il continuo apprendimento per il miglioramento professionale.

Il framework australiano di competenze per insegnanti (AITSL, 2011) è strutturato in tre Aree e sette

Standard, illustrati nella *Tabella 1*, e definisce le conoscenze e le capacità richieste agli insegnanti in quattro livelli progressivi di expertise. Gli Standard puntano a chiarire gli attributi di un insegnamento di qualità, stimolare il dibattito sulle aspettative professionali e promuovere lo sviluppo continuo degli insegnanti attraverso riflessione e apprendimento. Adottati a livello nazionale, vengono implementati con variazioni negli stati australiani per l'accreditamento e la valutazione degli insegnanti.

Area	Standard
Conoscenza professionale	1. Conoscere gli studenti e come apprendono
	2. Conoscere i contenuti e come insegnarli
Pratica professionale	3. Progettare e implementare un efficace insegnamento e apprendimento
	4. Creare e mantenere un ambiente di apprendimento incoraggiante e sicuro
	5. Valutare, fornire feedback e report sull'apprendimento degli studenti
Coinvolgimento professionale	6. Essere coinvolti nella formazione professionale
	7. Essere coinvolti con colleghi, genitori e con la comunità

**Tabella 1. Panoramica degli Standard Professionali per Insegnanti in Australia (AITSL, 2011).**

## 2.2 Modalità di sviluppo, soggetti responsabili e approcci di valutazione dei teachers standards

Il CEPPE (2013) distingue due metodi principali nello sviluppo degli standard professionali per insegnanti: un approccio top-down centralizzato e un approccio bottom-up basato sulla pratica educativa che coinvolge attivamente insegnanti e associazioni. Nel contesto australiano, si nota che gli standard sviluppati attraverso consultazioni ampie tendono a essere percepiti più positivamente, come parte integrante dell'identità professionale degli insegnanti piuttosto che come una politica imposta dall'alto.

Gli standard professionali per gli insegnanti possono essere stabiliti da governi centrali, come i Ministeri dell'Istruzione, e dalle loro agenzie o istituti. Possono anche derivare da istituzioni indipendenti che includono gruppi di insegnanti, esperti disciplinari e altri attori rilevanti.

La valutazione degli standard professionali per insegnanti è solitamente gestita a livello nazionale con coinvolgimento delle autorità locali. Obiettivi comuni includono l'abilitazione o la conferma dei nuovi insegnanti e la certificazione della progressione di carriera. Meno frequenti sono l'accreditamento dei programmi formativi e l'uso degli standard per il miglioramento didattico. Le valutazioni possono portare a feedback per gli insegnanti o a decisioni sull'accreditamento delle istituzioni formative. Spesso si basano su portfolio e osservazioni in classe più che su test standardizzati.

L'ISCED-T 2021 introduce un quadro standardizzato per confrontare i programmi di formazione per insegnanti a livello internazionale, contribuendo all'identificazione e allo sviluppo di conoscenze e competenze docenti. Questo strumento facilita il miglioramento degli standard di qualità dell'insegna-

mento e la professionalizzazione, pur non essendo ancora applicato in studi comparativi in Italia.

### 2.3. Gli standard professionali in Italia

In Italia, la formazione iniziale degli insegnanti è guidata da due quadri di competenze: il Decreto 249/2010 per la scuola dell'infanzia e primaria, con oltre un decennio di applicazione, e l'Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023 per la scuola secondaria, attualmente nella fase iniziale di adozione. Entrambi i quadri orientano la formazione e il reclutamento dei docenti.

Il Bilancio delle Competenze per i docenti neoassunti, introdotto nel 2015 – 2016 (Magnoler et al., 2017) e utilizzato fino al 2022 – 2023 da oltre 300.000 insegnanti, ha fornito un quadro di riferimento dettagliato sulle competenze professionali richieste durante

l'anno di formazione e prova. Questo strumento ha aiutato gli insegnanti a comprendere meglio le dimensioni delle loro competenze professionali e a pianificare il loro sviluppo futuro (de Maurissenis & Pettenati, 2020), ma il suo impiego è stato limitato alla fase in ingresso della carriera docente.

Nell'ambito della formazione in servizio, l'esigenza di un costrutto teorico che contribuisse ad orientare la costruzione e lo sviluppo consapevole della formazione in servizio è stata alla base della proposta culturale, rimasta tale senza effettiva adozione sistemica, degli Standard professionali teorizzata nel Documento di lavoro *Dossier professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018) che si articolava in cinque aree e 12 Standard professionali (Tabella 2) graduandoli su tre livelli di padronanza: competenza iniziale, competenza di base, competenza esperta.

Area	Standard
A – Cultura	1. Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono 'oggetto' di insegnamento
	2. Competenze metodologico-disciplinari (capacità di analizzare, descrivere, trattare i 'saperi' in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive)
B – Didattica	3. Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative
	4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)
	5. Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento
	6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback
C – Organizzazione	7. Modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione
	8. Capacità di lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali
D – Istituzione/Comunità	9. Padronanza del contesto professionale, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;
	10. Capacità di instaurare rapporti positivi con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.
E – Professione	11. Formazione in servizio, inclusa la capacità di riflettere sul proprio insegnamento e imparare dai colleghi, sostenere la propria crescita professionale attraverso la ricerca e l'apprendimento continuo.
	12. Sviluppo della professione e identità professionale, intesa come la capacità di contribuire alla professione insegnante, alla condivisione della conoscenza professionale e al dibattito pubblico sulla scuola.

Tabella 2. Riepilogo degli Standard professionali per insegnanti secondo le Cinque Aree di Competenza (MIUR, 2018).

L'adozione del DPCM del 4 agosto 2024 per la formazione degli insegnanti secondari e la creazione della Scuola di Alta Formazione (Legge 79/2022) sono azioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, approvato il 13 luglio 2021. Questo piano include la Missione 4 "Istruzione e Ricerca", con misure per migliorare il reclutamento (Riforma 2.1) e la formazione docente (Riforma 2.2). Il PNRR sottolinea l'im-

portanza del potenziamento delle competenze docenti, fin dal reclutamento, per elevare la qualità dell'offerta formativa (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2021, p. 188).

Rispetto agli usi e obiettivi degli standard professionali, l'Italia restituisce quindi un quadro eterogeneo, diversificato per le varie fasi dello sviluppo professionale (Tabella 3).



		Fasi dello sviluppo professionale degli insegnanti		
		Formazione iniziale pre-servizio (Initial Teacher Education)	Formazione in ingresso (Induction)	Formazione in servizio (Continuous professional development)
Uso degli standard professionali in Italia	Sostenere il miglioramento delle prestazioni degli insegnanti		Favorire l'autovalutazione attraverso il dispositivo 'Bilancio iniziale delle competenze' e incoraggiare una consapevole ed efficace formazione in servizio attraverso il dispositivo 'Bilancio finale e bisogni formativi futuri' (DM 226/22)	Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR con l'istituzione della Scuola di Alta Formazione (Art 16-bis Comma 1 D.Lgs. 59/2017)
	Certificare gli insegnanti	Certificare la qualifica propedeutica all'abilitazione professionale (Decreto 246/2010 e DPCM 4/8/2023)	Confermare in ruolo gli insegnanti che sono nuovi alla professione (anche con l'uso dello strumento di osservazione Allegato A del DM 226/22)	Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR: certificare gli insegnanti in un'ottica di formazione in servizio incentivata (Art 16-ter Comma 1 D.Lgs. 59/2017)
	Valutare le prestazioni degli insegnanti	-	Basata sull'istruttoria formulata dal tutor accogliente e dalla relazione del dirigente scolastico, volta a verificare la traduzione in competenze didattiche pratiche delle conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche maturate nel periodo annuale di prova e disciplinata da un apposito strumento di osservazione, l'Allegato A al DM226/22 (Art.13, comma 3, D.M.226/2022) e discussa in sede del Comitato di valutazione	-
	Premiare le prestazioni degli insegnanti			Previsto dalla art. 1, commi 126-129, della legge 13 luglio 2015 n. 107 (Bonus premiale per docenti)
	Valutare e accreditare le istituzioni di formazione degli insegnanti.	Normato dal DPCM 4/8/23 (Art. 4)		Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR: certificare gli insegnanti in un'ottica di formazione in servizio incentivata (Art 16-ter Comma 2 D.Lgs. 59/2017)

Tabella 3. Quadro degli usi e obiettivi degli standard professionali in Italia rispetto alle fasi della formazione docenti.

**2.4 Gli standard professionali nell'Induction (ovvero il Bilancio delle Competenze per docenti neoassunti)**

restato in esercizio dall'annualità A.S. 2015 – 2016 e fino al 2022 – 23, era organizzato in tre Aree, nove Ambiti e 48 Competenze (Tabella 4).

Il Bilancio iniziale delle competenze proposto in via sperimentale nell'a.s. 2014 – 2015, poi consolidato e

Area di competenza	Ambito	N indicatori di competenza
<b>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)</b>	Organizzare situazioni di apprendimento	11
	Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo	4
	Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento	5
<b>II. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (Organizzazione)</b>	Lavorare in gruppo tra docenti	5
	Partecipare alla gestione della scuola	5
	Informare e coinvolgere i genitori	4
<b>III. Area delle competenze relative alla propria formazione (Professionalità)</b>	Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	4
	Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative	3
	Curare la propria formazione continua	7

Tabella 4. Aree e Ambiti di competenza del Bilancio delle Competenze neoassunti in uso tra il 2015 – 2016 e il 2022 – 2023.

Gli insegnanti dovevano scegliere fino a tre indicatori di competenza per ambito, giustificando la scelta con un'argomentazione (max 3.000 caratteri). I criteri di selezione variavano tra competenze desiderate, da approfondire, o già padroneggiate. Questo processo stimolava la riflessione sull'identità professionale, ma limitava la valutazione a pochi descrittori, precludendo un confronto completo con tutte le competenze essenziali per il profilo docente, e quindi una auto-valutazione rispetto a un quadro di riferimento completo.

Il dispositivo *Bilancio delle competenze* è stato esaminato da Pettenati et al. (2021) attraverso un monitoraggio quinquennale su circa 200.000 insegnanti in formazione. L'analisi ha rivelato una tendenza crescente di docenti che lo ritengono cruciale per comprendere meglio le proprie competenze professionali, sottolineando il suo ruolo chiave nel modello formativo e l'innovazione culturale nell'enfatizzare competenze e standard nella professionalizzazione docente.

Il "vecchio" Bilancio delle competenze ha aiutato gli insegnanti in formazione a concentrarsi su competenze pratiche in aree didattiche, professionali e organizzative, delineando un profilo professionale ampio che supera l'ambito dell'aula. Questo strumento ha facilitato la transizione dei docenti in nuovi contesti educativi, indicando che alcune competenze, come quelle organizzative o legate alla ricerca, tendono ad essere sviluppate più avanti nel percorso professionale.

Una ricerca qualitativa in Piemonte ha evidenziato quali competenze gli insegnanti ritengono più importanti per il loro sviluppo professionale, sottolineando l'importanza della progettazione didattica, dell'attenzione agli studenti con BES o DSA, della gestione scuola-famiglia, della motivazione degli studenti, dell'uso delle tecnologie digitali e della formazione continua. Tale indicazione è ancora più significativa se messa in relazione con la risposta alla domanda posta ai docenti:

Alla luce delle grandi trasformazioni ed emergenze (sociali, ambientali, economiche, sanitarie, digitali, ecc.) con cui ci confrontiamo e che impongono continuamente un rinnovamento della professionalità docente, secondo te, quali competenze mancano in questo bilancio iniziale?

...da cui è emerso il bisogno di un'integrazione tra le competenze del Bilancio proprio in merito alle dimensioni relazionali e alle soft skill. Si suggerisce quindi di equilibrare le competenze tecniche nel Bilancio delle competenze docenti, enfatizzando anche gli aspetti umani e le competenze trasversali. Questo aiuterebbe gli insegnanti a gestire meglio la complessità del loro ambiente di lavoro e le sfide degli studenti.

Un'indagine su oltre 52.000 docenti in formazione nel 2023 – 24 ha raccolto feedback da 2.028 partecipanti su utilità, difficoltà, riflessione, completezza degli standard e valore formativo continuo del Bilancio delle competenze. L'obiettivo era valutare l'efficacia e la percezione di completezza per una possibile rivisitazione dello strumento.

L'indagine ha confermato che il 60,8% dei docenti trova il Bilancio delle competenze utile per la riflessione professionale. La maggior parte non ha riscontrato difficoltà, ma circa il 40% ha avuto problemi con l'area Organizzazione, attribuendoli a conoscenza parziale, mancanza di chiarezza e complessità eccessiva, riflettendo la sfida di adattarsi a nuovi contesti scolastici e organizzativi per i neoassunti. Le tre aree del Bilancio hanno stimolato la riflessione professionale, con maggiore enfasi sulla Didattica (32,8%) rispetto all'Organizzazione (15,1%), indicando la necessità di miglioramenti in quest'ultima. Il 71,4% dei docenti considera il Bilancio completo, mentre alcuni lo trovano incompleto o ridondante. L'uso del Bilancio per una prospettiva di formazione continua riceve ampio consenso, con molti favorevoli alla sua applicazione oltre l'anno di prova e alla documentazione continua delle attività docenti.

### 3. Metodologia

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di definire e validare un quadro di standard professionali che presenti le seguenti caratteristiche, correlate all'analisi proposta nella *Sezione 2*:

- generalità (essere adatto a tutti gli ordini scolastici);
- flessibilità (rispetto ai tre momenti di sviluppo professionale dei docenti: formazione iniziale, in ingresso e in servizio);
- esaustività (contenente solo e soltanto le competenze necessarie);
- agilità d'uso da parte dei docenti (sia in chiave auto-valutativa, ovvero sottoforma di Bilancio di competenze, che in un'ottica di collegamento con la propria storia formativa in una prospettiva di portfolio formativo lifelong);
- usabilità (di facile e piacevole interazione).

#### 3.1 Panoramica del disegno metodologico

Il lavoro si sviluppa combinando conoscenze scientifiche e intervento professionale, ossia quale azione-intervento; si tratta di

Uno studio sistematico di una singola organizzazione [...] che parte da una diagnosi relativa a problemi acuti del cliente e da una ipotesi conoscitiva che ha cittadinanza nella comunità scientifica; è orientato verso il cambiamento concreto del modello organizzativo o di sue rilevanti proprietà; rappresenta un'azione esso stesso, in quanto implicante larga parte di formazione e sperimentazione; è visibile alla direzione e alle rappresentanze dei lavoratori, alla comunità scientifica e al pubblico; produce come output un prodotto rilevante per la comunità scientifica, un cambiamento dell'organizzazione, un percorso di comunicazione e diffusione dei paradigmi individuati, un percorso di apprendimento" (Butera, 2017, p. 89)

La ricerca, per il contesto in cui si effettua, ha un obiettivo prevalentemente operativo che deve essere deontologicamente privilegiato rispetto a quello scientifico, ciò nonostante, la dinamica tra fondamenti teorici e pratica operativa è costante, realizzando un doppio processo top-down (analisi teorica e confronto scientifico) e bottom-up (applicazione e confronto con gli insegnanti).

Tale dinamica si è esplicitata nel processo di perfezionamento dei singoli standard e indicatori (item) ed esempi contenuti nelle sinossi, ognuno dei quali è stato ricorsivamente messo in discussione da questo gruppo di lavoro, da docenti, da colleghi e partner qualificati. Le letture incrociate hanno messo in evidenza punti di miglioramento e proposto integrazioni a supporto della maggiore completezza e chiarezza.

Tra gli intenti della operazione c'è anche quella di superare la rappresentazione soggettiva ed individuale che gli insegnanti hanno del proprio lavoro, per giungere ad una rappresentazione che sia più aderente alla realtà concretamente vissuta nell'aula, facendo emergere anche le "competenze tacite" (Nonaka & Takeuchi, 1995), in grado di portare a sistema, e quindi socializzare, e di innescare una spirale virtuosa trasformandole in conoscenze esplicite, codificate, reperibili, addirittura consolidabili in conoscenze organizzative.

Un'ulteriore scelta fondativa è connessa alla modalità di compilazione del Bilancio che è di tipo auto-valutativo e non assistito o etero-valutativo. Si tratta di un processo di valutazione della propria pratica lavorativa, finalizzata a potenziarne la qualità, basata sulla riflessione e sul riconoscimento di attività che vengono anche esemplificate, sulla base di situazioni reali ma abbastanza generiche, affinché il docente possa ricostruire la propria esperienza e individuare la propria performance. Sulla base di questi elementi il docente può identificare il livello di padronanza della competenza selezionata, scegliendo uno fra i cinque scenari possibili (cfr. *Tabella 6*):

- La competenza non è stata mai sperimentata (livello 0).
- La competenza è in fase di avvio del processo di acquisizione e di prima formazione (livello 1).
- La competenza è in via di consolidamento e in progressione verso gli standard attesi (livello 2).
- La competenza è consolidata, consapevole e sicura (livello 3).
- La competenza è matura e accreditata e può essere messa a disposizione dei/delle colleghi/e e della scuola (livello 4).

Gli scenari così rappresentati dovrebbero essere in grado di contemplare tutte le varie fasi di sviluppo, dalla prima formazione universitaria al consolidamento lungo tutto l'arco della vita.

### 3.2 Sviluppo dello strumento

Lo sviluppo del Bilancio ha rappresentato una sfida per riuscire, come già detto, a tenere compiutamente conto dei criteri esplicitati in apertura della *Sezione 3* per realizzare standard professionali efficaci, "si tratta di passare dalla definizione astratta o dalla connota-

zione intuitiva delle nozioni sociologiche [...] a criteri di classificazione" (Boudon, 1998, p. 46). Per tale attività è stato adottato il paradigma lazarsfeldiano, ovvero si è proceduto alla scomposizione di un concetto complesso, espresso nelle aree e negli standard, al fine di identificarne gli indicatori. Si è operato, dunque, analizzando la relazione semantica fra concetto, dimensioni standard e indicatori che ha condotto ad individuare gli indicatori operativizzati. "La relazione tra ciascun indicatore e il concetto fondamentale è definita in termini di probabilità" (Boudon, 1998, p. 47) e non di certezza.

Un aspetto rilevante affrontato è quello del linguaggio utilizzato nelle descrizioni del Bilancio di competenze, ponendoci il problema di evitare le distorsioni dovute alla scarsa comprensione del testo; abbiamo dunque provato a superare l'ostacolo connesso alle conoscenze teoriche e operative che caratterizzano la professionalità, ricercando un linguaggio più familiare per i docenti. In quest'ottica le descrizioni degli indicatori sono accompagnate da esempi concreti che possono riguardare anche diversi ordini scolastici (Marradi, 2019). Infatti, l'uso di standard e indicatori che evidenziano attività concrete di insegnamento e apprendimento in classe hanno una maggiore validità per gli insegnanti (Louden, 2000, p.130).

Per ogni standard si richiede di identificare il livello di padronanza della competenza, scegliendo uno fra i cinque scenari possibili, identificati secondo una logica tassonomica (cfr. *infra*), pur nella consapevolezza che la padronanza si pone più come un continuum che quale 'quantità discreta'. Una differente rilevazione (p.e. in termini percentuali o di posizionamento su una barra continua), più rispettosa di tale qualità del concetto di padronanza, comporterebbe difficoltà di rappresentazione e di successivo confronto tra Bilanci compilati in momenti diversi. Si tratta comunque di uno degli elementi che dovranno essere verificati dopo la prima fase di uso nell'A.S. 2023-2024.

Da un punto di vista operativo, gli item sono stati costruiti secondo i seguenti passaggi:

- costruzione del set iniziale e partire dalle Aree e Standard definiti in *Tabella 2* incrociati con Aree e Standard in *Tabella 4* adottando il principio di massima inclusione, ovvero includendo tutti gli indicatori esistenti in entrambi i quadri
- riduzione delle ridondanze e dei duplicati
- scelta di adottare tre Aree (Didattica, Istituzione-Comunità, Professionalità)
- riconduzione di tutti gli Standard e indicatori alle tre Aree scelte
- Scrittura delle sinossi per ciascun Indicatore
- Essenzializzazione degli Standard e Indicatori e redazione della prima bozza
- Prima validazione con esperti esterni
- Revisione sulla base dei riscontri ricevuti e redazione della seconda bozza
- Validazione esterna con docenti
- Revisione sulla base dei riscontri ricevuti e redazione della terza bozza
- Verifica del requisito di flessibilità rispetto alla formazione in servizio (con esperti Scuola di Alta Formazione)
- Consolidamento della versione finale e pubblicazione degli standard.



### 3.3 Validazione dello strumento

Una versione preliminare del Bilancio delle competenze è stata validata internamente consultando esperti con conoscenze specifiche sulla formazione dei neoassunti e sui modelli organizzativi pertinenti. Attraverso un processo che alternava incontri diretti e feedback scritti, è stato possibile affinare gli standard di competenza e integrare nuovi indicatori, grazie alla collaborazione di un referente regionale e un docente esperto.

La seconda fase di validazione del Bilancio delle competenze ha coinvolto docenti in servizio per valutare usabilità, individuare ridondanze o lacune negli standard/indicatori, e verificare la chiarezza e l'adeguatezza linguistica per tutti gli ordini di scuola. Coinvolgendo docenti di diversi livelli educativi (un docente di scuola secondaria di secondo grado; un docente di scuola secondaria di primo grado; un docente di scuola primaria [più funzione strumentale]; un docente di sostegno di scuola dell'infanzia; un docente di scuola serale professionale), si è ottenuta una conferma dell'utilità dello strumento, migliorandone la precisione linguistica e adattabilità, particolarmente nelle aree del sostegno e della scuola dell'infanzia, eliminando ridondanze e affinando la chiarezza espositiva.

Infine, un primo riscontro incrociato è stato svolto con esperti del Comitato di Indirizzo della Scuola di Alta Formazione finalizzato a verificare la coerenza dei diversi item e della semantica utilizzata nel dispositivo in corso di creazione. Ciò ha, da un lato, validato ulteriormente il costruito complessivo e, dall'altro, indotto ulteriori miglioramenti e integrazioni. L'aspettativa è di lavorare all'interno di un quadro omogeneo e condiviso, affinché i docenti ritrovino indicazioni coerenti tra i differenti contesti.

## 4. Risultati

### 4.1 Gli Standard professionali per i docenti in anno di formazione e prova

Il nuovo Bilancio delle competenze ha una struttura articolata in tre Aree, otto Standard minimi e 36 Indicatori di competenze professionali.

La suddivisione in Aree si mantiene coerente con il precedente Bilancio con una curvatura che lo avvicina agli esiti di riflessione contenuti nel Dossier professionale (MIUR, 2018) descrivendo le tre dimensioni costitutive della professionalità docente:

1. la Didattica (*Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali*), l'Area più ampia e articolata che attiene alle molte componenti che contraddistinguono l'azione didattica;
2. l'Istituzione-Comunità (*Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola e del contesto sociale*), che afferisce alla dimensione della comunità educante e del territorio in cui è inserita la scuola oltre che alle relazioni con le figure professionali interne ed esterne all'istituto in cui il docente esercita la propria professione;
3. la Professione (*Area della formazione continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità*) ovvero la dimensione dell'aggiornamento e dello sviluppo professionale continuo.

Ciascuna Area è articolata in 'Standard minimi' (Tabella 5) che costituiscono la descrizione del livello ottimale degli obiettivi attesi per ogni docente, partendo dall'assunto che il criterio evolutivo è rappresentato dal passaggio da una situazione di esecuzione con supporto di tutoraggio ad una progressiva autonomia e padronanza, alla consapevolezza del proprio 'stile professionale', all'arricchimento creativo e personale, alla propensione e capacità di trasferire ad altri il proprio 'sapere professionale'.

Area	Standard minimi
A. Didattica area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali	<i>Standard 1: progettare e gestire situazioni di apprendimento</i> che promuovano le otto competenze chiave europee per un apprendimento permanente, trasformando l'insegnamento in esperienze significative e critiche, anche attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e didattici in presenza e a distanza, e utilizzando strumenti di lavoro per documentare, valutare e certificare le competenze personali degli studenti, anche in prospettiva orientativa.
	<i>Standard 2: adottare e adattare strategie e metodi didattici</i> , compresi quelli personalizzati per l'inclusione di studenti con disabilità e bisogni educativi speciali, integrando epistemologie e metodologie disciplinari e interdisciplinari.
	<i>Standard 3: adottare strategie e metodi di valutazione</i> per promuovere l'apprendimento
	<i>Standard 4: gestire relazioni e comportamenti in classe</i> per favorire l'apprendimento in un clima disteso e collaborativo
B. Istituzione-comunità area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola e del contesto sociale	<i>Standard 5: partecipare attivamente all'esperienza professionale organizzata a scuola</i> , comprendendo e applicando le funzioni e modalità della valutazione interna ed esterna degli apprendimenti formali, non formali e informali.
	<i>Standard 6: lavorare in modo collaborativo con la comunità professionale della scuola</i>
	<i>Standard 7: instaurare rapporti positivi con i famigliari, i partner istituzionali e sociali</i>
C. Professione area della formazione continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità	<i>Standard 8: impegnarsi nella formazione continua</i> e nello sviluppo professionale, integrando i nuclei basilari dei saperi e della didattica specifici per i propri insegnamenti, con la capacità di progettare didatticamente e gestire con flessibilità gruppi classe/interclasse per la personalizzazione e valorizzazione dei talenti e lo sviluppo di competenze trasversali e comunicative

Tabella 5. Gli Standard professionali in uso nel Bilancio di Competenze neoassunti A.S. 2023 – 2024.

Il Bilancio delle competenze utilizza 36 indicatori per definire il livello di padronanza di ciascuno standard, descrivendo comportamenti, azioni e conoscenze osservabili. Questi indicatori facilitano l'auto-valutazione dei docenti, correlati a esperienze concrete tramite legende per chiarire ulteriormente il loro significato.

Gli indicatori, pensati per coprire tutti gli ordini di scuola, solo in alcuni casi specifici (es. per le dimensioni della valutazione o per la condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli allievi), sono formulati anche con una curvatura più aderente all'apprendimento e alla relazione educativa caratteristici della scuola dell'infanzia.

Ad esempio (Figura 1), l'Area Didattica del Bilancio delle competenze invita i docenti a progettare esperienze di apprendimento che integrano le otto competenze chiave europee, sfruttando strumenti digitali e metodi sia in presenza che a distanza. Un focus particolare è posto sulla documentazione, valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, con un'attenzione all'individualizzazione dei percorsi formativi. Questo standard è esemplificato attraverso sinossi che forniscono indicazioni pratiche per l'attuazione delle competenze.

Per ciascun indicatore il docente è chiamato a posizionarsi su cinque livelli di padronanza (Tabella 6).

<b>A - DIDATTICA</b> <i>Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali</i>	
<b>Standard minimo 1</b>	
Progettare e gestire situazioni di apprendimento che promuovano le otto competenze chiave europee per un apprendimento permanente, trasformando l'insegnamento in esperienze significative e critiche, anche attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e didattici in presenza e a distanza, e utilizzando strumenti di lavoro per documentare, valutare e certificare le competenze personali di studenti e studentesse, anche in prospettiva orientativa	
<i>Indicatori delle competenze professionali</i>	<i>Spiegazione delle competenze professionali</i>
<b>1.1.</b> Progettare percorsi di apprendimento in coerenza con le indicazioni ministeriali e con i traguardi delle competenze previsti dal curriculum d'Istituto facendo particolare attenzione all'individualizzazione e alla personalizzazione dei percorsi.	Progettare l'attività didattica correlandola alle linee guida/indicazioni nazionali e all'eventuale curriculum di Istituto, con riferimento ai campi di esperienza, agli obiettivi di apprendimento, ai traguardi di competenza ovvero ai risultati di apprendimento previsti dagli ordinamenti didattici vigenti (nel caso della secondaria di secondo grado, correlando gli argomenti specifici al PECUP proprio dei distinti indirizzi di studio).

Figura 1. Dettaglio del Bilancio delle Competenze relativo all'Area Didattica, Standard 1, Indicatore 1.1 e relativa spiegazione

Livello	Padronanza	Descrizione
0	Nessuna	La competenza non è stata mai sperimentata.
1	Iniziale	La competenza è in fase di avvio del processo di acquisizione e di prima formazione.
	In corso di formazione	La competenza è in via di consolidamento e in progressione verso gli standard attesi.
3	Standard atteso	La competenza è consolidata, consapevole e sicura.
4	Esperto	La competenza è matura e accreditata e può essere messa a disposizione dei/delle colleghi/e e della scuola

Tabella 6. Tabella 6: Livelli di padronanza del Bilancio delle competenze.

#### 4.2 Il Nuovo Bilancio delle Competenze

Nel nuovo concept di Portfolio è stata prevista l'implementazione di due dispositivi che rispondono a due bisogni formativi. In primo luogo, la realizzazione e la proposta di un quadro di riferimento per gli standard di competenze attesi per il profilo del docente, che si situa all'interno del dibattito culturale attuale per una professione che sta attraversando una crisi professionale profonda non solo a livello nazionale,

ma anche europeo, in un contesto trasformativo in cui 'il mondo dell'istruzione sta evolvendo, al pari della professione dei docenti e dei formatori che è chiamata in misura crescente a soddisfare richieste e aspettative e ad assumere responsabilità' (Rapporto Eurydice, 2021 pp. 33 – 34). I decisori politici nazionali e europei hanno dialogato per individuare le sfide che rendono la professione docente meno attrattiva e al contempo per cercare di mitigare l'impatto della carenza degli insegnanti e mantenere un'alta qualità degli standard educativi (Rapporto Eurydice, 2021, p. 34); anche in Italia è in atto una riforma importante per la formazione iniziale degli insegnanti e per il loro reclutamento (DPCM del 4 agosto 2023). In tale contesto si inserisce la realizzazione di un quadro di standard con cui gli insegnanti possano confrontarsi secondo un'intenzione già prefigurata dal Dossier professionale (MIUR, 2018), ovvero dotare i docenti in avvio alla professione di

uno strumento formativo che permette all'insegnante di adottare un atteggiamento fluido, flessibile, critico, quasi in continuo colloquio con le situazioni, che gli garantisce una consapevolezza sul proprio agire e favorisce un apprendimento significativo da parte degli studenti (p. 32).

Il quadro di standard di competenze proposto dal Bilancio è pensato come una forma di accompagnamento continuo che sostenga l'insegnante in tutte le fasi della sua carriera:

Nella formazione iniziale, si ha la consapevolezza di sé come professionista e della propria scelta professionale; nella fase di accesso all'insegnamento, si acquisisce la consapevolezza del proprio agire nell'istituzione; l'essere docente in una specifica comunità; nella formazione in servizio, vi è la consapevolezza della propria struttura operativa che permette di orientarsi su obiettivi mirati, sia che si tratti di risolvere specifiche (MIUR, 2018, p. 32).

Un bisogno percepito dagli stessi docenti che nelle indagini sopra richiamate hanno espresso la percezione di utilità per uno strumento che li accompagni anche oltre l'anno di prova da redigere tendenzialmente ogni volta che si svolge un'attività particolarmente significativa.

In secondo luogo, il Bilancio delle competenze costituisce uno dei dispositivi centrali più importanti del modello formativo neoassunti, così come previsto dal DM 850/2015 e confermato dal DM 226/2022. All'interno di tale modello il/la docente neoassunto/a è chiamato/a documentare un Portfolio professionale digitale da presentare al Comitato di valutazione. Nel 'mondo' neoassunti il Bilancio di competenze supporta l'insegnante nell'auto-valutazione delle proprie competenze a inizio dell'anno di prova (in autunno) e consente di 'guardarsi' nuovamente al termine del percorso, attraverso il Bilancio finale (giugno) quando l'insegnante riflette sulle stesse dimensioni della professionalità a livello di Standard.

Durante il relativamente breve periodo dell'anno di prova, è ragionevole supporre che ci possa essere solo un cambiamento parziale nei livelli di competenza. Tuttavia, mettere in luce le dimensioni specifiche sollecitate dal percorso neoassunti consente agli insegnanti di avviare un processo mirato di auto-riflessione e di supporto nel delineare la propria traiettoria professionale e i propri bisogni futuri.

Il Bilancio delle competenze così come si configura nell'ambito della formazione neoassunti è implementato in due vesti editoriali che si rivolgono a diverse tipologie di utenti.

La prima versione corrisponde all'implementazione informatica presente all'interno del Portfolio professionale digitale che i/le docenti impegnati nell'anno di prova sono chiamati a redigere all'interno dell'ambiente online a supporto della formazione neoassunti 2023 – 2024 nella sezione privata, a seguito dell'accesso tramite login. L'ambiente online è stato completamente ridisegnato e reingegnerizzato rispetto agli anni passati con l'obiettivo di ospitare il nuovo Bilancio e fornire un'interfaccia grafica di immediata usabilità. Proprio il criterio di facilità d'uso era infatti il primo requisito indicato dal 57,95% dei 1.427 docenti che hanno risposto al questionario nell'A.S. 2022-2023, esprimendo interesse per un ambiente oltre l'anno di prova in cui continuare a documentare il proprio percorso professionale. Nel Bilancio iniziale implementato nel portfolio digitale i docenti neoassunti, si posizionano sui diversi indicatori tramite se-

lezioni con *slider*; ciascuno dei tre livelli strutturali del dispositivo (Area-Standard-Indicatore di competenza) prevede una sinossi specifica che accompagna e guida alla lettura e alla comprensione.

La seconda 'veste editoriale' del Bilancio delle competenze è rappresentata invece da un documento pdf liberamente scaricabile e accessibile dal sito pubblico neoassunti 2023 – 2024 nella sezione 'Toolkit', che riproduce l'articolazione del Bilancio così come è implementato nell'ambiente online e corredato da un documento di accompagnamento – *Legenda Bilancio iniziale delle competenze* – di guida alla lettura e interpretazione degli indicatori di competenza. Tale documento è stato ideato per consentire anche ad altri attori del modello formativo, quali tutor, dirigenti scolastici, referenti per la formazione di ambito, referenti regionali, di prendere visione e confrontarsi con il quadro di standard di competenze sul quale operano l'auto-valutazione i docenti neoassunti e per promuovere un dibattito culturale su tale dispositivo in ottica *lifelong*.

## 5. Discussione

Lo studio propone un framework di standard professionali per insegnanti neoassunti in Italia, universalmente applicabile a ogni ordine e grado scolastico. Questo quadro include una scala di valutazione da 0 a 4, mirata a definire il livello di competenza, dalla mancanza di padronanza a un livello esperto. Il framework di standard professionali per insegnanti neoassunti, implementato nell'anno scolastico 2023-2024 e utilizzato da oltre 44.000 docenti, è riconosciuto come uno strumento valido per il loro sviluppo professionale, ricevendo valutazioni positive per il suo contributo alla formazione e alla prova degli insegnanti.

L'aggiornamento degli standard documentato in questa ricerca, in linea con le più recenti evoluzioni normative, scientifiche e culturali, ha reso più snello e diretto lo strumento di auto-valutazione delle competenze. Il focus su competenze relative alla didattica, alla partecipazione alla vita della istituzione e comunità scolastica e lo cura della propria professionalità enfatizza l'importanza di un approccio integrato alla formazione degli insegnanti, che valorizza tanto le competenze 'tecniche' del mestiere quanto quelle culturali, trasversali e relazionali.

La scelta di escludere alcune competenze dal quadro definito, come la conoscenza delle lingue straniere, risponde a una strategia intenzionale per evitare sovrapposizioni con standard esistenti come il CEFR. Questa decisione solleva questioni su quali competenze siano essenziali e quali vengano omesse, sottolineando l'importanza di distinguere tra competenze fondamentali e quelle già ben stabilite da altri quadri teorici.

Analoga riflessione può essere fatta per le competenze pedagogiche-digitali. Nel caso degli standard da noi definiti, questa scelta riflette l'aspettativa implicita che tali abilità siano descritte e/o auto-valutate in altri standard specifici definiti a livello europeo, come il Selfie for Teachers nel caso delle competenze digitali, il *LifeComp* nel caso delle competenze trasversali, il



*GreenComp* nel caso delle competenze per (l'educazione) alla sostenibilità.

Il lavoro contribuisce alla definizione e all'uso degli standard professionali in Italia, proponendo un modello di sviluppo continuo per gli insegnanti che spazia dalla formazione iniziale fino alla pratica quotidiana. Questo approccio favorisce una maggiore sistematizzazione degli standard nelle politiche educative, allineandosi alle migliori pratiche internazionali per migliorare la qualità dell'educazione nel sistema scolastico italiano (Darling-Hammond et al., 2017).

Una validazione su vasta scala sarà effettuata al termine dell'anno di prova 23/24 sulla base del processo di monitoraggio che coinvolgerà i questionari compilati da 44.000 neoassunti e relativi tutor. Questo processo è fondamentale non solo per assicurare che il Bilancio rispecchi i criteri di progettazione, ma anche per valutarne l'efficacia e l'impatto potenziale come strumento di sviluppo professionale continuo. In particolare, la validazione permetterà di esaminare la pertinenza e la distribuzione degli indicatori nelle tre aree fondamentali: Didattica, Istituzione-Comunità, e Professionalità. Riconosciamo infatti che, nel corso della loro carriera, gli insegnanti neoassunti saranno chiamati a sviluppare competenze in modo non uniforme tra queste aree. Inizialmente ci aspettiamo che l'enfasi sarà posta sull'area della Didattica, vista la natura intensiva e la brevità dell'anno di prova, che verosimilmente non offre opportunità di esplorare appieno le competenze legate alle altre due aree. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che la carriera di un docente è un percorso evolutivo, durante il quale le competenze relative all'Istituzione-Comunità e alla Professionalità acquisiranno progressivamente maggiore rilevanza. Queste aree, infatti, si rivelano essenziali per la crescita professionale a lungo termine, riflettendo l'evoluzione del ruolo del docente all'interno della scuola e della comunità locale.

Pertanto, il dispositivo Bilancio delle competenze è progettato per 'accendere' flessibilmente le diverse competenze in momenti specifici della carriera docente, consentendo agli insegnanti di familiarizzare fin dalle fasi iniziali con tutte le dimensioni del loro ruolo professionale. Questo approccio supporta la riflessione individuale e stimola i docenti a progettare il proprio sviluppo professionale in una prospettiva di lungo termine, anticipando le sfide e le opportunità che incontreranno man mano che maturano e consolidano la loro presenza e il loro impatto all'interno della comunità scolastica e del territorio.

I risultati ottenuti dal presente studio aprono prospettive per ricerche future.

La disponibilità del dispositivo per possibili applicazioni nella formazione iniziale degli insegnanti nella scuola secondaria, così come previsto dal DPMC del 4 agosto 2023 e la sua adozione da parte delle università interessate, suggerisce una linea di ricerca promettente sulla collaborazione tra istituti di formazione superiore e scuole, per una formazione iniziale degli insegnanti sempre più integrata e orientata agli standard professionali attuali. Questi studi contribuirebbero a una comprensione più ricca delle dinamiche di formazione degli insegnanti e del ruolo del Bilancio

delle Competenze nel promuovere un insegnamento di qualità e una professionalità docente in continua evoluzione e in ottica di continuità.

In una prospettiva di formazione continua, infine, gli standard presenti nel Bilancio delle competenze possono favorire lo sviluppo di diversi scenari di ricerca, articolando la flessibilità dovuta a momenti diversi e a finalità diverse e quindi adattarsi a un uso che può essere prevalentemente di autovalutazione ('dove mi trovo'), ('cosa voglio migliorare') e/o utile a collocare il proprio ruolo anche in profili extra-aula ('in quali ambiti posso valorizzare la mia professionalità').

## 6. Conclusione

Questo articolo descrive i requisiti di base e specifici, la metodologia di sviluppo, le caratteristiche e i contenuti di un framework di standard professionali sviluppati a livello nazionale per gli insegnanti neoassunti di ogni ordine e grado in Italia. Gli standard professionali qui presentati sono declinati nei dispositivi "Bilancio delle competenze iniziale e finale" sono in uso a partire dall'A.S. 2023 - 2024 da parte dell'intera coorte composta da oltre 44.000 docenti che svolgono l'anno di formazione e prova. Questo studio contribuisce alla comprensione e implementazione degli standard professionali per insegnanti in Italia, proponendo un modello evolutivo di sviluppo professionale che va dalla formazione iniziale fino a quella continua e, seguendo le migliori prassi internazionali, promuove l'integrazione sistematica degli standard nelle politiche educative italiane, mirando a migliorare la qualità dell'educazione.


La creazione di valore legata ai risultati di questa ricerca, tuttavia, dipenderà molto 'da come gli standard verranno utilizzati'. È molto condivisibile l'affermazione di Linda Darling - Hammond di ormai di oltre un decennio fa:

La questione cruciale per il movimento degli standard per gli insegnanti, laddove sta emergendo, è come gli standard saranno utilizzati, quanto universalmente saranno applicati e come potranno sfruttare opportunità di apprendimento più forti e un insieme più comune di conoscenze, competenze e impegni in tutta la professione (Darling - Hammond, 2012, p. 297).

Darling - Hammond sottolinea infatti che, anche se gli standard per una professione sono forti e ben definiti, il loro impatto sarà significativamente ridotto se essi non vengono applicati o implementati in modo coerente ed efficace. Al contrario, standard trattati come un requisito obbligatorio sia per gli individui che entrano nella professione sia per le organizzazioni coinvolte nella loro formazione e sviluppo professionale, similmente alle pratiche in altre professioni, hanno maggiori probabilità di avere un effetto più sostanziale e positivo.

## Riferimenti bibliografici

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>
- Bandini, G., Biagioli, R., & Ranieri, M. (2022). *La formazione degli insegnanti neoassunti: Modelli, strumenti, esperienze*. ETS.
- Bezzi, C., Cannavò, L., & Palumbo, M. (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*. FrancoAngeli.
- Boudon, R. (1998). *Metodologia della ricerca sociologica* ([Nuova ed.]). Il Mulino.
- Butera, F. (2017). La ricerca-intervento sull'organizzazione: Rivoluzionare modelli e metodi. *Sviluppo & Organizzazione*, 2017(May/June), 86–98. <https://irso.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca-intervento-e-la-storia-di-IRSO-SO-276.pdf>
- Butera, F. (2022). Progettare e sviluppare una new way of working. *Lavoro Diritti Europa*, 2022(1), 2–15. <https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/951-progettare-e-sviluppare-una-new-way-of-working>
- Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93–108. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
- CEPPE, Centre of Study for Policies and Practices in Education. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (OECD Education Working Papers 99; OECD Education Working Papers, Vol. 99). <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2021). *Insegnanti in Europa: Carriera, sviluppo professionale e benessere* [Eurydice Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher Preparation and Development in the United States: A Changing Policy Landscape. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 130–150). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- de Maurissens, I., & Pettenati, M. C. (2020). “Vale più di mille parole” La polisemia delle immagini nella formazione degli insegnanti ai temi globali. *Formazione & insegnamento*, 18(1), 334–348. [https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20\\_27](https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_27)
- Decreto 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244» (11G0014). (2011). *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, 152(Suppl. Ord. No. 23), 1–57. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023: Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. (23A05274). (2023). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 164(224), 1–31. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>
- DM 226/2022: *Disposizioni per formazione e prova docenti*. (2022). [Ministerial Decree]. <https://www.miur.gov.it/web-miur-usr-toscana/-/disposizioni-per-formazione-e-prova-docenti-dm-226-2022>
- DM 850/2015: *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107*. (2015). [Ministerial Decree]. [http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM\\_850\\_27\\_10\\_2015.pdf](http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM_850_27_10_2015.pdf)
- Elliott, J., Giordan, André., Scurati, C., Pozzo, G., & Zappi, L. (1993). *La ricerca-azione: Metodiche, strumenti, casi* (1st ed.). Bollati Boringhieri.
- Jentsch, A., & König, J. (2022). Teacher Competence and Professional Development. In T. Nilsen, A. Stancel-Pi tak, & J.-E. Gustafsson (Eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education* (pp. 1167–1183). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38)
- Legge 29 giugno 2022, n. 79: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (22G00091). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 163(150), 1–58. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>
- Louden, W. (2000). Standards for Standards: The Development of Australian Professional Standards for Teaching. *Australian Journal of Education*, 44(2), 118–134. <https://doi.org/10.1177/000494410004400203>
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., & Rossi, P. G. (2017). Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti: La ricerca e le pratiche* (pp. 341–358). Pensa MultiMedia.
- Marradi, A. (2019). *Tutti redigono questionari: Ma è davvero così facile?* FrancoAngeli.
- MIUR. (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio—Documenti di lavoro*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <https://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Pettenati, M. C., Di Stasio, M., D'Amico, D., & Cerini, G. (2021). Monitoraggio del Piano di formazione: Organizzazione, modello e strumenti per l'indagine. In M. C. Pettenati (Ed.), *Paese formazione: Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti* (p. Chapter 2). Carocci.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza: #Nextgenerationitalia*. (2021). <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>



# Beyond formative assessment: Construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI)

## Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI)

Irene Dora Maria Scierri

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università di Firenze – irene.scierri@unifi.it  
<https://orcid.org/0000-0003-4338-0130>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The study presents the process of construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI), designed to identify the formative assessment strategies employed by primary and secondary school teachers for in-class assessment. The validation sample consists of 1,545 serving teachers, distributed nationwide. The StraVI scale, subjected to both exploratory and confirmatory factor analyses, demonstrates robust psychometric properties and is delineated into the following dimensions: *Assessment strategies oriented towards improving learning* (S - AfL) and *Assessment strategies oriented towards self-regulation and sustainability of learning* (S - AaL). This instrument addresses a gap in the existing toolkit within the field, by honing in on the specifics of various formative assessment strategies, distinguishing between strategies associated with the *assessment for learning* approach and those linked to the *assessment as learning* approach, while also paying particular attention to *sustainable assessment*.

Lo studio presenta il processo di costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI), progettata per rilevare le strategie di valutazione di tipo formativo utilizzate dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria per la valutazione in classe. Il campione di validazione è costituito da 1.545 docenti in servizio, distribuiti su tutto il territorio nazionale. La scala StraVI, sottoposta ad analisi fattoriale esplorativa e confermativa, mostra buone proprietà psicometriche e si articola nelle seguenti dimensioni: *Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti* (S - AfL) e *Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento* (S - AaL). Questo strumento colma un vuoto nel panorama degli strumenti disponibili nel settore, poiché mette a fuoco le specificità delle diverse strategie di valutazione formativa, distinguendo tra strategie legate all'approccio di *assessment for learning* e strategie correlate all'approccio di *assessment as learning*, con una particolare attenzione anche al *sustainable assessment*.

#### KEYWORDS

Assessment for learning, Assessment as learning, Sustainable assessment, Assessment strategies, Validation Valutazione per l'apprendimento, Valutazione come apprendimento, Valutazione sostenibile, Strategie valutative, Validazione

**Citation:** Scierri, I.D.M. (2024). Beyond formative assessment: Construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI). *Formazione & insegnamento*, 22(1), 97-108. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_11](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_11](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11)

**Submitted:** March 16, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)



## 1. Introduzione

I termini “valutazione sommativa” e “valutazione formativa” sono comunemente impiegati per distinguere le due principali funzioni della valutazione. Nella valutazione sommativa, l’obiettivo principale è quello di classificare o comunque accertare il rendimento degli studenti. Diversamente, la valutazione formativa mira a utilizzare le evidenze derivanti dai risultati degli studenti per informare azioni mirate a facilitare e migliorare il processo di apprendimento (Wiliam & Black, 1996). Numerose ricerche hanno mostrato gli effetti positivi delle pratiche di valutazione formativa su diversi aspetti dell’apprendimento, come i risultati di apprendimento (Batini & Guerra, 2020; Hattie, 2009; Schneider & Preckel, 2017; Wisniewski et al., 2020), il senso di autoefficacia (Panadero et al., 2012; Scierri et al., 2023), la motivazione intrinseca (Meusen-Beekman et al., 2016) e la capacità di autoregolazione dell’apprendimento (Scierri, 2021). Tuttavia, il concetto di valutazione formativa può essere ambiguo e non sempre sono chiare le strategie che vengono utilizzate nell’applicazione pratica di questo approccio, il che può portare a interpretazioni non uniformi (Schellekens et al., 2021; Vertecchi, 2023). È quindi fondamentale giungere a una definizione chiara delle valutazioni di tipo formativo, per poter documentare l’efficacia di differenti approcci, implementarli correttamente e sintetizzare i risultati delle ricerche (Bennett, 2011). In questa prospettiva, risulta utile andare oltre la valutazione formativa per focalizzarsi su alcuni approcci specifici come l’*assessment for learning* (AfL), l’*assessment as learning* (AaL) e il *sustainable assessment*. Tuttavia, un’analisi della letteratura esistente non ha rilevato strumenti in grado di cogliere appieno le specificità, soprattutto operative, di questi approcci valutativi. In particolare, l’AaL e il *sustainable assessment*, che assumono un ruolo cruciale nel promuovere le capacità metacognitive e di autoregolazione dell’apprendimento, non sono stati adeguatamente indagati. Questa mancanza rappresenta un ostacolo per la conduzione di ricerche empiriche atte a valutare la diffusione e gli effetti di questi approcci. Per colmare questa lacuna, sono stati sviluppati due strumenti<sup>1</sup> che si concentrano sulle concezioni e sulle strategie valutative degli insegnanti, tenendo conto anche delle concezioni e delle pratiche incentrate sullo sviluppo dell’autoregolazione e della *sostenibilità dell’apprendimento*<sup>2</sup>.

Il lavoro fa parte di un progetto di ricerca più ampio, condotto utilizzando un approccio *mixed methods*, che esplora le concezioni, le strategie valutative e le percezioni di autoefficacia dei docenti riguardo all’implementazione di strategie di autoregolazione in classe. I principali risultati quantitativi di tale studio, che ha coinvolto un campione più ampio

rispetto agli studi di validazione, sono illustrati in un precedente lavoro (Scierri, 2023). Il presente contributo illustra il processo di costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI), progettata per rilevare le strategie proprie degli approcci di *assessment for learning* (AfL) e di *assessment as learning* (AaL), quest’ultimo integrato dalla prospettiva del *sustainable assessment*. Il target di riferimento sono gli insegnanti di scuola primaria e secondaria.

## 2. Le strategie di valutazione formativa: approcci teorici di riferimento

La cornice teorica che ha orientato la costruzione degli item della scala StraVI si fonda sugli approcci valutativi di AfL e AaL, quest’ultimo strettamente connesso al concetto di *sustainable assessment*. Pur rientrando entrambi nella prospettiva formativa o educativa (Corsini, 2023; Galliani, 2009) della valutazione, essi presentano peculiarità distintive. Tra queste, vi sono elementi chiave come la finalità principale per cui la valutazione viene effettuata; il livello di coinvolgimento, partecipazione e autonomia degli studenti nel processo valutativo; e i processi cognitivi e metacognitivi che vengono stimolati. Partendo da questa prospettiva e rimandando ad altri lavori per un maggior approfondimento (Scierri, 2022, 2023), è possibile delineare brevemente le caratteristiche di tali approcci e le strategie valutative che li contraddistinguono.

L’approccio di AfL è comunemente concepito come un processo incentrato sulla ricerca e sull’interpretazione delle prove che studenti e insegnanti impiegano per determinare il progresso degli studenti nel loro percorso di apprendimento, dove quest’ultimi devono arrivare e quali strategie adottare per arrivarci (ARG, 2002). In una definizione più specifica, l’AfL si concentra su un obiettivo di apprendimento specifico o su un insieme di obiettivi strettamente connessi. In questa prospettiva, la valutazione per l’apprendimento comprende tre elementi chiave: la definizione di un obiettivo chiaro; l’identificazione delle lacune tra le competenze attuali degli studenti e l’obiettivo prefissato; e l’individuazione delle strategie e dei passaggi necessari per colmare tali lacune (Crooks, 2011). In breve, la valutazione per l’apprendimento mira a mettere in luce i punti di forza e di debolezza di ogni studente e a fornire a ciascuno un feedback che favorisca l’apprendimento.

Nell’approccio di AaL (Earl, 2013; Trincherò, 2017; Yan & Boud, 2022), il focus si sposta sul contributo dei processi valutativi nel promuovere lo sviluppo delle capacità e dell’impegno degli studenti come soggetti attivi nel processo di apprendimento. Essere protagonisti del proprio percorso di apprendimento richiede la competenza di monitorare il proprio progresso, modificare le strategie di apprendimento secondo le esigenze e assumere una maggiore responsabilità nel processo educativo. Queste capacità sono strettamente connesse con il potenziamento dell’autoregolazione e della metacognizione (Crooks, 2011).

Alcuni autori considerano l’AaL come un sottinsieme dell’AfL (Clark, 2012; Earl, 2013; Lam, 2019), men-

1 Il secondo strumento, denominato Scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI), è attualmente in fase di pubblicazione.

2 Il concetto di *sustainable learning* si riferisce a un apprendimento “che duri nel tempo” (Graham et al., 2015). Un apprendimento sostenibile deve focalizzarsi sulle strategie e le abilità che permettono agli studenti di rinnovare, ricostruire, riutilizzare il proprio apprendimento in diverse circostanze, durante le transizioni della vita e in diversi ambiti (Ben-Eliyahu, 2021).

tre altri lo vedono come il culmine di un continuum nella pratica della valutazione per migliorare l'apprendimento (Tomlinson, 2007). In questo lavoro viene adottata la seconda prospettiva, riconoscendo l'AaL come approccio distinto, sebbene strettamente correlato all'AfL. In particolare, l'AaL si distingue per la sua enfasi nel fornire agli studenti opportunità di apprendimento attraverso il coinvolgimento attivo nella valutazione (Yan & Boud, 2022). Ciò che caratterizza l'AaL è quindi la possibilità per gli studenti di acquisire nuove conoscenze e sviluppare le capacità di apprendimento durante l'esecuzione delle attività valutative, una caratteristica che generalmente non si riscontra nell'AfL (Yan & Boud, 2022).

All'interno dell'approccio di AaL è possibile includere anche il *sustainable assessment* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016). Questo approccio pone l'accento, più che sulla finalità della valutazione, su un suo requisito imprescindibile: la *sostenibilità*, ovvero la capacità di preparare gli studenti a rispondere alle loro future esigenze di apprendimento. La valutazione sostenibile si concentra sul concetto di "giudizio valutativo", ossia sull'abilità degli studenti di fornire giudizi sulla qualità del proprio e altrui lavoro. Si tratta di una competenza cruciale, legata alla consapevolezza di ciò che si è capaci di fare, indispensabile sia per avanzare nell'apprendimento – come requisito essenziale per delineare i prossimi passi nel proprio percorso di apprendimento – sia per operare nella società con una buona percezione di fiducia in sé (Boud, 2022). Oltre alla consapevolezza relativa al proprio lavoro, gli studenti devono essere in grado di giudicare il lavoro degli altri, una competenza importante per poter fare affidamento sulle opinioni e sulle azioni altrui, garantendo così la capacità di agire in modo appropriato in qualsiasi situazione (Boud, 2022).

Nella prospettiva delineata, l'AaL implica che le attività valutative contribuiscano alla formazione della capacità di giudizio valutativo degli studenti. Questo approccio è anche in linea con la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e dell'apprendimento autoregolato.

Le cinque strategie chiave di valutazione formativa offrono un solido fondamento per le pratiche valutative che i docenti possono implementare in classe:

1. chiarire, condividere e comprendere gli obiettivi di apprendimento e i criteri per il conseguimento del risultato (anche attraverso l'uso di rubriche valutative);
2. progettare discussioni, domande e compiti che suscitino evidenze dell'apprendimento;
3. fornire feedback per far avanzare gli studenti nell'apprendimento;
4. attivare gli studenti come proprietari del proprio apprendimento (per esempio attraverso l'autovalutazione);
5. attivare gli studenti come risorse di insegnamento e apprendimento reciproco (per esempio attraverso la valutazione tra pari) (Wiliam, 2018).

Tra queste strategie, le prime tre sono di fondamentale importanza per aiutare gli studenti nel raggiungimento di obiettivi di apprendimento specifici; mentre l'autovalutazione e la valutazione tra pari costituiscono strategie che, potenzialmente, favoriscono

in modo particolare i processi di autoregolazione dell'apprendimento<sup>3</sup>.

Più nello specifico, nel contesto dell'AfL, gli studenti sono coinvolti nel processo valutativo: conoscono gli obiettivi di apprendimento e i criteri per valutare il raggiungimento dei risultati attesi e ricevono feedback per agevolare il loro progresso. Tuttavia, questo processo è principalmente eterodiretto.

Nel caso dell'AaL, gli studenti diventano protagonisti del processo valutativo: identificano i loro obiettivi di apprendimento, gestiscono il processo per conseguirli e valutano la qualità sia dei prodotti sia dei processi coinvolti. Inoltre, si possono individuare altre caratteristiche delle strategie incentrate sull'autoregolazione e sulla sostenibilità dell'apprendimento: offrono agli studenti opportunità di apprendimento che vanno oltre il mero richiamo e utilizzo delle conoscenze pregresse; comportano una analisi sulla qualità dei prodotti e delle prestazioni. In breve, tale approccio richiede agli studenti di assumere un ruolo maggiormente attivo e riflessivo nei processi valutativi, garantendo l'attivazione di processi metacognitivi e autoregolativi.

### 3. Formulazione degli item e analisi della validità di contenuto

Il quadro teorico delineato ha guidato la formulazione iniziale di un pool di 20 item, valutati attraverso una scala di tipo Likert a sei (6) passi per esprimere la frequenza di utilizzo di ogni strategia, assumendo come riferimento temporale un anno scolastico (vedi *Sezione 7, infra*, per la versione finale della scala).

La scala prevede due dimensioni: *Strategie orientate al miglioramento degli apprendimenti* (S - AfL) e *Strategie orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento* (S - AaL).

La prima dimensione (S - AfL) comprende le seguenti strategie:

- condivisione degli obiettivi di apprendimento;
- condivisione dei criteri di valutazione;
- feedback formativo, che consiste nel fornire agli studenti informazioni sui punti di forza e di debolezza e su come migliorare.

La seconda dimensione (S - AaL) include le seguenti strategie:

- prevedere l'utilizzo, da parte degli studenti, di modalità di pianificazione e di monitoraggio dell'apprendimento, ad esempio attraverso un diario/agenda di apprendimento;
- prevedere l'utilizzo, da parte degli studenti, di modalità di autovalutazione e revisione dei compiti propri e dei compagni basate su criteri e indicatori.

3 La possibilità di favorire i processi di autoregolazione dipende dalle modalità con cui si implementano le strategie di autovalutazione e di valutazione tra pari. Per esempio, è determinante se gli studenti partecipano alla definizione dei criteri e degli indicatori oppure se utilizzano quelli già stabiliti; se forniscono semplicemente un voto o un giudizio sintetico o se sono coinvolti nella revisione del proprio lavoro o di quello dei compagni.

- lavorare sui criteri di qualità, ad esempio utilizzando exemplar e creando/rielaborando compiti.

La prima versione della scala è stata valutata da un panel di otto esperti. Ciascun esperto ha compilato un protocollo di valutazione per giudicare la chiarezza e la rilevanza di ciascun item su una scala di tipo Likert a 4 passi. Gli esperti sono stati anche invitati a decidere se mantenere o rimuovere l'item dalla scala, fornendo eventuali commenti e suggerimenti per modifiche. Successivamente, sono stati calcolati il *Content Validity Index* (CVI, Lynn, 1986) e il coefficiente di Fleiss (1971), per valutare il grado di accettabilità dei singoli item. Gli item con una percentuale di accordo intergiudice inferiore al 70% e con un indice CVI inferiore a 0,86 sono stati scartati. Il processo ha portato all'eliminazione di due item, ma altrettanti sono stati aggiunti su suggerimento degli esperti.

Successivamente, la scala è stata sottoposta a un campione pilota composto da 18 docenti di scuola primaria e secondaria per verificare eventuali difficoltà tecniche nella raccolta dei dati e nell'interpretazione degli item. Dato che non sono state rilevate criticità durante la fase pilota, la scala è stata successivamente somministrata al campione di validazione.

#### 4. Modalità di somministrazione della scala e descrizione del campione

La scala è stata somministrata in forma anonima e previa sottoscrizione del consenso informato tramite un Modulo Google, inviando un invito via email a tutti gli istituti scolastici statali italiani nel periodo compreso tra maggio e luglio 2022.

Il campione è composto da 1.545 docenti con un'età compresa tra i 22 e i 70 anni ( $M = 47,92$ ;  $DS = 10,11$ ). L'esperienza media degli insegnanti nel campo dell'istruzione è di 17,26 anni ( $DS = 11,39$ ), con un range che va da zero (primo anno di insegnamento) a 46 anni. La *Tabella 1* illustra le caratteristiche dei docenti rispondenti, confrontate con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020/21, estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola.

Nonostante la natura non probabilistica del campione, esso possiede un buon livello di rappresentatività in relazione alle caratteristiche considerate della popolazione target, ad eccezione della provenienza geografica, con una partecipazione inferiore dei docenti delle regioni del sud e delle isole.

Variabili	Popolazione docenti scuola statale Primaria e Secondaria <sup>a</sup> N = 806.219		Campione N = 1.545	
	n	%	n	%
<b>Genere</b>				
Maschio	164.971	20,5	261	16,9
Femmina	641.248	79,5	1273	82,4
Nessuno dei due/Preferisco non rispondere	-	-	11	0,7
<b>Fascia d'età</b>				
Fino a 34 anni	77.285	9,6	196	12,7
Tra i 35 e i 44 anni	183.890	22,8	346	22,4
Tra i 45 e i 54 anni	267.569	33,2	537	34,8
Oltre 54 anni	277.475	34,4	466	30,2
<b>Ordine di scuola</b>				
Primaria	292.356	36,3	560	36,2
Secondaria I grado	202.379	25,1	431	27,9
Secondaria II grado	311.484	38,6	554	35,9
<b>Ruolo</b>				
Titolare <sup>†</sup>	609.761	75,6	1200	77,7
Supplente	196.458	24,4	345	22,3
<b>Tipologia di posto</b>				
Comune	640.381	79,4	1330	86,1
Sostegno	165.838	20,6	215	13,9
<b>Area geografica<sup>‡</sup></b>				
Nord ovest	200.205	24,8	437	28,3
Nord est	134.283	16,7	349	22,6
Centro	163.940	20,3	466	30,2
Sud	207.870	25,8	214	13,9
Isole	99.921	12,4	79	5,1

**Tabella 1. Confronto tra le caratteristiche del campione e quelle della popolazione target. Note:** <sup>(†)</sup>Elaborazioni personali su dati del Portale Unico dei Dati della Scuola (A.S. 2020/21). <sup>(‡)</sup>Inclusi i docenti in anno di prova. <sup>(§)</sup>Nel Portale non sono inclusi i dati del personale docente delle scuole delle province autonome di Aosta, Trento e Bolzano, compresi invece nel presente campione.



## 5. Risultati

Per verificare la struttura dimensionale della scala, sono state condotte sia un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) che un'analisi fattoriale confermativa (CFA). Successivamente, sono stati valutati l'affidabilità degli item, la coerenza interna dei fattori e la validità convergente e discriminante dei fattori.

Le statistiche descrittive e l'EFA sono state eseguite utilizzando il software SPSS Statistics v. 28, mentre la CFA è stata condotta con il pacchetto Lavaan 0.6 – 11 per il software R (Rosseel, 2012).

Il campione è stato diviso casualmente in due sottocampioni composti da 765 e 780 soggetti per eseguire EFA e CFA su soggetti differenti. I due campioni sono stati confrontati per garantire la comparabilità

delle caratteristiche di base degli insegnanti. Sono stati utilizzati il *t*-test o il test chi-quadro per confrontare l'età, gli anni di esperienza nell'insegnamento, il genere, l'ordine di scuola, la tipologia di posto e l'area geografica. Non sono state riscontrate differenze significative, pertanto è possibile concludere che i due sottocampioni non sono significativamente diversi per quanto riguarda le caratteristiche considerate.

### 5.1 Analisi fattoriale esplorativa

L'EFA è stata condotta sul sottocampione composto da 765 rispondenti. La *Tabella 2* mostra le statistiche descrittive delle variabili della scala StraVI relative al primo sottocampione.

Item	M	ES	DS	Asimmetria (ES = ,088)	Curtosi (ES = ,177)
S1	4,73	,044	1,225	-,831	-,062
S2	4,44	,053	1,474	-,623	-,637
S3	4,86	,042	1,162	-,786	-,128
S4	4,67	,046	1,262	-,730	-,159
S5	4,72	,044	1,216	-,714	-,153
S6	5,24	,037	1,014	-1,333	1,361
S7	5,25	,035	,962	-1,149	,638
S8	3,69	,051	1,419	-,099	-,796
S9	2,54	,050	1,374	,681	-,259
S10	2,73	,054	1,507	,591	-,605
S11	2,69	,053	1,478	,656	-,434
S12	2,20	,049	1,342	1,097	,501
S13	4,16	,050	1,375	-,286	-,726
S14	4,50	,047	1,301	-,577	-,390
S15	3,86	,044	1,225	,015	-,487
S16	2,75	,053	1,472	,587	-,516
S17	1,96	,048	1,314	1,308	1,093
S18	3,14	,053	1,465	,210	-,760
S19	3,50	,052	1,425	,066	-,725
S20	2,19	,047	1,304	1,118	,803

**Tabella 2. Statistiche descrittive della scala StraVI primo sottocampione Nota: n = 765. Non ci sono valori mancanti. Tutte le variabili hanno valori compresi tra 1 e 6, coprendo l'intera gamma delle opzioni di risposta**

La distribuzione univariata degli item presenta valori  $< |2|$ , per cui non sono presenti problemi di anomalia. È stata anche verificata la distribuzione normale multivariata degli item, calcolando i coefficienti di asimmetria e curtosi multivariata di Mardia (1970). Il coefficiente di curtosi multivariata di Mardia per la presente distribuzione è pari a 515,05 ( $z = 34,99$ ;  $p = ,000$ ), quello di simmetria è invece pari a 38,70 ( $c^2 = 4934,31$ ,  $gdl = 1540$ ;  $p = ,000$ ). Entrambi si discostano significativamente dalla normale multivariata, risultato atteso considerata la numerosità del campione.

Prima di procedere all'estrazione dei fattori, sono stati verificati i requisiti necessari per l'applicazione dell'EFA. Sono stati condotti il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; Kaiser, 1970) e il test di Sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954), oltre a verificare che il Determinante fosse diverso da zero.

L'analisi del KMO ha mostrato un indice di 0,911 quindi nella fascia dei valori eccellenti (Kaiser & Rice, 1974). Il test di Sfericità di Bartlett (BTS) ( $\chi^2 = 8362,234$ ;  $gdl = 190$ ;  $p = ,000$ ) indica una significativa correlazione tra le variabili. Infine, il Determinante è diverso da zero, dunque non ci sono combinazioni lineari perfette tra variabili. È stato inoltre calcolato il valore del KMO relativo ad ogni singola variabile (MSA; *Measure of Sampling Adequacy*): tutte le variabili presentano un indice MSA superiore a 0,80, soddisfacendo la soglia di accettabilità.

L'EFA è stata condotta utilizzando il metodo di estrazione dei minimi quadrati non ponderati, con una rotazione obliqua (Oblimin con normalizzazione Kaiser), quest'ultima in considerazione della presunta correlazione tra i fattori.

Per determinare il numero di fattori da estrarre, è stato utilizzato il metodo delle analisi parallele (Horn,

1965), il quale ha suggerito inizialmente la presenza di cinque fattori.

I passaggi necessari per la ridefinizione del modello sono stati iterativi. In sintesi, il processo ha portato all'eliminazione dei seguenti item per garantire una struttura semplice (Thurstone, 1947): S5, S8, S9, S12, S13, S14, S15.

L'ultimo modello estratto, con quattro fattori e 13 item, spiega il 62,2% della varianza (MKO = ,867; BTS = 5123,044;  $gdl = 78$ ;  $p = ,000$ ). La struttura che emerge è molto semplice e suggerisce una definizione precisa dei costrutti (vedi Tabella 6).

Al termine della definizione del modello, gli item sono stati rinominati per favorirne l'identificazione al fattore.

A livello teorico, si ipotizza che i fattori *Condivisione e chiarimento di oda e criteri valutativi* (CC) e *Feedback formativo* (FF) siano riflessivi di una dimensione di ordine superiore, ovvero *Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti*. Analogamente, si ritiene che i fattori *Supporto all'autoregolazione dell'apprendimento* (SAA) e *Supporto allo*

*sviluppo del giudizio valutativo* (SGV) siano riflessivi della dimensione *Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento*. L'ipotesi della struttura fattoriale gerarchica sarà testata nell'analisi fattoriale confermativa.

## 5.2 Analisi fattoriale confermativa

Il modello emerso dall'analisi fattoriale esplorativa è stato sottoposto ad analisi fattoriale confermativa utilizzando il secondo sottocampione.

La Tabella 3 mostra le statistiche descrittive della scala per il secondo sottocampione. Anche in questo caso, si osserva una distribuzione univariata degli item che non si discosta in modo sostanziale da quella normale. Tuttavia, gli indici di curtosi e asimmetria multivariati risultano significativi: l'indice di asimmetria multivariata di Mardia è pari a 16,292 ( $c^2 = 2117,92$ ;  $gdl = 455$ ;  $p = ,000$ ), mentre l'indice di curtosi multivariata di Mardia è pari a 218,80 ( $z = 16,83$ ;  $p = ,000$ ).

Item	M	ES	DS	Asimmetria (ES = ,088)	Curtosi (ES = ,175)
CC1	4,66	,042	1,168	-,526	-,554
CC2	4,35	,051	1,417	-,520	-,711
CC3	4,85	,043	1,189	-,802	-,103
CC4	4,61	,047	1,313	-,655	-,415
FF1	5,25	,035	,977	-1,279	1,270
FF2	5,25	,033	,933	,569	2,680
SAA1	2,68	,052	1,459	,573	-,581
SAA2	2,67	,053	1,467	,636	-,529
SGV1	2,65	,053	1,491	,606	-,602
SGV2	2,01	,046	1,342	1,342	1,191
SGV3	2,98	,051	1,420	,331	-,631
SGV4	3,38	,049	1,360	,093	-,568
SGV5	2,16	,046	1,294	1,089	,648

Tabella 3. Statistiche descrittive della scala StraVI secondo sottocampione. Nota:  $n = 780$ . Non ci sono valori mancanti. Tutte le variabili hanno valori compresi tra 1 e 6 (ad eccezione di FF2 il cui valore minimo è 2).

Per la stima dei parametri è stato utilizzato un metodo di estrazione robusto MLM (*Maximum likelihood estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic*) che utilizza il chi quadro con la correzione di Satorra-Bentler (S-Bc<sup>2</sup>; Satorra & Bentler, 2001).

Per valutare la bontà di adattamento del modello, sono stati utilizzati i seguenti indici con i relativi cutoff suggeriti da Kline (2016):

- *Model chi-square*: testa l'ipotesi nulla che il modello si adatti esattamente ai dati osservati.
- *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990): indice di adattamento detto "incrementale" o "relativo" perché confronta la discrepanza del modello rispetto a un modello ideale; valori superiori a 0,90 o, più restrittivo, a 0,95 indicano un buon adattamento.
- *Tucker-Lewis Index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973): altro indice di adattamento incrementale; valori maggiori di 0,90 indicano un buon adattamento.
- *Root Mean Square Error Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990; Steiger & Lind, 1980): indice assoluto (confronta il modello rispetto al fit perfetto ai dati osservati), i criteri di cutoff sono i seguenti: " 0,05 (buono), tra 0,05 e 0,08 (accettabile),  $\geq 0,10$  (scarso).
- *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR): altro indice assoluto, con valori accettabili " 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Per l'identificazione dei fattori è stato sempre utilizzato il "market method", che fissa il primo *loading* di ogni fattore a 1 e stima liberamente la varianza di ogni fattore e gli altri parametri delle saturazioni fattoriali (*factor loadings*), così come le covarianze residue.

È stato specificato un modello di misurazione con quattro fattori di primo ordine per poi confrontarlo con un possibile modello gerarchico, annidato al primo, che riflette al meglio il framework teorico.

In primo luogo, è opportuno evidenziare come il modello non presenta particolari criticità: le stime di

carico standardizzato sono tutte superiori a 0,5 e risultano essere significative; non ci sono varianze negative; non ci sono correlazioni o coefficienti strutturali standardizzati maggiori di |1|. Analizzando gli indici di fit, si osserva che l'adattamento del modello è buono (Tabella 4), nonostante il  $\chi^2$  del modello sia significativo, come prevedibile data l'ampia dimensione del campione.

Successivamente, è stato testato il modello gerarchico, maggiormente in linea con il framework teorico e supportato anche dall'alta correlazione tra i fattori di primo ordine.

Il modello gerarchico vede il fattore *Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti* (S - AfL) riflessivo dei fattori di primo ordine CC e FF e il fattore *Strategie valutative orientate all'auto-regolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento* (S - AaL) riflessivo dei fattori SAA e SGV. Anche questo secondo modello si adatta bene ai dati (Tabella 4).

Modello	S-Bc <sup>2</sup>	gdl	RMSEA*	CFI*	TLI*	SRMR
Modello 1 1° ordine a 4 fattori Num. parametri: 32	218,873***	59	,062 (90% CI [,053; ,071])	,963	,952	,047
Modello 2 2° ordine 2 fattori di 2° ordine Num. parametri: 31	223,832***	60	,062 (90% CI [,054; ,071])	,963	,951	,048

**Tabella 4. Indici di fit dei modelli fattoriali sottoposti a CFA della scala StraVI. Nota: n = 780. Nessun dato mancante.**

RMSEA = Root Mean Square Error Approximation;  
CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index;  
SRMR = Standardized Root Mean Square Residual. (\*) Versione robusta degli indici. (\*\*\*)  $p < ,001$ .

Per confrontare il modello gerarchico (Modello 2) con il modello di primo ordine (Modello 1), è stato utilizzato il test della differenza del Chi quadro aggiustata per la media di Satorra-Bentler (Satorra & Bentler, 2001). Tuttavia, i test di differenza del Chi quadro possono essere influenzati dalla dimensione del campione, rendendo significative anche differenze di

adattamento di piccola entità (Kline, 2016; Schermelleh-Engel et al., 2003). Pertanto, per valutare l'invarianza della bontà di adattamento, è stata utilizzata la differenza degli indici CFI. Secondo Cheung e Rensvold (2002) un CFI minore o uguale a 0,01 indica una mancanza sostanziale di differenza di adattamento tra due modelli annidati; secondo Meade e colleghi (2008), un cutoff di 0,002, è valido in un'ampia gamma di condizioni.

La differenza tra  $\chi^2$  dei modelli 1 e 2 è statisticamente significativa ( $S-B^2_{(1)} = 5,475, p = ,019$ ), ma CFI = 0. Pertanto, considerando il valore di CFI, si può escludere una differenza sostanziale tra gli adattamenti dei due modelli. Si preferisce quindi il modello gerarchico, che risulta più parsimonioso con meno parametri e più gradi di libertà (Pavlov et al., 2020), oltre a essere giustificato dal quadro teorico di riferimento.

Il modello gerarchico implica che i fattori di primo ordine riflettono una dimensione superiore piuttosto che riferirsi a costrutti concettualmente separati. Come evidenziato nella Tabella 5, i due costrutti di secondo ordine mostrano una correlazione moderata.

La Figura 1 illustra il modello fattoriale della scala, mentre la Tabella 6 mostra le saturazioni fattoriali del modello finale.

	CC	FF	SAA	SGV	SAfL	SAaL
CC	–					
FF	,630	–				
SAA	,497	,330	–			
SGV	,453	,301	,805	–		
SAfL	,974	,647	,510	,465	–	
SAaL	,529	,352	,939	,856	,543	–

**Tabella 5. Matrice di correlazione dei fattori latenti della scala CoVI. Nota: tutte le correlazioni sono significative a livello  $p < ,001$ .**

Tabella 6. Saturazioni fattoriali per EFA e CFA della scala StraVI. Nota: In corsivo gli item; in **grassetto** le saturazioni primarie dell'EFA; S - AfL e S - AaL sono fattori di secondo ordine; Ind.r. = Individual reliability.

	EFA campione 1 (n = 765)					CFA campione 2 (n = 780)						
	CC	FF	SAA	SGV	<i>h</i> <sup>2</sup>	CC	FF	SAA	SGV	S-AfL	S-AaL	Ind.r.
CC1	<b>,729</b>	,038	,045	,092	,606	,719						,517
CC2	<b>,866</b>	–,096	,016	–,009	,661	,715						,511
CC3	<b>,709</b>	,134	–,083	–,056	,622	,760						,578
CC4	<b>,799</b>	,023	–,051	–,003	,685	,855						,731
FF1	,070	<b>,761</b>	,014	,037	,655		,824					,679
FF2	–,030	<b>,915</b>	–,081	–,004	,833		,819					,671
SAA1	,104	,041	–,549	,221	,597			,833				,694
SAA2	,056	,088	–,829	,042	,805			,840				,706
SGV1	,017	,018	–,196	<b>,640</b>	,633				,797			,635
SGV2	–,029	–,091	–,258	<b>,618</b>	,609				,814			,663
SGV3	,170	,042	,042	<b>,575</b>	,436				,650			,423



SGV4	-,009	,110	,110	<b>,717</b>	,486				,627			,393
SGV5	-,017	-,130	-,130	<b>,614</b>	,461				,732			,536
CC										,974		
FF										,647		
SAA											,939	
SGV											,856	

Tabella 6. Saturazioni fattoriali per EFA e CFA della scala StraVI. Nota: In corsivo gli item; in grassetto le saturazioni primarie dell'EFA; S - AfL e S - AaL sono fattori di secondo ordine; Ind.r. = Individual reliability.

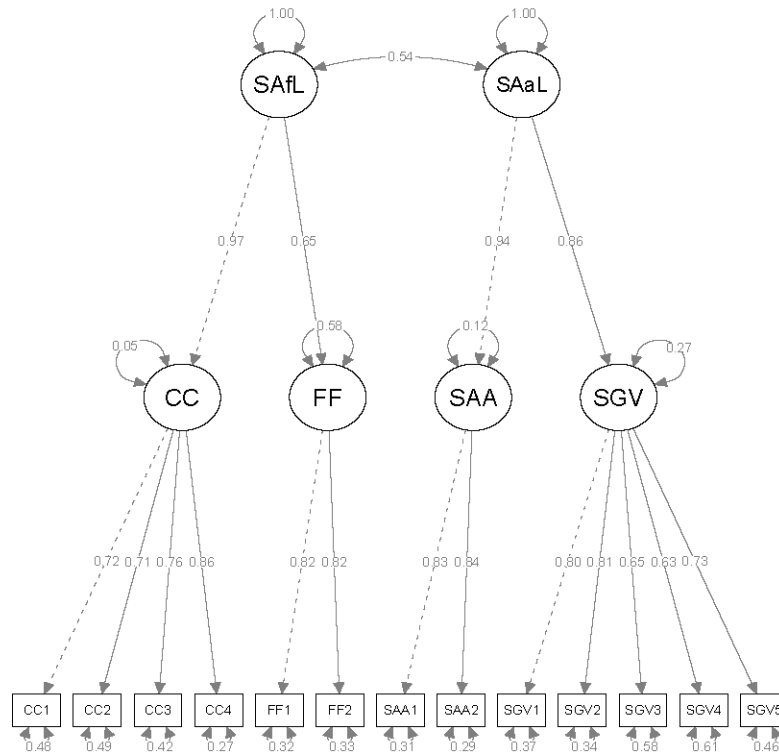


Figura 1. Modello fattoriale della scala StraVI (soluzione standardizzata).

### 5.3 Affidabilità degli item, coerenza interna dei fattori e validità convergente e discriminante

A partire dalle stime standardizzate delle saturazioni fattoriali e dei termini di errore ottenuti tramite l'analisi fattoriale confermativa, sono stati calcolati l'affidabilità dei singoli item, la coerenza interna dei fattori di primo e secondo ordine e la loro validità convergente e discriminante.

L'affidabilità dei singoli item che saturano i fattori è stata valutata mediante l'indice di attendibilità del singolo indicatore di un fattore (*single item o individual reliability*). I risultati mostrano indici di affidabilità maggiori di 0,30 per tutti gli item, mostrando una buona affidabilità (Tabella 6).

Per quanto riguarda l'affidabilità dei fattori, è stato utilizzato l'indice di attendibilità del costrutto (*com-*

*posite o construct reliability, CR*) come misura della coerenza interna. L'affidabilità dei fattori di secondo ordine (S - AfL e S - AaL) è stata valutata attraverso il coefficiente omega a livello 1 (proporzione di varianza totale dei punteggi osservati dovuta al fattore di secondo ordine), il coefficiente omega a livello 2 (proporzione della varianza totale dei fattori di primo ordine spiegata dalla presenza del fattore di secondo ordine) e il coefficiente omega parziale a livello 1 (proporzione della varianza dei punteggi osservati dovuta al fattore di secondo ordine dopo l'eliminazione dell'effetto di unicità dei fattori di primo ordine).

Secondo la regola empirica, una stima pari o superiore a 0,70 indica una buona affidabilità (Hair et al., 2014). Come indicato nella Tabella 7, tutti i fattori hanno una buona affidabilità.

Fattore	$\alpha$	CR	AVE	$\alpha$	$\alpha$ L1	$\alpha$ L2	$\alpha$ parziale L1
CC	,844	,848	,584	,848			
FF	,805	,806	,675	,806			
SAA	,824	,823	,700	,824			
SGV	,845	,848	,530	,847			
S $\alpha$ - $\alpha$ AfL	,849	,806	,684		,807	,813	,875
S $\alpha$ - $\alpha$ AaL	,880	,893	,807		,768	,895	,882

Tabella 7 Statistiche di affidabilità e validità convergente dei fattori della scala StraVI. Nota: CR = Construct Reliability; AVE = Average Variance Extracted.

Per valutare la validità convergente dei fattori, è stato considerato innanzitutto il peso fattoriale dei singoli item, assumendo come parametro di accettabilità un *factor loading* maggiore di 0,50 (Hair et al., 2014; Kline, 2016). Inoltre, l'indice AVE (*Average Variance Extracted*) dovrebbe essere uguale o maggiore di 0,50 e minore dell'indice CR (Fornell & Larcker, 1981). Tutti gli item hanno un *factor loading* maggiore di 0,50, inoltre ogni fattore presenta un indice AVE maggiore di 0,50 e minore dell'indice CR, indicando una buona validità convergente.

Per quanto riguarda la validità discriminante, è

stata verificata attraverso l'applicazione del criterio di Fornell-Larcker (1981), secondo il quale la validità discriminante tra due fattori è garantita se l'indice AVE di ciascun fattore è maggiore del quadrato della loro correlazione (Fornell & Larcker, 1981). Ciascun fattore di primo ordine deve mostrare validità discriminate rispetto a tutti gli altri fattori del modello, ad eccezione dei fattori di ordine superiore di cui fanno parte, rispetto ai quali non è richiesta. Stesso principio vale per i fattori di ordine superiore (Sarstedt et al., 2019).

Tutti i fattori del modello mostrano di possedere validità discriminante (Tabella 8).

	CC	FF	SAA	SGV	SAfL	SAaL
CC	,584					
FF	,397	,675				
SAA	,247	,109	,700			
SGV	,205	,091	,648	,530		
SAfL	,949	,419	,260	,216	,684	
SAaL	,280	,124	,882	,733	,295	,807

Tabella 8. Validità discriminante dei fattori della scala StraVI. Nota: I valori sulla diagonale sono i valori dell'AVE (*Average Variance Extracted*); gli elementi fuori dalla diagonale sono i quadrati delle correlazioni tratte dalla matrice di correlazione dei fattori latenti.

## 6. Discussione e conclusioni

Lo studio qui presentato si è proposto di sviluppare e validare una scala per rilevare la frequenza di utilizzo di strategie valutative di tipo formativo da parte dei docenti nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Considerata la mancanza di strumenti adeguati a una valutazione specifica delle strategie riconducibili agli approcci di AfL e AaL, la scala StraVI è stata sviluppata per rilevare le strategie connesse a tali approcci, considerando anche la valutazione sostenibile come aspetto dell'AaL.

Lo strumento è stato validato su un campione di 1.545 docenti in servizio presso scuole statali primarie e secondarie di primo e secondo grado, con una buona rappresentatività della popolazione target, ad eccezione della provenienza geografica, per cui si è riscontrata una sottorappresentazione dei docenti delle scuole del sud e delle isole rispetto alla popolazione di riferimento. Tuttavia, è importante sottoli-

neare che il campionamento non è stato probabilistico, costituendo un limite dello studio. Inoltre, va segnalata la mancanza di un confronto con una misura esterna che potesse attestare la validità predittiva dello strumento.

Nella costruzione della scala, si è distinto tra strategie direttamente connesse all'approccio di AfL, come la condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione e il feedback dell'insegnante, e altre più strettamente legate all'approccio di AaL e di *sustainable assessment*, che favoriscono maggiormente l'attivazione di processi di autoregolazione dell'apprendimento e l'acquisizione del giudizio valutativo.

L'analisi fattoriale ha confermato la struttura multidimensionale della scala, composta da 13 item, evidenziando la presenza di quattro fattori di primo ordine: *Condivisione e chiarimento degli obiettivi e criteri valutativi* (CC), *Feedback formativo* (FF), *Supporto all'autoregolazione dell'apprendimento* (SAA),

e *Supporto allo sviluppo del giudizio valutativo (SGV)*. Questi fattori, a loro volta, riflettono due fattori di secondo ordine: *Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti (S - AfL)* e *Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento (S - AaL)*.

Le analisi di attendibilità e validità hanno confermato la solidità del modello, evidenziando buone stime di affidabilità sia per gli item che per i fattori, oltre a una validità convergente e discriminante.

In conclusione, la scala StraVI colma una lacuna nell'ambito degli strumenti disponibili, poiché è in grado di mettere a fuoco le specificità delle strategie valutative di tipo formativo riconducibili a diversi approcci valutativi, compresi l'AaL e il *sustainable assessment*, meno esplorati empiricamente. Questo strumento può essere utilizzato per fornire un quadro chiaro delle strategie valutative di tipo formativo utilizzate dai docenti. Ulteriori ricerche potrebbero approfondire l'efficacia di tali strategie nel migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e nel promuoverne i processi metacognitivi e di autoregola-

zione dell'apprendimento, oltre a esplorare la relazione tra le strategie valutative utilizzate e altri aspetti della pratica valutativa e didattica dei docenti.

## 7. Appendice: Scala delle Strategie Valutative degli insegnanti (StraVI)

### 7.1 Istruzioni

Di seguito troverà un elenco di strategie valutative che possono essere utilizzare in classe. Pensando alla sua pratica didattica in relazione a una sua classe tipo, indichi la frequenza con cui ogni situazione si verifica nel corso di un anno scolastico.

*Nel corso di un anno scolastico...*

Formato di risposta: 1 = *mai*; 2 = *raramente*; 3 = *qualche volta*; 4 = *di frequente*; 5 = *quasi sempre*; 6 = *sempre*.

ID	Item
CC1	Condivido con gli studenti gli obiettivi di apprendimento collegati a un compito o a un'attività.
CC2	Condivido con gli studenti i criteri e gli indicatori che saranno utilizzati per valutare i loro prodotti o prestazioni (per es. attraverso la condivisione di rubriche).
CC3	Mi assicuro che gli studenti abbiano compreso gli obiettivi di apprendimento prefissati e, se necessario, intervengo.
CC4	Mi assicuro che gli studenti abbiano compreso i criteri e gli indicatori con cui verranno valutati i loro prodotti o prestazioni e, se necessario, intervengo.
FF1	Dopo un compito svolto o un'attività, fornisco agli studenti feedback riguardanti punti di forza e di debolezza delle loro prestazioni o prodotti.
FF2	Dopo un compito svolto o un'attività, fornisco agli studenti indicazioni su cosa poter fare per migliorare il prodotto o la prestazione (per es. indicando quali contenuti è necessario approfondire).
SAA1	All'inizio di un percorso di apprendimento, chiedo agli studenti di provare a pianificare e organizzare le proprie azioni e strategie per il raggiungimento degli obiettivi (ad es. attraverso un diario/agenda di apprendimento).
SAA2	Al termine di un percorso di apprendimento, chiedo agli studenti di valutare le azioni intraprese, le strategie utilizzate e il livello di raggiungimento degli obiettivi (ad es. attraverso un portfolio o una biografia cognitiva).
SGV1	Dopo una prima consegna di un compito, chiedo agli studenti di produrre una revisione (non solo un voto o un giudizio sintetico) del PROPRIO lavoro sulla base di criteri e indicatori DEFINITI INSIEME.
SGV2	Dopo una prima consegna di un compito, chiedo agli studenti di produrre una revisione (non solo un voto o un giudizio sintetico) del lavoro DEI COMPAGNI sulla base di criteri e indicatori DEFINITI INSIEME.
SGV3	Propongo agli studenti esempi o buoni modelli di ciò che ci si aspetta da loro e ne discuto gli indicatori di qualità (cosa fa di quell'esempio un "buon" modello).
SGV4	Chiedo agli studenti di utilizzare il feedback ricevuto da me o dai compagni per rielaborare il proprio lavoro.
SGV5	Chiedo agli studenti di creare prove di valutazione (es. domande a risposta multipla su un argomento studiato) per sé stessi e/o per i propri compagni.



## Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group (ARG) (2002). *Assessment is for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. [https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles\\_english.pdf](https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 296–298.
- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78–93.
- Ben-Eliyahu, A. (2021). Sustainable learning in education. *Sustainability*, 13(8), Article 4250. <https://doi.org/10.3390/su13084250>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. (2022). Assessment-as-learning for the development of students' evaluative judgment. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 25–37). Routledge. [Versione Kindle MAC].
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Cheung, G. W., & Resnold, R. B. (2002). Evaluating Goodness of fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Crooks, T. (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.002>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin.
- Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 18(1), 39–50. <http://www.jstor.org/stable/3151312>
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Pensa MultiMedia.
- Graham, L., Berman, J., & Bellert, A. (2015). *Sustainable learning*. Cambridge University Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Person Education Limited.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55.
- Kaiser, H. F. (1970). A second-generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark 4. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate Skewness and Kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 568–592. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.568>
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2016b). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatieve assessments in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 136–153.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pavlov, G., Shi, D., & Maydeu-Olivares, a. (2020) Chi-square Difference Tests for Comparing Nested Models: An Evaluation with Non-normal Data, *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 27(6), 908–917. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1717957>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sarstedt, M., Hair Jr, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 27(3), 197–211. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, Article 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23–74.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213–227. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie>
- Scierri, I. D. M. (2022). Finalità e modi della valutazione: primi

- risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane. In V. Boffo, & F. Togni (Eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione* (pp. 197–206). Firenze University Press.
- Scierri, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(42), 83–101. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.754>
- Scierri, I. D. M., Viola, M., & Capperucci, D. (2023). Gli effetti di una valutazione come apprendimento sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti: una esperienza nella scuola primaria. *QTimes – webmagazine*, XV, 4, 290–305.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173–180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors, paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society*. Iowa City.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. University of Chicago Press.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73–90). Pensa MultiMedia.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Vertecchi, B. (2023, febbraio). Ipotesi per un esperimento. *Tuttoscuola*, XLVIII, 26–27.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Wiliam, D., & Black, P. J. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22, 537–548.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yang, (Eds.), *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11–24). Routledge. [Versione Kindle MAC].

# Principals and the fragile balance between organizational, educational, and vocational training: Insights for an impactful post-pandemic school

I dirigenti scolastici e il delicato equilibrio tra esigenze organizzative, didattiche e formative: Suggerimenti per una scuola efficace post-pandemica

Claudia Andreatta

IUSVE, Salesian University Institute of Venice – c.andreatta@iusve.it  
<https://orcid.org/0000-0001-5751-617X>

Luciana Rossi

IUSVE, Salesian University Institute of Venice – luciana.rossi@iusve.it  
<https://orcid.org/0000-0001-5751-617X>

Maria Chiara Cianfriglia

IUSVE, Salesian University Institute of Venice – m.cianfriglia@iusve.it  
<https://orcid.org/0009-0003-5922-5917>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Since the COVID-19 pandemic, educational institutions have implemented measures to balance traditional teaching, educational, and organizational needs with the extraordinary demands posed by the emergency. The focus of the research is to understand whether, several years later, the Italian school system has managed to transform itself, drawing reflections and best practices from the pandemic experience. The role of the school principal is crucial in maintaining a balance by addressing the concerns of both the school staff and students and their families. The article focuses on a qualitative analysis of 14 interviews with school principals in the regions of Veneto, Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, and Emilia-Romagna. This analysis has underlined a necessary reflection to review and redesign a new model for understanding and evaluating the role of school principals and, consequently, the organizational and educational system.

A partire dalla pandemia da COVID-19, le istituzioni scolastiche hanno adottato provvedimenti utili a bilanciare le tradizionali esigenze didattiche, educative e organizzative con le straordinarie richieste dettate dall'emergenza. Oggetto della ricerca è il tentativo di comprendere se, a qualche anno di distanza, la scuola italiana ha saputo trasformarsi, ricavando da quanto accaduto spunti di riflessione e buone pratiche. Cruciale è la figura del dirigente scolastico che ha il compito di garantire equilibrio nel raccogliere le istanze provenienti sia dal personale scolastico, che dagli alunni e le loro famiglie. L'articolo si sviluppa intorno all'analisi qualitativa di 14 interviste a dirigenti operanti nelle regioni Veneto, Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, ed Emilia-Romagna. Questa analisi ha dato il via a una riflessione necessaria per rivedere e ridisegnare un nuovo modello di lettura e valutazione del ruolo del dirigente scolastico e di conseguenza sul sistema organizzativo e didattico.

### KEYWORDS

Principals, Decision making, Leadership Style, Schools, Teamwork  
Dirigenti scolastici, Decision making, Stile di leadership, Scuole, Lavoro di squadra

**Citation:** Andreatta, C., Rossi, L. & Cianfriglia, M.C. (2024). Principals and the fragile balance between organizational, educational, and vocational training: Insights for an impactful post-pandemic school. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 109-116. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_12](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_12)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_12](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_12)

**Submitted:** January 13, 2024 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Authorship:** This paper has been conceived, drafted, and finalised jointly by the Authors. For the purposes of correct formal attribution of its constituent paragraphs, they should be understood as assigned in the following terms: *Section 1* (M. C. Cianfriglia), *Section 2* (C. Andreatta), *Section 3.1* (C. Andreatta), *Section 3.2* (C. Andreatta), *Section 3.3* (L. Rossi), *Section 3.4* (L. Rossi), *Section 3.5* (L. Rossi), *Section 3.6* (C. Andreatta), *Section 4* (M. C. Cianfriglia).



## 1. Introduction

In a few days, the COVID - 19 epidemic forced the Italian school to face a challenge capable of putting to the test, and sometimes calling into question, not only the structure and formal teaching methods of the Italian school but more generally the entire organization and sometimes the very meaning of the school institution.

Since March 2020, educational institutions have had to balance traditional teaching, educational, and organizational needs with extraordinary demands dictated by the pandemic. Suddenly schools saw the change of roles and priorities, but also of teaching tools and methodologies as well as of organizational and above all relational structures. A one-of-a-kind test. In this context, the educational leadership of the principal, already central since the advent of “school autonomy” in Italy (DPR 275/1999)<sup>1</sup>, has become a discriminating element of school resilience in a pandemic. Dello Preite (2021) underlines that during the pandemic, the exercise of widespread and democratic leadership has allowed principals to promote interpersonal relationships based on coherence, comparison, and collegiality. Those principles facilitated the circulation of ideas and the construction of a strategic-operational plan in which everyone was able to give their contribution in a spirit of cohesion and collaboration.

The organizational, strategic, but also, and primarily, educational and relational choices implemented by principals have therefore marked the boundary between a school capable of overcoming the pandemic challenge without losing sight of its educational mission and a school that has been overwhelmed by protocols, bureaucracy, and regulations (Lien et al., 2022).

The pandemic crisis, with the inherent and consequent challenges to the education system, however, is inserted into a process of evolution of the Italian school that began many years ago and was never completely structured definitively. One of the key elements of this evolutionary process is the push towards a technological evolution that allows the school, and those who live there, to access opportunities, resources, tools, and spaces for comparison that new technologies and the network provide. However, the instrumental aspect must be rooted in a new way of thinking, planning, verifying learning in all its forms, and, consequently, of conceiving the purpose of the educational institution. Molina et al. (2021) in their insightful work, analysed six large dimensions essential for a systemic transformation of the school. These six dimensions, identified by Fondazione Mondo Digitale, help to define macro areas and spheres of interest relevant to this evolution. Specifically, these six dimensions are: the “content of education”, that is to say, what you learn in terms of subject knowledge, curricular and transversal skills; “the learning approaches and environments”, or by what and how you learn—in terms of tools and teaching methods and dedicated spaces; the “management of teaching

and school processes” or tools and processes to support the management of the teaching activities themselves; “the training of teachers and managers”; “governance and system education policies”, that is legislation, policies, resources, and incentives intended for the world of education; lastly the “variety of sub-systemic innovations” that accompany and shape the evolution of the school system.

These dimensions changed their characteristics during the pandemic. For example, in relation to the “contents of education,” the pandemic event forced professors and teachers to identify, while respecting the contents defined by the ministerial programs, which contents to prioritise, and which ones could be moved to a virtual classroom. Teachers had to decide if a specific topic could be assigned for example in a flipped classroom, to students’ self-study. Soon every teacher became aware of the fact that it is not sufficient to replicate a frontal lesson in front of a “Zoom” camera expecting to be “doing school”. Inevitably teaching had to change with the mediation of a screen (Di Nuovo et al., 2021) as authors such as Rivoltella (2019) or Calvani (2013) had already recommended in “unsuspected times,” who had stressed that the focus should be “the teacher, not the device”. Also, the concept of “learning environment” faced an important semantic broadening: during everyday teaching, it embedded those characteristics already identified as pillars of digital didactics, strictly linked to immateriality and spatio-temporal autonomy (cfr. Andreatta et al., 2022; L. Rossi, 2021). In fact, it is evident that today we are witnessing more and more the materialization of a “liquid learning environment” as De Martino (2021) said. Through exposition of Bauman’s thought (2020), he emphasizes how, in the post-pandemic school, when it comes to the learning environment, it is necessary to overcome the dichotomy “distance” and “presence”, but also “synchronous” and “asynchronous”. The field should be a “liquid” customised learning environment, without clear boundaries between physical and digital, in a continuous and functional, cross-reference between these different dimensions, in an increasingly learner-centered perspective.

Such a perspective allows us to overcome the mistrust of digital learning environments as a kind of disturbing, if modern, drift in the world of schooling, which has led to it being called, despicably, a kind of “mcdonaldization of education” (Caroll 2013). Therefore largely acknowledged today is the insightful reflection of P. G. Rossi (2010) who defined the learning environment as any space, virtual or not, in which there are “support materials prepared by teachers and tutors (basic and in-depth ones), products/projects made in itinere by learners, communication tools, evaluation forms [...] Having overcome the concept of the environment as the one and only source of information, it becomes the working space where various actors, meet, listen to each other, dialogue, pick up and produce materials”. A workspace that requires no boundaries whatsoever, neither structural nor ideological, if it is able to stay true to its *telos*: to structure and foster learning.

Returning to the six dimensions of school transformation according to the “Fondazione Mondo digitale” we can see that “management of teaching and school

1 When their original language was not English, direct quotes have been translated by the Authors.

processes” and “teacher and managerial training” took on different meanings and nuances in recent years. As for the first dimension, the need and sometimes the value of the mediation of digital tools and online platforms and, in the second dimension, the teachers’ need of specific training in digital teaching were a necessary but clearly not sufficient condition for quality teaching. Interesting is the acknowledgement that the need for a digital literacy for teachers is not a specific characteristic of those countries with low “digital literacy” but has turned out to be a cross-country need (UNESCO, 2020; United Nations, 2020), also respecting the specificities of individual countries (Hodges et al., 2020; Purba et al., 2022; Herman, 2021; Perifanou et al., 2021;).

This outline of the school principal’s competencies draws a complex picture, certainly not fulfilled by the dedicated training course, which we expect to have been, not so much disrupted, but rather differently enhanced by the pandemic challenge.

Thus, we expect that organizational and evaluative skills have been effectively applied to health security protocols, in an effort to “hold together” the guidance received “from above” for the protection of everyone’s health and the didactic, educational, and human needs of teachers and students. We could imagine that decision-making competence has been continually prompted by the need to choose how to act and what directions to give to families, teachers, and students. Finally, we hope that the competence of leadership and inclusive vision has not faded but instead has been, in recent years, the key competence for linking the needs of the “school institution” with those of individual “school institutions” and the people who inhabit them on a daily basis.

This article was guided by these reflections, and it aims at understanding the pandemic experience caught “through the eyes” of school principals. So, what does a principal learn from this experience? Beyond personal attitudes, a good manager is one who knows how to learn from experiences and one who can make learning a collective and not an individual concept. “One of the best things to do after a crisis is to draw lessons from it in order to learn how to survive during similar situations in the future” (Akbaba et al., 2021, p. 4). So, the main point here is not so much to identify different models of “being a principal during the pandemic event” but mostly to understand what principals did learn during the pandemic.

## 2. Principals during the Pandemic: a research project

This work is also part of a larger research project, in which teachers will also be involved, to understand how relationships were structured among them (principals and teachers but also teachers and their colleagues) during the pandemic and what dimensions were involved. In other terms, it aims to understand how the structure of the relationships is shaped, in the era of the pandemic, among the actors of the professional bureaucracy (Ballarino, et al., 2021; Mintzberg, 1996) present in the school system. In

particular, the focus is on principals and teachers belonging to the same comprehensive institution (Lucisano et al., 2020). Moreover, this research is designed following a mixed-approach (Cardano et al., 2021), thus combining quali-quantitative stages in all the phases. Indeed, this paper focuses mainly on principals who are the key informants to prepare the following survey phase. Focusing on school principals allows a reflection above all on leadership style, decision-making, crisis management (Grant et al., 2004), and personal resilience. As Ramos-Pla et al. (2021) state, during the pandemic, principals had to rely on their personal leadership resources in a completely new way and this required a huge effort. Principals were expected to be able to balance “the academic, social, emotional, and physical needs of their students with their duty to personnel, parents, the community, and other education stakeholders” (Varela & Fedynich, 2020, p. 2). Moreover, the COVID - 19 pandemic event has no recent similar event that could have been a best practice or model to follow. In this landscape, “school principals had to improvise and find their way with little or no guidance” (Lien et al., 2022, p. 775).

The article is developed around the qualitative analysis of 14 interviews with principals operating in the regions of Veneto, Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, and Emilia-Romagna and here we present the results and the lines of in-depth study already started with the teachers of the same schools involved.

The school principals were chosen to ensure a geographical representation of the four main regions in the North-East of Italy. The principal sample consisted in ten (10) females and four (4) males: six (6) females have been in charge for less than four years<sup>2</sup>, four (4) females for more than four years, males instead were in charge for more than ten years.

## 3. Principals’ voices: suggestions and advice from the future

The question research was explored by in-depth interviews with principals mainly to describe their experience in governing schools before and after the pandemic but also to discover how they tried to be responsive to families’ needs during the crisis. The interviews highlighted some fundamental dimensions of the principals’ role that became relevant in this specific situation. These dimensions were relevant and necessary to make a difference in the daily management of school life. The answers develop around six main categories:

2 It is important to underline that in the last five years a large number of principals were hired. According the Italian Education Ministry (MIUR, 2017), around 2.425 principals were missing throughout Italy and all these vacancies were assigned right before the 2019 pandemic. The implication of it was that a great number of “brand new principals” were facing a never-before-happened event. Italian Government website reports that in 2017 there was 6.792 principals in service, 1.189 vacancies, 1.748 regencies.

### 3.1 Crisis Management: setting priorities

Although the role of the school principal has always been central in the school of autonomy, the health emergency has demonstrated how crucial it can be to maintain the educational and formative purpose in an institution increasingly overwhelmed by procedural and bureaucratic aspects.

Principals, in order to lead such a complex and multifaceted system, have been called, for some years now, to embody certain skills that transcend, though not neglect, the mere organizational aspect. Principals are called upon to develop primarily managerial competencies that Malik (2007) summarises in five sub-competencies: planning competence, which is embodied in knowing how to focus on objectives; organisational competence, that is, knowing how to define paths and procedures; decision-making competence, necessary to choose and structure actions capable of conveying lines of meaning; evaluative competence, aimed at the entire process and individual interventions; and last educational competence, which allows one to enhance resources and have confidence in change.

Despite these acknowledged competencies, during interviews, all principals underlined an important issue concerning the problem of setting priorities. During the pandemic—especially in the very first months, many issues faded in the background because principals' priorities changed a lot (Marone et al., 2020). The core problem became "crisis management", which of course is an ability required of principals but in the specific situation, the crisis did not concern a single issue, but rather a large number of issues involving many social actors. Every principal involved in the research mentioned the fact that they spent too much energy trying to control the situation in all aspects: relational, logistical, sanitary, etc. The main suggestion they would give themselves if they could rewind back to February 2019 would be

To expend less energy on this aspect because what I then noticed is that some things then went on anyway, didn't they? I actually wanted to have absolute control of the situation, that is, from the masks that were provided to children [...]. I had to see them, I had to try them, I had to know even where they kept them... (P.Vi1).<sup>3</sup>

This fact underlines an important insight for principals, especially during stressful and urgent times, the need to focus on the necessary school priorities and not to lose sight of the real educational purpose of the school. This allows them to use all their energies for the global well-being of students and teachers.

### 3.2 Decision making and leadership style

Strictly linked to the former issue, the research revealed how principals manage their leadership style during the pandemic.

Many principals mentioned that the need of control was not lack of trust towards their staff (collaborators, teachers, administrative staff, families) but it was more a problem of how to set priorities and how to learn to delegate. This issue in literature is strictly related to personal leadership resources (PLR) and involves principals' cognitive, social, and psychological resources (Ramos-Pla et al., 2021). In Italian literature this issue, referring to principals, is not as much discussed but it is interesting to compare it with works referring to professors' teaching models (Franceschini, 2019). This leads to reflect on which models can be associated with principals' actions while coping with a crucial event.

Xodo (2010) highlights four foundational dimensions of leadership: "vision," referring to the competence of creating conditions for change; "credibility" referring to the competence of instilling trust and creating positive expectations; "motivation" referring to the competence of creating empowerment and fostering autonomy among peers; "exemplarity" referring to the competence of being a guide and example for subordinates and younger people.

Other relevant competencies, however, emerge from the literature that must be presented specifically given their relevance in recent months. A recent study (Parker et al., 2018) reports the key role of the principal in maintaining the mental health of teaching and non-teaching staff. This role, linked with emotional and social competencies, was central during the pandemic period.

This could be read in contrast with our results that evidence how principals felt a sense of being overwhelmed by duties and responsibilities and—being the main decision maker—a sense of loneliness. Especially during the first period of the pandemic, principals stated that the presence of collaborator staff faded in the background because they needed full control of the situation.

At the end you are the one who decides. This means that you are alone... however without these collaborators it is impossible to work (P.Pd1).

It can be said that although all principals claim to adopt an inclusive and shared leadership style, during the emergency phase they deeply modified their behaviour. In particular, they felt the need to try to control the needs of multiple stakeholders: thus, they shifted to a directive leadership. This impacts organisational culture and the way relationships are managed. It is only after learning how to handle the first emergencies that principals recognized that they need to change their leadership style (Ramos-Pla et al., 2021).

A principal cannot be alone, nor can he be under the illusion that he is in charge, of course you can direct, which is another thing [...] listening to what the people close to you are suggesting (P.Tv1).

In this case, the insight we could derive is the importance for each principal to reflect on their own style of leadership, trying to understand how collaborative it is, and improve the way to include the educa-

3 Codes used throughout the article refer to different participants.



tional works in the process of evaluating and decision making.

### 3.3 Technologies and (but not only) digital competence

The “technological” tools were introduced in Italian schools about twenty years ago, although with very variable methods and intensities depending on the area, sometimes facilitating teaching, other times creating reactions of rejection in those with “apocalyptic” fears (Eco, 1964) ready to see in each device a threat to the school, but more often leaving everything untouched and remaining dusty and semi unused in a corner. For many years people have acted as if “digital education” were synonymous with “using a computer during lessons”, guided by the mistaken belief that this choice would have changed the school and the students’ educational experience. This, in most cases, did not happen. Many teachers, and many principals, have read this failure as a sign of the uselessness, or worse, harmfulness, of the use of technology in schools, obviously unaware of the reflection of P. G. Rossi (2016) who recalls that technology, be it a device or a new online platform, does not modify the didactic strategies and architectures (Bonaiuti, 2014), but rather the specific didactic mediators. In short, teaching could remain frontal, passive, and unidirectional even if mediated by the most innovative instrumentation. The pandemic situation amplified this aspect when the Decree No. 22 of April 9, 2020—later transformed Law (cfr. DL 22/2020; Legge 41/2020), specified the mandatory nature of distance learning, giving even the most refractory institutions the input to start a targeted and aware DAD. The emergency, combined with the law prescription, has brought out a rather complex situation: many teachers, as well as several students, did not have adequate IT devices (ISTAT, 2020), nor the basic skills to use them, often not even in the most basic way.

The teacher’s unfamiliarity with the device reduces the attention that they can reserve to the lesson and even to the student, channelling most of the mental energies on the use of the tools.

However, the managers reacted quickly, already in the first weeks of lockdown, providing specific training and devices to students and teachers, demonstrating that digital competence can be achieved in a short time. It was more complex for teachers in real “digital teaching”, which was not limited to moving classroom teaching behind a screen, but which forced to rethink the educational experiences by fully exploiting the incredible potential that technological support and digital tools offer.

But still, it is not enough as the reflection of a principal testifies:

I mean... the thing I would do is to be more prepared for the... just the technical use of the G-Suite. Right away. But now we already have it. Right now, we will be able to deal with distance learning. Instead I would have started a reflection on the consequences of that. A reflection on the decisions we took and that maybe, we should do differently. We focused on fragile families. But how did we do it? (P.Ve1).

The real challenge therefore becomes that of understanding how to continue to “be school”, to stay focused on the person, and not just transmit notions (Yurinova et al., 2022, p. 1842), despite all the instrumental, strategic, and organisational changes that the school has been forced to activate in the past two years.

Reflection on consequences of distance learning should be promoted and pedagogical models for learning with technologies should be built (Laurillard, 2014) and, more importantly, teachers must be trained to use them effectively.

The insight that emerges is therefore to encourage teachers to learn how to use new technologies and to promote a conscious and intentional use of the different available tools.

### 3.4 Maintaining the sense of going to school

School is a complex system, characterised by different and deeply intertwined roles, processes, actors, actions. Interesting is Ajello’s (2005) perspective that explains this complexity through the construct of “Activity” borrowed from Leontiev in the context of the Russian cultural historical tradition of the late 1970s. According to this analysis, school is a system of *activities*, where the activity represents the collective response to a fundamental need and is characterised by a *raison d’être* which constitutes its object, in our case the school born to respond in an institutional way to the need for education and training of the new generations.

And according to this theory, the *activities* are then divided into a series of *actions* that pursue specific objectives through consciously oriented processes. Finally, these actions are carried out through *operations* that concretize the actions within specific contexts and constraints. In school, actions can be represented by verbs such as “teach”, “explain”, “evaluate”, “correct” ... but also “accompany”, “protect health”, “promote autonomy”, “organise”, which take the form of specific operations such as “writing a mark on the assignment page”, “carefully cleaning the corridors”, “setting up a memo”, or “tracing escape and access routes”. The school, therefore, like any effective complex organisation, is a collective set of people who act together oriented towards a common activity but carrying out peculiar and highly different actions and operations. This perspective helps to highlight not only the importance and dignity of each role and activity that moves within the system, contributing in a peculiar but indispensable way to the common activity, but also and above all the need not to subordinate the activity, as the *raison d’être* of the system, to the specific action or operation. The progressive bureaucratization and depersonalization of the school system, accompanied by a progressive transformation of the manager from an educational figure to an administrative figure, has in many cases weakened this awareness. The pandemic situation, characterised by extremely rigid and constantly evolving procedures and protocols, oriented towards the protection of human life itself, has created the surreal situation in many schools of seeing the “procedure” prevail over the “telos” for which it was created.

A careful reflection of a principal from Padua in fact highlights the following:

The point is to get kids to go to school, give them a safe place to grow, to learn, to become adults... Does that seem like a small thing? If I think about this even all the bureaucratic hassles make sense... And that's the part I liked best about this job. Yes, it's not maybe what I do most of the time... But it's the most important part. And at the end I realize that even every time I sign a resolution, write a memo, consult a norm... I do the boring part but this part is still needed to allow them to grow up to go to school (P.Pd1).

The principal thus becomes the element of mediation between the formal norm and the educational experience of each pupil, ensuring that every action and operation is effectively aimed at promoting the ultimate goal of the school, reaffirming the centrality of the educational and socialising role of the school. During pandemic principals were well aware of this and considered it as a "personal mission" and made their organisational and regulatory expertise available to the "school system" so that this happens in the best possible way.

An insight that appears to be crucial here is the principals' awareness that school is not only a place to rule but it is also and probably above all a place in which students can be in a social environment. School fulfils the task of providing new opportunities for students and this should be at the top of the principals' agenda.

### 3.5 Communication tools: social media is not the epitome of evil

The school, with the necessary and understandable cultural, geographical and historical variables, has always been an institution characterised by some very defined formal dimensions, by a well-recognizable hierarchical structure and, finally, by well-coded languages and communicative mediators: the manager communicates his directives through "memos", teachers communicate with parents through the personal booklet or, recently, the personal page of the electronic register, and so on. This formal dimension, found in any complex organisation, reduces entropy, optimises the effectiveness of the system by regulating everyone's work (Taylor, 1911), defines roles and responsibilities, and protects the organisation itself and those who live there.

In recent years, social media, such as Facebook and WhatsApp, has slowly entered schools, accompanied by a careful effort, however, to "keep their distance", reserving, for example, Facebook for the visibility of school activities without however allowing direct interaction. and relegating the much feared "class WhatsApp groups" to contact between teachers and parents, or even better representatives of class-parents, safeguarding all the other professionals who work in the school. Finally, the use of social networks for students during school hours was banned with every strategy, including the most coercive, to minimise information leaks, especially during tests. This is

to the disappointment of students but also of some scholars who see these tools as useful for motivating learning (Persico et al., 2016), effective in sharing resources (Lagree, 2014) but also important for the development of new skills, social and dialogic (Jenkins, 2009).

The role of social networks in the school has been drastically changed by the pandemic event, bringing out the precious potential of the instrument but also breaking down, probably definitively, a sort of "fourth school wall", borrowing a happy Pirandellian theatrical terminology.

I am in another group of principals here in Treviso. With WhatsApp we always keep each other updated, here I must say that during the pandemic we had the possibility of a continuous exchange (P.Tv1)

Social media has always been a reason to fight with my daughters... actually then also having joined some social channels of Facebook especially [...] I found resources from other principals who were posting interpretations, documents... for me now (social media) has become a reason not exactly for training but certainly to update! (P.Vi1).

Principals now use social media to improve networking among their colleagues and share strategies and information.

WhatsApp messages and phone calls are not only tolerated (24/7) but also considered as fundamental during the pandemic to cope with the constant changes.

Not only. The messaging of online platforms, the possibility of video call all during the day, the activation of discussion forums has also changed the dynamics and opportunities for exchange between teachers and students, thus opening a new learning paradigm, happily defined in unsuspecting times, "Ubiquitous. At any time and in any space" (Ogata et al., 2004) but also new ways of relating and closeness. Great potential, therefore, but also a great threat of anarchy and confusion of roles.

These data shed light on a useful insight: the principal should play a pivotal role, acting as a leader and a guide. This should enable the institution to become more and more tailored, close to the specific situation of each family and each student.

### 3.6 Digital teaching and children in need

Lastly, a core issue presented by principals was the need to reduce marginalisation of students perceived as "different" (Galegher et al., 2022) and to ensure an inclusive environment and a context for enhancing differences (Canevaro et al., 2014). All interviewed principals reported that today's challenge is both to keep what good things digital education has brought and to not forget the need for relationships and presence.

We've lost the weak ones, the last ones, the broken ones—the ones that even in the classroom you have a hard time keeping them

on track. But at least they're there—they're there. They listen to something. Especially the foreigners in our case but also all the problem families. As long as you have them in the classroom you know that for five or six hours, they are safe. Maybe they understand half of what is explained to them - but the half at least... And then something remains if they listen to it... When they are at home (during digital education), what happens? (P.Pd1).

This dimension has been the one that, in the realness of individual situations, marked the difference between school isolation and high-quality teaching, albeit at a distance. Principals, thanks to the knowledge of everyone's needs and the activation of creative solutions, were capable of enhancing specificities and resources of individual institutions.

An insight that appears substantial in this case is trying not to prioritise the efficiency—more effective and high-performance instrumental or organizational aspects—to the detriment of the students and their peculiar characteristics and fragilities.

#### 4. Conclusions

To conclude, this analysis led to collecting from the voices of the principals, a summary suggestion of the dimensions analyzed: the importance of promoting “organizational learning” (Akbaba et al., 2021, pp. 1 – 2) that is to say the process of improving the ability to learn from experiences. Individuals learn from their own and others' experiences and do it together and this is different from individual learning. During the pandemic organizations experienced an uncommon situation: we focused on what changes could have improved the experience. “Learning is important not only for its results but also as a process” (p. 2).

The COVID - 19 pandemic was a stress test, a crisis that maybe provoked awareness among principals and highlighted an in-depth reflection on

- Organizational and logistical issues and personal skills
- Relations with colleagues, teachers, parents, pupils
- Importance of technology
- The social, educational, and cultural role of school

The central challenge is to capitalize on the lessons learnt from the pandemic so that these insights do not remain just pedagogical ideals but can, in everyday practice, become tangible in the annual planning and scheduling of each school year. This “best practice” of course should be shared by all teaching staff.

Still, there is a lot to explore in order to understand how relationships are shaped during pandemics, and above all it can be crucial, to involve other stakeholders to investigate other points of view and to learn from the past to shape a better future.

#### References

- Ajello, A. M., Chiorrini, P., & Ghione, V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso: Un modello di analisi. *Università e Scuola*, 10(1/R), 25–41. [https://www.saveriocantone.net/Ssis/ssid2s/vghione/La\\_scuola\\_dell'\\_autonomia\\_come\\_sistema\\_complesso.pdf](https://www.saveriocantone.net/Ssis/ssid2s/vghione/La_scuola_dell'_autonomia_come_sistema_complesso.pdf)
- Akbaba Altun, S., & Bulut, M. (2021). School Principals' Learnings From Covid-19 Pandemic. *I.e.: Inquiry in Education*, 13(2), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/4>
- Andreatta, C., Cianfriglia, M. C., & Rossi, L. (2022). Ri-organizzare la quotidianità, ri-cercare l'identità tra nuove tecnologie, comunicazione e ricerca di senso: Gli studenti in pandemia. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4(2), 51–64. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-jhcep-2022-2-6>
- Ballarino, G., & Panichella, N. (2021). *Sociologia dell'istruzione*. il Mulino.
- Bauman, Z. (2020). *Modernità liquida* (20th ed.). Laterza.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: Come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace [Application/pdf]. *LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2013/02, 567-584. Paginazione, 101 kB. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484X-14592>
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97–108. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1515>
- Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *Studiare l'interazione*. UTET.
- Carroll, N. (2013). E-Learning – the Mcdonaldization of Education. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 342–356. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.833405>
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275: Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. (1999). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 140(Suppl. Ord. 152), 5–31. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Decreto-Legge 8 aprile 2020, n. 22: Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato. (2020). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 161(93), 1–5. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>
- Delio De Martino. (2021). Oltre l'antinomia “in presenza” e “a distanza”: Verso un ambiente di apprendimento sociale e liquido. *IUL Research*, 2(3), 2. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.95>
- Dello Preite, F. (2021). Dirigere le scuole durante il Covid-19. Esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 417–426. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_36](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_36)
- Di Nuovo, S., & Smeriglio, R. (2021). Didattica a distanza in tempo di Pandemia: Profitto degli studenti e valutazioni degli insegnanti nella scuola secondaria superiore. *Annali Della Facoltà Di Scienze Della Formazione Dell'Università Degli Studi Di Catania*, 20, 101–121. <http://ojs.unict.it/ojs/index.php/annali-sdf/article/view/251>
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Fahy, A., Murphy, C., Fu, N., & Nguyen, A. (2020). *Irish Primary School Leadership During COVID-19: Principals' Study Report 2020*. Trinity College Dublin. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/93722>
- Franceschini, Gi. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Forma-*



- zione/*Open Journal of Education*, 22(2), 253–270. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/10806>
- Galegher, E. L., Davidson, P. M., Elefante, J., Bright, G., & Damaschke-Deitrick, L. (2022). Educational Leadership and Supporting Refugee and Forced Immigrant Youth: A Review of Policy in Canada and the United States. In A. W. Wiseman (Ed.), *International Perspectives on Education and Society* (pp. 181–202). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042B010>
- Grant, J. M., & Mack, D. A. (2004). Preparing for the Battle: Healthy Leadership during Organizational Crisis. *Organizational Dynamics*, 33(4), 409–425. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.007>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- ISTAT. (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi (periodo di riferimento anni 2018-2019)* (Comunicato stampa 240949; pp. 1–6). Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/archivio/240949>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Legaree, B. A. (2014). Using Facebook to Engage Microbiology Students Outside of Class Time. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 15(2), 301–303. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v15i2.713>
- Legge 6 giugno 2020, n. 41: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato. (2020). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 161(143), 15–22. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20G00059/sg>
- Lien, C. M., Khan, S., & Eid, J. (2023). School Principals' Experiences and Learning from the Covid-19 Pandemic in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 775–790. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2043430>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Malik, F. (2007). *Il management come professione: Operare con efficacia e successo nella propria organizzazione*. Il Sole 24 Ore.
- Marone, F., Dello Preite, F., & Buccini, F. (2020). La dirigenza scolastica al tempo della pandemia: Un progetto di ricerca azione. *Dirigenti Scuola*, 39, 60–83. <https://floren.unifi.it/handle/2158/1219968>
- Martinez, J. A., Gomez Johnson, K., Anderson, F. E., & Uy, F. L. (2021). Perceptions of Self-Efficacy & Support Among Secondary Early-Career Teachers and their Principals During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 6(1), Article 3. <https://digitalcommons.unomaha.edu/ctlle/vol6/iss1/3>
- Media education: Idea, metodo, ricerca*. (2019). Scholés.
- Mintzberg, H. (2012). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. il Mulino.
- MIUR. (2017). *Scuola, concorso dirigenti scolastici: 35mila domande pervenute, 49 anni l'età media dei candidati* [Communiqué]. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-concorso-dirigenti-scolastici-35mila-domande-pervenute-49-anni-l-eta-media-dei-candidati>
- Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). Rivista lasalliana. *Rivista Lasalliana*, 88(1), 71–82. <https://www.mondodigitale.org/formazione/risorse-educative/leducazione-al-tempo-del-covid-19>
- OGATA, H., & YANO, Y. (2004). Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning. In J. Roschelle, T.-W. Chan, Kinshuk, & S. J. H. Yang (Eds.), *The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004. Proceedings*. (pp. 27–34). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WMTE.2004.1281330>
- Parker, J. D. A., Crane, A. G., & Wood, L. M. (2018). Educational Leaders and Supporting the Mental Health of Students and Staff: Limited Research but Promising Practices in Preparing School Principals. In A. W. Leschied, D. H. Saklofske, & G. L. Flett (Eds.), *Handbook of School-Based Mental Health Promotion* (pp. 185–197). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_11)
- Persico, D., Chiorri, C., Ferraris, M., & Pozzi, F. (2016). Effects of Social Networking on Learning: The Opinions of Italian University Students. In T. Issa, P. Isaias, & P. Kommers (Eds.), *Social Networking and Education* (pp. 145–163). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17716-8_10)
- Purba, R., Herman, H., Purba, A., Hutauruk, A. F., Silalahi, D. E., Julyanthy, J., & Grace, E. (2022). Improving Teachers' Competence Through the Implementation of the 21st Century Competencies in a Post-Covid-19 Pandemic. *JMM (Jurnal Masyarakat Mandiri)*, 6(2), 1486. <https://doi.org/10.31764/jmm.v6i2.7340>
- Ramos-Pla, A., Tintoré, M., & Del Arco, I. (2021). Leadership in times of crisis. School principals facing COVID-19. *Heliyon*, 7(11), e08443. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08443>
- Rossi, L. (2021). Didattica digitale: Dall'analisi critica alla proposta di un dispositivo concettuale. In E. Miatto (Ed.), *Tecnologie in discussione tra didattica e azione educativa* (pp. 15–37). Studium.
- Rossi, P. G. (2010). *Tecnologia e costruzione di mondi: Post-costruttivismo linguaggi e ambienti di apprendimento*. Armando.
- Rossi, P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11–26. <https://unipad.unimc.it/handle/11393/239201>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- UNESCO. (2020). Education: From COVID-19 school closures to recovery [Institutional website]. *COVID-19 Recovery*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond* [Policy Brief]. United Nations. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>
- Varela, D. G., & Fedynich, L. (2020). Leading Schools From a Social Distance: Surveying South Texas School District Leadership During the COVID-19 Pandemic. *National Forum of Educational, Administration and Supervision Journal*, 38(4), Article 3. <https://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Varela,%20daniella%20Surveying%20South%20Texas%20School%20istrict%20Leadership%20NFEASJ%20V38%20N4%202020.pdf>
- Xodo, C. (2010). Le competenze del dirigente nelle teorie del management e della leadership. In C. Xodo (Ed.), *Il dirigente scolastico: Una professionalità pedagogica tra management e leadership* (pp. 102–107). FrancoAngeli.
- Yurina, E. A., Byrdina, O. G., & Dolzhenko, S. G. (2022). Transprofessional competences of school teachers in the digital environment: Education employers' perspective. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1841–1863. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10687-w>



# The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design: Opportunities and Limitations

## Il contributo degli ecosistemi di AI generativa nella micro-progettazione didattica: Opportunità e limiti

Piergiuseppe Ellerani

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna – piergiusepp.ellerani@unibo.it  
<https://orcid.org/0000-0002-4730-3928>

Luca Ferrari

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna – l.ferrari@unibo.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7853-449X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Pedagogical Planners (PP) are digital environments specifically developed with the aim of accompanying teachers in making visible and methodologically grounded, the process of designing and implementing teaching-learning experiences. In more recent times, the integration of generative AI algorithms within PP, such as AI Lesson Planners, opens new educational challenges and unprecedented perspectives for educational research and practice. The question that remains open is, what is the emerging School idea and what teacher idea is implicated in the development of these generative AI ecosystems?

I *Pedagogical Planner* (PP) sono ambienti digitali sviluppati ad hoc con l'obiettivo di accompagnare i docenti nel rendere visibile (e metodologicamente fondato), il processo di ideazione e implementazione di esperienze d'insegnamento-apprendimento. L'adozione di tali ambienti, nel contesto scolastico, è stata inizialmente limitata dalla mancanza di applicazioni specifiche, dalla bassa diffusione di questi sistemi nelle scuole e da alcuni limiti legati alla 'staticità' delle proposte didattiche generate da questi tools. Tuttavia, in tempi più recenti, l'integrazione di algoritmi di Intelligenza Artificiale generativa all'interno di PP, come gli *AI Lesson Planner*, apre a nuove sfide didattiche e a inedite prospettive di ricerca educativa. Così come a quesiti sul reale ruolo dell'insegnante al suo interno.

### KEYWORDS

Artificial Intelligence; Pedagogical Planner; Teacher Professionalism; Design for learning  
Artificial Intelligence; Pedagogical Planner; Professionalità docente; Progettazione didattica

**Citation:** Ellerani, P. & Ferrari, L. (2024). The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design: Opportunities and Limitations. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 117-124. [https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24\\_13](https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24_13)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_13](https://doi.org/10.7346/fei-XXII-01-24_13)

**Submitted:** April 18, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

L'idea di utilizzare ambienti digitali per accompagnare i docenti nella progettazione didattica è esperienza matura. A partire dalla prima decade degli anni 2000 si svilupparono e diffusero, nel contesto internazionale una serie di contributi scientifici (Agostinho, 2009; Conole & Fill, 2005; Conole et al., 2008; Dalziel, 2003; San Diego et al., 2008) e di prototipi – *Lesson Planner* – sviluppati allo scopo di incrementare le competenze di progettazione didattica mediata dall'uso di tecnologie digitali (*Technology Enhanced Learning* [TEL]). Se vi è stata diffusione di strumenti generici digitali per la progettazione, carenti invece risultano gli ambienti digitali dedicati per guidare gli insegnanti nel processo di progettazione (Masterman, 2011). Ovvero sviluppare applicazioni software in grado di svolgere funzioni di scaffolding nel processo decisionale del docente (a partire dalla fase di ideazione), e capaci di considerare le variabili implicate nell'apprendimento – p.e. gli obiettivi e i risultati di apprendimento, le caratteristiche degli studenti, l'approccio didattico e i metodi di valutazione, nonché le attività che gli studenti svolgeranno – rendendo più facile colmare quel gap between research and practice che spesso permane semplicemente perché le prassi progettuali evolute sono considerate troppo complesse (anche in termini di tempo). In ogni caso la ricerca si è spinta verso una classificazione dei Lesson Planner (LP), identificando il grado di supporto ai docenti durante varie funzioni (p.e. Cameron e Campbell, 2010):

- guidare passo dopo passo i docenti nell'assumere decisioni teoriche riguardanti lo sviluppo di attività didattiche e sperimentare nuove strategie di insegnamento-apprendimento.
- fornire idee progettuali in modo strutturato per facilitare la comprensione delle varie componenti di un progetto;
- descrivere esperienze didattiche offrendo prospettive metodologiche in grado di collegare filosofie pedagogiche, evidenze basate sulla ricerca e conoscenze esperienziali;
- condividere repertori di attività di insegnamento-apprendimento esistenti e riutilizzarli per scopi diversi;
- suggerire meccanismi per estrarre buone pratiche e meta-modelli di apprendimento;
- contribuire a realizzare progetti didattici destinati e direttamente fruibili dagli studenti;
- codificare i progetti supportando un processo di progettazione iterativo e fluido.

Sulla base di questa proposta - che non ha carattere esaustivo - diversi prototipi di LP sono stati sperimentati. I prototipi permettono ai docenti di guidare l'ideazione e la realizzazione di attività d'insegnamento-apprendimento valorizzando, in uno scenario online o misto, anche alcune tecniche di innovazione didattica (Dillemburg 2002; Pozzi e Persico, 2013; Ferrari, 2015). Una sintesi esemplificativa delle funzioni possibili è la seguente:

- definire moduli, unità didattiche, lezioni attraverso un percorso guidato, mediato digitalmente, che offre alcuni specifici suggerimenti metodologici e didattici programmati nel software (esempi: London Pedagogical Planner, Phoebe);
- visualizzare in forma grafica (mappa, diagramma ecc.) la progettazione del percorso didattico sia a livello macro (curricolo) sia a livello micro (in classe o in modalità mista) (esempi: LAMS, PRO-PIT), e aggiornare il percorso;
- accompagnare il docente nella definizione e nella implementazione di approcci metodologici specifici, valorizzando approcci di apprendimento attivo, come ad esempio *inquire based learning* (SOLE).

## 1.2 Opportunità e limiti dei LP di 'prima generazione'

I LP considerati – che possiamo definire di prima generazione – esprimono alcune caratteristiche che corrispondono a modelli di progettazione impliciti. Risulta strategico comprendere alcune variabili che possono guidare il design di un PP. Rossi (2014), p.e., rileva in primo luogo, l'importanza di considerare nella progettazione l'elemento visuale (una mappa, un diagramma, una qualsiasi rappresentazione grafica) in grado di rendere esplicita l'idea progettuale del docente e il percorso/contenuto didattico che considera. L'azione progettuale del docente è infatti troppo spesso un processo tacito, scarsamente pensato e/o ripensato, non sempre condiviso con i colleghi e gli studenti. In secondo luogo, le più recenti teorie della progettazione didattica (Laurillard, 2014; Mor et al., 2014; Rivoltella, 2012) evidenziano come sia ormai superato un approccio "seriale" nel quale la progettazione dell'azione didattica considera ogni variabile del percorso come oggetto autonomo e indipendente. Considerare dunque esclusivamente questa modalità seriale significherebbe perdere di vista la complessità dell'azione progettuale. La quale, invece, dovrebbe essere intesa come "un'idea che poi dialogherà con l'azione e si rimodulerà in itinere grazie alla sua realizzazione e regolazione nell'azione stessa" (Rossi, 2016, p. 13). Dove "[obiettivi, contenuti, strategie e metodologie] non si presentano alla mente [dell'insegnante] isolati e collegabili con logiche induttive o deduttive, ma già interni a processi complessi, a fili della stessa trama, che poi è l'azione didattica" (Rossi, 2014, p. 114).

A fronte di esperienze e ricerche, la diffusione e l'adozione dei LP nella scuola è rimasta circoscritta<sup>1</sup>. È

1 Probabilmente "uno dei motivi principali della scarsa adozione risiede nel fatto che sembra altamente impegnativo fornire un supporto adeguato e soluzioni tecnologiche efficaci per un processo di natura complessa, a volte sistematica, a volte creativa, e comunque non sempre riducibile a una serie di passaggi predefiniti". (Masterman, 2013; Winograd, 1996; in Pozzi et al, 2020). Inoltre, le prospettive e le funzioni pedagogiche di sostegno alla progettazione (di attività o risorse) delineate nelle esemplificazioni sopra esposte non sono quasi mai "connesse" in un medesimo ambiente digitale. Di qui la necessità di sviluppare artefatti che consentano di far dialogare (e visualizzare) i diversi elementi che concorrono a qualificare la macro e la micro-progettazione didattica.



però possibile affermare, analizzando le evidenze, che i LP strumenti potrebbero rappresentare una considerevole opportunità sia di accrescimento professionale - individuale e collettivo - sia di sostegno all'organizzazione scolastica. Le ricadute formative di questo approccio sullo sviluppo delle competenze progettuali del docente all'interno della propria esperienza di lavoro sono evidenti. Possiamo chiederci quali potrebbero essere, invece, i limiti dei LP. In questa sede, si ci limitiamo ad individuare almeno due.

Il primo è relativo alla dimensione "individuale" e "statica" della progettazione. Se, da un lato, un punto di forza è quello di consentire al docente di pianificare l'intervento didattico in modo rigoroso anticipando e organizzando la fase di azione (si riporta un esempio in *Figura 1*) dall'altro, un punto di debolezza è relativo alla stessa "inflexibilità" della proposta didattica la quale, ovviamente, può essere diversamente governata dal docente durante l'intervento didattico.

Come è nato l'universo?	
Teacher: Luca Ferrari	School: Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
Grade: First Grade	Date: March 1st 2024, 3:15 pm
Subject: Science	Lesson Duration: 60 minutes
Target Standard:	
<b>Procedure</b>	
Time/Task	Description
<i>Preparation</i> (5 minutes)	Before the class arrives, post big question in the classroom and make sure 1 internet enabled devices are online. Prepare materials for group work: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Writing tools</li> <li>• Poster paper</li> <li>• Physical resources (books, supporting content)</li> </ul>
<i>Introduction</i> (2 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce SOLE process and review ground rules.</li> <li>• Introduce our big question to the class.</li> <li>• 5 groups (20 total students)</li> <li>• Students will self-organize into 5 groups (20 total students) .</li> </ul>
<i>Investigation</i> (38 minutes)	Students investigate the answer to the big question using their group's device. Groups will share their work.
<i>Review</i> (10 minutes)	Each group will have 2 minutes to present their research to the class and discuss. Each group is expected to share their sources, present creatively, and not rely on notes.
<i>Exit Ticket</i> (10 minutes)	Each student will have 2 minutes to complete an exit ticket answering the big question individually.

Figura 1. Esempio di output generato dal Lesson Plan StartSOLE (<https://webapp.startsole.org/>).

Il secondo limite è relativo alla diffusione e all'uso effettivo di queste tecnologie da parte dei docenti. Da questo punto di vista, sebbene la maggior parte dei software sia utilizzabile online attraverso la mediazione di un browser, rimane necessario comprendere - anche da parte di chi progetta queste soluzioni - come meglio integrare questi *tools* tra gli strumenti che gli insegnanti utilizzano nel loro quotidiano lavorativo. Soluzioni sperimentate, nel contesto italiano, hanno visto l'integrazione di LP all'interno, per esempio, del registro elettronico con un interessante impatto da parte degli utilizzatori (Ferrari, 2015).

## 1.2 Al Lesson Planner

A seguito della recente 'diffusione di massa' della intelligenza artificiale (IA) in diversi campi dell'esperienza umana, si assiste attualmente ad una rapida crescita, anche in campo educativo, di una serie di *tools* (soprattutto di IA generativa)<sup>2</sup> che intendono so-

stenere, facilitare e ottimizzare il lavoro didattico dei docenti, per esempio, nella ideazione di lezioni differenziate, nella soluzione simultanea di problemi attraverso l'interazione con agenti conversazionali, nella produzione di risorse educative e materiali didattici, nella costruzione di esperienze d'insegnamento-apprendimento che valorizzano l'apprendimento attivo degli studenti. Ne consegue che anche i Lesson Planner sono influenzati dall'IA, e da questa integrati. Il che apre a nuove (rinnovate?) piste di ricerca in campo pedagogico-didattico. Se da una parte i limiti individuati nella 'prima generazione' dei LP - la bassa diffusione, la rigidità nelle fasi di ideazione, progettazione e verifica - oggi vengono, in parte, superati da sistemi di interazione con l'IA che consentono ai docenti, in modo dinamico, non solo di pianificare l'azione didattica, ma anche di interrogare tali sistemi

razione del linguaggio naturale, il riconoscimento di immagini, il ragionamento logico, l'apprendimento automatico), ad una IA (generativa) in grado di generare velocemente risposte sulla base di alcune informazioni, nuovi dati, immagini, testi o altri tipi di output simili a quelli prodotti dall'essere umano (p.e. i modelli di linguaggio generativi come GPT).

2 In sintesi, si è velocemente transitati da una IA in grado di simulare l'intelligenza umana in generale (p.e. comprendere l'elabo-

(attraverso agenti conversazionali) durante l'intero processo d'insegnamento-apprendimento, permane il problema della comprensione dei sistemi di IA e del loro affiancamento quotidiano nella progettazione didattica al fine di risultare un fattore incidente nella qualità didattica e di benessere degli insegnanti.

## 2. Una esemplificazione: dal prompt alla risposta didattica

In questa prospettiva presentiamo un primo aspetto, esplorativo, di risposte didattiche offerte da sistemi di AI generativi. Gli strumenti, in questa fase di test, sono di due tipi: agenti conversazionali *general purpose*, come Chatgpt4 e Perplexiti; ambienti specifici, ovvero, strumenti appositamente sviluppati per gli insegnanti come MagicSchool AI (Lesson plan generator, *Figura 2*), e AUTOCLASS Mate (AI-Powered Lesson Plan Generator, *Figura 3*).

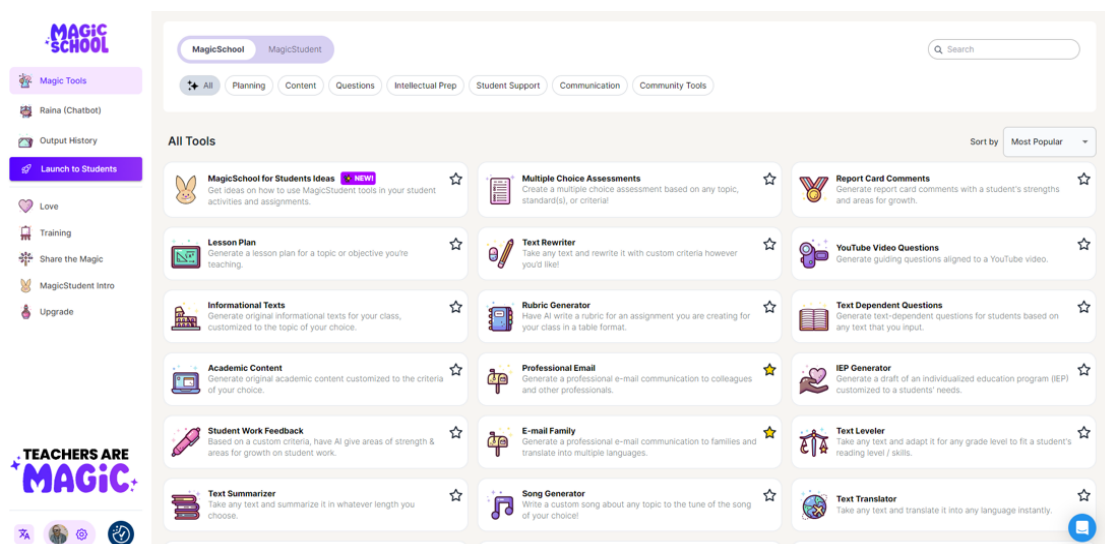


Figura 2. Una schermata di Magic Tools (<https://app.magicschool.ai/tools>).

Nel contesto di questo contributo attribuiremo a questi ultimi strumenti l'etichetta di Pedagogical Planner (PP) di 'seconda generazione', ovvero, un ecosistema di strumenti di IA (tra cui i *Lesson Plan*), presenti all'interno di un medesimo ambiente online, che i do-

centi possono utilizzare nelle diverse fasi (interattive) dell'esperienza d'insegnamento-apprendimento: ideazione, progettazione, azione, monitoraggio e valutazione.

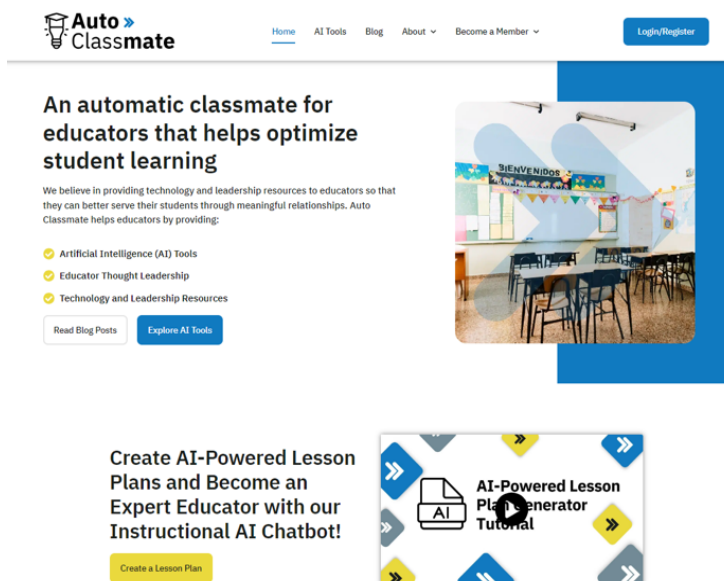


Figura 3. Una schermata di Auto Classmate, (<https://autoclassmate.io/>).

Il comando (*prompt*) inserito per avviare la generazione della proposta didattica è generico ma comprende alcune specifiche: “Costruisci una lezione di un’ora, rivolta a studenti di classe 5 di scuola primaria (23 alunni) sul tema del ciclo dell’acqua. Le cono-

scenze pregresse degli studenti non sono state valutate. Considera che si vuole promuovere un apprendimento attivo che possa continuare anche fuori dall’aula scolastica”. I risultati comparati sono riportati in tabella 1:

IA tools				
Specifiche considerate	Chatgpt4	Perplexiti	AUTOCLASS (Mate AI-Powered Lesson Plan Generator)	MagicSchool AI (Lesson plan generator)
Sequenza del piano didattico	Obiettivi Introduzione Attività principali Conclusioni Compito per casa Box tecnico: approfondimento Riflessione critica e prospettive future	Obiettivo Durata Struttura della lezione Conclusioni e compiti Risorse aggiuntive Note Finali	Obiettivo Materiali Procedura Valutazione	Obiettivo Valutazione Punti Chiave Pratica Guidata Pratica Indipendente Attività di Estensione Compiti
Tipologia di obiettivo/i proposti	Comprendere il ciclo dell’acqua. Promuovere un apprendimento attivo, stimolando la curiosità e l’interazione con il mondo esterno.	Comprendere il ciclo dell’acqua e l’importanza della sua continuità per la vita sulla Terra.	Comprendere il ciclo dell’acqua e le sue varie fasi attraverso attività pratiche e discussioni.	Comprendere il ciclo dell’acqua.
Attivazione e rilevanza delle conoscenze	Domande stimolo per valutare le conoscenze degli studenti e suscitare interesse.	Breve discussione su cosa sanno già gli studenti sull’acqua e perché è importante.	Inizia la lezione mostrando agli studenti il grande poster del ciclo dell’acqua. Chiedere se hanno già sentito parlare del ciclo dell’acqua e se possono spiegare di cosa si tratta.	Inizia la lezione mostrando un breve video o un diagramma colorato del ciclo dell’acqua. Chiedi agli studenti: “Vi siete mai chiesti come si forma la pioggia?” per coinvolgere la loro curiosità e attivare le conoscenze pregresse sull’argomento.
Tipologia di attività proposte	Spiegazione accompagnata da domande, conduzione di un esperimento (individuale) seguito da una fase di discussione e di riflessione sull’esperienza.	Spiegazione accompagnata da immagini, divisione della classe in gruppi: assegnare compiti legati al ciclo dell’acqua (es. disegnare un diagramma, recitare una breve scenetta); discussione guidata e approfondimento.	Spiegazione e organizzazione di gruppi di lavoro. Gli studenti svolgono attività di sperimentazione. Si sollecitano le seguenti abilità: osservazione, descrizione, creazione (disegno), confronto, categorizzazione.	Spiegazione accompagnata da brevi video e domande, condivisione dei punti chiave. Pratica guidata: gli studenti sono invitati a etichettare le fasi del ciclo dell’acqua. Il docente formula domande (dal semplice al complesso) e sostiene l’apprendimento attraverso l’uso di feedback istantanei. Pratica indipendente: incarica gli studenti di creare la propria rappresentazione visiva del ciclo dell’acqua su un poster.
Valorizzazione delle differenze individuali degli studenti	Per gli studenti più curiosi o per quelli che desiderano approfondire, potresti suggerire risorse online affidabili o libri che trattano il tema del ciclo dell’acqua in modo più dettagliato, inclusi gli aspetti scientifici come la formula chimica dell’acqua, il concetto di evaporazione a livello molecolare e l’importanza ecologica del ciclo dell’acqua.	Ogni studente disegnerà un poster che rappresenti il ciclo dell’acqua.	Chiedere agli studenti di pensare a come possono conservare l’acqua nella loro vita quotidiana per contribuire a proteggere l’ambiente.	Per gli studenti che finiscono in anticipo, fornisci loro una sfida per cercare e presentare un esempio di applicazione pratica del ciclo dell’acqua nella vita reale (ad esempio, come il ciclo dell’acqua influisce sulle pratiche agricole).
Chiusura dell’attività	Riassumi i punti principali della lezione, rafforzando l’importanza del ciclo dell’acqua. Invita gli studenti a osservare le manifestazioni del ciclo dell’acqua nella loro vita quotidiana e a condividere eventuali osservazioni o riflessioni nella lezione successiva.	Riassumere i concetti principali appresi durante la lezione.	Rivedere con gli studenti i concetti chiave del ciclo dell’acqua. Chiedere agli studenti di pensare a come possono conservare l’acqua nella loro vita quotidiana per contribuire a proteggere l’ambiente.	Per concludere la lezione, organizza una passeggiata tra le gallerie dove gli studenti espongono i loro poster e spiegano la loro comprensione del ciclo dell’acqua ai loro compagni.
Valutazione	Non specificato	Non specificato	Osservare la partecipazione e l’impegno degli studenti durante le attività. Esaminare i disegni e le spiegazioni degli studenti sulle fasi del ciclo dell’acqua. Fare una discussione successiva per valutare la comprensione dei concetti chiave.	Gli studenti creeranno un poster illustrando le fasi del ciclo dell’acqua, tra cui evaporazione, condensazione, precipitazione e raccolta. Scriveranno anche una breve descrizione di ciascuna fase per spiegare i processi coinvolti.
Continuità didattica	Assegna come compito l’osservazione di fenomeni naturali che rientrano nel ciclo dell’acqua, come la formazione di rugiada, nebbia, nuvole o raccolta di acqua piovana. Gli studenti potrebbero annotare le loro osservazioni o scattare fotografie per discuterle in classe.	Assegnare un compito a casa: osservare il ciclo dell’acqua nella natura e annotare le proprie osservazioni.	Incoraggiate gli studenti a continuare a conoscere il ciclo dell’acqua anche al di fuori della classe, osservando l’acqua nel loro ambiente e discutendone con le loro famiglie.	Incoraggia gli studenti a osservare il ciclo dell’acqua in azione nei loro dintorni (ad esempio, pozzanghere che evaporano dopo la pioggia) e a scrivere un breve paragrafo descrivendo ciò che hanno osservato.

Tabella 1. Comparazione delle risposte generate da sistemi di IA generativa “general purposes” e IA “Lesson Plans”.



### 3. Discussione e conclusioni

In tutti gli strumenti selezionati la sequenza didattica proposta ha diversi elementi in comune: come primo aspetto sono introdotti gli obiettivi di apprendimento (focalizzati sulla comprensione), si propongono attività da realizzare in classe (micro-sequenze didattiche), si formalizzano alcuni punti di attenzione per attivare le preconoscenze, si suggeriscono strategie per chiudere la lezione e per dare continuità all'attività anche al di fuori della scuola. Le principali differenze tra gli strumenti di AI 'generici' e quelli 'specifici' riguardano la maggiore complessità considerata dagli strumenti specifici: le proposte didattiche suggerite sono molto più ricche e dettagliate da un punto di vista descrittivo (e qualitativo), viene presentata una sezione dedicata alla valutazione degli apprendimenti, sono descritte proposte di esperienze di apprendimento attivo rivolte agli studenti. Con l'utilizzo critico da parte dei docenti, è sicuramente possibile apportare alcuni vantaggi alla professionalità docente e all'operatività quotidiana. Gli IA Lesson plan sono infatti in grado di:

- fornire idee e strategie su come strutturare lezioni e unità didattiche (che dovranno necessariamente essere discusse, migliorate e verificate in classe);
- accompagnare per pianificare, ri-progettare e valutare (dinamicamente) l'esperienza d'insegnamento-apprendimento, riducendo i tempi di lavoro;
- facilitare interventi tempestivi (*feedback ongoing*) offrendo soluzioni (idee, strategie, modelli operativi per accompagnare le fasi di monitoraggio e valutazione) lungo l'intero percorso didattico.

Se consideriamo un approccio pedagogico problematico (Bertin, 1968) al fine di accompagnare la nostra riflessione pedagogica, occorre considerare le potenziali tensioni dialettiche che potrebbero generarsi tra:

- autonomia-dipendenza; laddove l'autonomia nella gestione della complessità e la potenziale percezione di efficacia esercitata dal docente nella progettazione di esperienze d'insegnamento-apprendimento, trova nell'utilizzo acritico di questi sistemi la relativa dipendenza;
- contestuale-generale; laddove la capacità degli insegnanti di scegliere se e come adottare i mediatori di IA per rendere l'esperienza didattica contestuale più efficace è contrapposta ad un'automazione che rende tutti i contesti uguali, uniformando l'esperienza educativa;
- vitale-marginale; laddove l'effettivo contributo degli studenti nell'esprimere la loro vitalità cognitiva, emotiva, sociale, etica, divergente, potrebbe essere inibita dalla fiducia "rigida" nelle azioni proposte dal sistema generativo di IA, inibendo le capacità agentive degli studenti.

La direzione problematica ci porta a considerare alcune evidenze di ricerca. Per esempio sulla pianificazione attraverso l'IA (Costa, Pereira Junior, Araujo Fernandes, 2019) viene mostrato come essa possa essere efficacemente utilizzata per personalizzare ed automatizzare una o più fasi del processo di insegna-

mento-apprendimento. Nel contempo, è carente l'esplicitazione della teoria pedagogica sottesa, non ci sono elementi riconoscibili per la comprensione didattica e dunque l'output proposto risulta scarsamente confutabile. Il che porta a considerare come l'uso delle tecnologie IA considerate richiedano un miglior affinamento nella definizione dei profili degli studenti, oltre ad espandere il ventaglio delle metodologie didattiche raccomandate. Analogamente (Kehoe, 2023; Antonenko, Abramowitz, 2023; Nerantzi et al., 2023) seppur a fronte di una indiscutibile riduzione temporale nei processi di progettazione e di miglioramento organizzativo anche della vita scolastica, per gli insegnanti permane di vitale importanza la loro conoscenza preliminare pedagogica e didattica, nonché la conoscenza sui processi di elaborazione delle informazioni innescati dell'IA, e dunque la necessità di una valutazione etica e di senso, da parte degli insegnanti, rispetto alle proposte operate dai sistemi di IA. Queste dinamiche emergenti, di conseguenza, mostrano come, a fronte dell'utilizzo anche nella formazione iniziale degli insegnanti dell'IA, sia necessaria una riflessione critica che porti all'esplicitazione dei modelli pedagogici considerati dall'IA. Questa posizione è altresì sostenuta da Miller (2023) per il quale è necessario fornire agli algoritmi che sostengono l'IA nell'educazione un costruito esperienziale in grado di forgiarli e guidarli sulla base degli esiti della ricerca educativa, in modo da migliorare realmente l'esperienza nel lavoro e nel contesto a favore di tutti, realizzando un apprendimento continuo sia per gli adulti che per gli studenti. La prospettiva richiede un forte intervento – e investimento – nella ricerca di tipo interdisciplinare, laddove l'ispirazione possibile delle applicazioni della tecnologia nel campo del pedagogical design e della didattica è guidato dalla pedagogia. Si tratta di promuovere un dialogo continuo e ben informato dalle evidenze sull'innovazione, evitando che le discussioni e le scelte di policy siano basate sul distorto uso della base di conoscenza, specialmente in assenza di prove empiriche solide (OECD, 2010, p. 155). Costruire una base di conoscenze ben organizzata, formalizzata, facilmente accessibile e aggiornata sulla tecnologia IA applicata all'istruzione è oggi fondamentale per non essere tratti in inganno dalla velocità e facilità di risposte. Assumere dunque una prassi del pensiero che considera la fallibilità del giudizio educativo e la responsabilità dell'educatore rispetto alle conseguenze formative delle sue scelte (Bertolini, 1983) è particolarmente necessaria davanti alla possibile trasformazione della progettazione pedagogica: ovvero quanto è ancora attuale la formazione dell'uomo completo, capace di ragione e di sentimento, di senso morale e di senso estetico (Baldacci, 2012, p. 312) attraverso una prassi didattica pensata dall'algoritmo intelligente e generativo? Ciò comporta una revisione dell'impianto formativo nella direzione suggerita da Miller (2023) e la consapevolezza ben presente che agli insegnanti debba essere garantita una qualificazione costante composta anche da buone risorse (Margiotta, 2018, p. 22). Dunque, i benefici degli investimenti effettuati nelle innovazioni basate sulle tecnologie difficilmente saranno riconosciuti di qualche utilità rilevante se non verranno impiegati strumenti appropriati per la disseminazione della conoscenza e di una sua gestione altrettanto dis-

seminata (OECD, 2010, p. 157). La sollecitazione è ancora di più attuale se applicata ai sistemi di IA. Davanti alla carenza verificata degli attuali sistemi di design pedagogico, vi è necessario un più elevato apparato di conoscenze pedagogico-didattiche: appare sempre più evidente quale sia l'importanza assunta oggi dal ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione, della trasformazione, dello sviluppo professionale (Margiotta, 2018, p. 20). Risulta altresì di interesse il richiamo elevato da Maurizio Fabbri per il quale, all'interno del dibattito sull'evoluzione della civiltà nella relazione uomo-macchina, si chiede se non siano le conoscenze, piuttosto che le emozioni, il costruito al quale demandare il compito di preservare l'istinto di sopravvivenza della civiltà (Fabbri, 2018, p.124): una direzione di razionalità cognitiva che richiede un elevato apparato di saperi. Per altro, essendo ancora acerba la ricerca sugli esiti di apprendimento degli studenti basata sulle attività progettate con i PP - IA (Yue, Jong, Dai, 2022), la qualità della progettazione e del dialogo di affinamento e di amplificazione esperienziale che va ad instaurarsi tra i docenti e i sistemi generativi di IA, richiede un'alta cifra metacognitiva degli insegnanti. L'uso riflessivo delle domande esplorative formulate dagli insegnanti e la formazione derivata dei sistemi di IA diviene un sentiero nel quale avviare il doppio canale di espansione delle conoscenze "just-in-time": dell'insegnante e dell'IA. Come dimostrato da Dong (2021), ovvero che i sistemi di IA possono migliorare il processo di insegnamento fornendo feedback tempestivi e personalizzati, promuovendo partecipazione e coinvolgimento degli studenti e aumentando l'efficienza nella valutazione solo se l'insegnante è in grado di riconoscerne limiti e forze.

A fronte delle evidenze e delle prime riflessioni poste, occorre ancora evidenziare che attualmente "[tali] sistemi spesso non consentono di chiarire quali siano i quadri di riferimento teorico, le scelte pedagogiche e le motivazioni che hanno portato alla progettazione di una determinata attività di apprendimento da proporre agli studenti". L'affermazione (Bottino et al., 2011) è particolarmente valida (anche) in relazione ai sistemi di IA generativi specificamente sviluppati per la didattica.

Il problema che intravediamo è racchiuso in una domanda: quale è l'idea di Scuola emergente e quale idea di insegnante è implicata nello sviluppo di questi ecosistemi di IA generativa?

## Riferimenti bibliografici

- Antonenko, P., Abramowitz, B. (2023). In-service teachers' (mis)conceptions of artificial intelligence in K-12 science education, *Journal of Research on Technology in Education*, (55)1, 64-78, <https://doi.org/10.1080/15391523-2022.2119450>
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia*. Roma: Carocci.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Bottino M. R, Ott, M. Tavella M. (2011). Pedagogical planning and sustainability of learning actions: the lamel system. *Tecnologie Didattiche*, 19(3), 147-154, <https://doi.org/10.17471/2499-4324/207>
- Cameron, L., & Campbell, C. (2010). Sharing learning designs that work. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA: AACE.
- Conole, G., & Fill, K. (2005). A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 8(1) <https://doi.org/10.5334/2005-8>
- Costa, N. Pereira Junior, C., Araujo, R., Fernandes, M. (2019). Application of AI Planning in the Context of e-Learning, *IEEE Computer Society*, 57-59, <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00021>
- Dalziel J. (2003). Implementing learning design: the learning activity management system (LAMS). In G. Crisp, D. Thiele, I. Scholten, S. Barker, J. Baron (eds.). *Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasia Society for Computers in Learning in Tertiary Education (AS-CILITE)*. Interact, Integrate, Impact (Adelaide, Australia, 7-10 december 2003). ASCILITE, 593-596.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Ed.). *Three worlds of CSCL: Can we support CSCL* (pp. 61-91). Heerlen, The Netherlands: Open Universiteit Nederland.
- Dong, Y. (2023). Revolutionizing Academic English Writing through AI-Powered Pedagogy: Practical Exploration of Teaching Process and Assessment. *Journal of Higher Education Research*, 4(2), pp.52-57. <https://doi.org/10.59400/fls.v6i2.1177>
- Fabbri, M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, L. (2015). *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Junior.
- Kehoe, F. (2023). Leveraging Generative AI Tools for Enhanced Lesson Planning in Initial Teacher Education at Post Primary. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 172-182, <https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i2.124>
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (a cura di) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Masterman, E., Manton, M. (2011). Teachers' perspectives on digital tools for pedagogic planning and design. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(2), 227-246. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.588414>
- Masterman, E., Walker, S., & Bower, M. (2013). Computational support for teachers' design thinking: Its feasibility and acceptability to practitioners and institutions. *Educational Media International*, 50, 12-23. <https://www.learn-techlib.org/p/132440/>
- Miller, A. L. (2023). AI Assisted Learning: A Tool or a Threat? *Journal of e-learning Research*, 2(2), 52-65, <https://doi.org/10.33422/jelr.v2i2.510>
- Mor Y., Warburton S., Winters N., Mellar H. (eds.) (2014). *Practical design patterns for teaching and learning with technology*. Rotterdam: Sense.
- Nerantzi, C., Abegglen, S., Karatsiori, M., Martinez-Arboleda, A. (2023). *101 Creative ideas to use AI in education. A collection curated by #creativeHE*.
- OECD (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach To Technology-Based School Innovations*. Paris: OECD Publishing.
- Persico, D. & Pozzi, F. (2013). Sustaining Learning Design and Pedagogical Planning in CSCL. *Research in Learning Technology*, 21, <https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.17585>
- Pozzi, F., Asensio-Perez, J. I., Ceregini, A., Dagnino, F. M., Dimitriadis, Y., & Earp, J. (2020). Supporting and representing Learning Design with digital tools: in between guidance and flexibility. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 109-128, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1714708>

- Rossi, P.G. (2014), Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, [S.l.], 10, 113-133, <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-ross>
- Rossi, P.G. (2016). Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico. In P.G. Rossi, C. Giaconi (a cura di). *Micro-progettazione: pratiche didattiche a confronto PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- San Diego, J. P., Laurillard, D., Boyle, T., Bradley, C., Ljubojevic, D., Neumann, T., Pearce, D. (2008). Towards a user-oriented analytical approach to learning design. *ALT-J*, 16(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.1080/09687760701850174>
- Winograd, T. (1996). *Bringing design to software*. New York, NY: ACM Press.
- Yue, M., Jong, M.S., Dai, Y. (2022). Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review. *Sustainability* 14, 15620. <https://doi.org/10.3390-su142315620>



# Can children develop an efficient and aware study method since primary school? An exploratory study on challenges and opportunities

## I bambini possono acquisire un metodo di studio efficace e consapevole fin dalla scuola primaria? Uno studio qualitativo su sfide e opportunità

Giulia Cuozzo

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), University of Florence, Italy  
giulia.cuozzo@unifi.it – <https://orcid.org/0009-0009-0092-4469>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The development of an efficient and aware study method proves to be one of the most demanding educational challenges, even for secondary and university students. With the purpose of investigating the role played by primary school as starting point for practicing and gaining early study skills, this paper illustrates and discusses the results of an exploratory study conducted through a focus group attended by five primary school teachers working at “Don Lorenzo Milani”, a Comprehensive Institute of Montespertoli, Province of Florence, Central Italy—which adheres to the “Backpack-free [Senza Zaino]” project. The discussion was designed to gather insights in relation to five main areas: teachers’ knowledge of reference constructs, daily practices implemented, obstacles to be faced, the contribution given by educational technologies and further enabling steps. The results, serving as a basis for future and broader surveys, reveal the need to act on both teachers and students’ now rooted beliefs and approaches in favour of metacognitive attitudes and informed use of educational technologies.

L’acquisizione di un metodo di studio efficiente e consapevole mostra di essere una delle sfide educative più impegnative, anche per studenti di scuola secondaria e universitari. Allo scopo di indagare il ruolo svolto dalla scuola primaria come punto di partenza per esercitare e acquisire competenze di studio precoci, il presente articolo illustra e discute i risultati di uno studio esplorativo condotto attraverso un focus group al quale hanno partecipato cinque insegnanti di scuola primaria operanti presso l’Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” di Montespertoli, in provincia di Firenze – aderente al progetto “Senza Zaino”. Il dibattito risultante è stato concepito per raccogliere spunti riguardo a cinque aree principali: la conoscenza, da parte degli insegnanti, dei costrutti di riferimento; le pratiche quotidiane implementate; gli ostacoli da affrontare; il contributo fornito dalle tecnologie educative; e, infine, ulteriori passi abilitanti alla competenza. I risultati, che serviranno come base per future e più approfondite indagini, rivelano la necessità di agire sia sulle convinzioni e sugli approcci ormai radicati di insegnanti e studenti, sia a favore di disposizioni metacognitive e dell’uso informato delle tecnologie educative.

#### KEYWORDS

Critical-reflective learning, Educational technologies, Metacognition, Self-regulation, Study method  
Apprendimento critico-riflessivo, Autoregolazione, Metacognizione, Metodo di studio, Tecnologie educative

**Citation:** Cuozzo, G. (2024). Can children develop an efficient and aware study method since primary school? An exploratory study on challenges and opportunities. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 125-133. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_14](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_14)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_14](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_14)

**Submitted:** August 8, 2023 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduction

The latest Italian school reforms and regulatory framework highlight the importance of developing competencies that favour the construction of individual's identity and sense of citizenship (Boninelli 2015; Mazzeo, 2005; MIUR, 2012). Therefore, now more than ever the need to promote practices of significant and lifelong learning (Dunlap & Grabinger, 2003) is increasingly emerging. Nevertheless, one of the most frequently and long-lasting reported educational obstacles is learners' difficulty to achieve a valid study method that allows them to relate to knowledge critically and consciously, while making them able to master disciplinary contents to face both school and everyday challenges (Cornoldi et al., 2015). In this regard, recent research (Cornoldi et al., 2015; Meneghetti et al., 2016; Scierri et al., 2018) has stressed secondary and tertiary students' lack of study skills that, to be effective, have to include a set of more complex abilities than just academic ones, such as self-management, task and social control (Pelizzoni et al., 2017). Although several focused interventions have already been implemented, lots of students attending higher educational levels still don't own good study skills since they have always been used to learning contents by heart and repeating them through a mechanical and notional approach, by not reflecting on them and consequently forgetting them shortly after the performance required (Cornoldi, 1995). As Entwistle states, "It might seem that the most immediate change in students' approaches to studying could be achieved by providing appropriate study skills training" (Entwistle, 2000, p. 3).

Based on these considerations, early focused interventions on how to learn to study may be determining in achieving successful outcomes. With the aim of investigating the role played by primary school, which is the starting point for study processes, in both favouring and supporting the development of pupil's efficient and aware study method, this paper illustrates and discusses the results of a focus group conducted with five primary school teachers as part of an exploratory research designed to collect empirical material on the issue. In particular, the paper opens by providing an overview of the reference literature; it then explains the methodology used, by detailing its structure and implementation as well. It continues with the illustration of the themes resulting from the data analysis and their discussion in light of the already existing evidence. The contribution ends by making a recap of the suggestions emerging from participants' direct testimonies, which pave the way to further and broader studies.

## 2. State of the art

As remarked by Pelizzoni et al. (2017), study skills have intrigued educators for just over a century and are now defined in literature as controllable and consciously applied strategies. These strategies, intentionally used by students, aim to enhance text comprehension and memorization quality and are vital for all study activities.

Study skills are part of the study method, which is a key tool for every student to navigate their educational path and to obtain satisfying results without turning to external supports. Study method is strictly connected to learning, but also to emotional-motivational variables: undoubtedly, when a student lacks study method, she usually feels anxious and insecure, achieving less than what she is capable of because of the impossibility to recover already known information from memory (Cornoldi et al., 2015). Cottini (2006) reviews different studies carried out over the years in teaching contexts and identifies three main constructs that play a decisive role in students' acquisition of a study method: *metacognition*, *self-regulation* and *self-efficacy perception*. (a) The first concept was introduced by Flavell (1976), who defined it as the ability to monitor and self-reflect on one's own cognitive processes in order to be aware and control them, thus becoming able to evaluate the efficacy of adopted strategies and performed tasks. Indeed, "it is defined most simply as *thinking about thinking*" (Lai, 2011, p. 2). (b) The second construct, conceptualized by Zimmerman's (1986) *Self-regulated learning* framework (SRL), is linked to the previous concept of metacognition, but it specifically indicates the learners' abilities to control their learning environment by self-monitoring thoughts, emotions, and behaviours, which is crucial for goal setting and the subsequent organization of study time. (c) Finally, self-efficacy—which was notably developed by Bandura (1996) in his theory of social learning—concerns students' confidence about their own ability to reach required levels in the execution of a task. Consequently, a lack of this component can influence students' learning skills and self-esteem. Self-efficacy relies on various personal factors but also on teachers' optimistic attitude, which can be helpful in eliciting students' trust and encouraging them to remodel their individual perceptions, as well as giving them truly efficient feedbacks (Palmas et al., 2022). Since teachers can be seen as critical mediators of knowledge (Mason, 2000), their behaviour has a fair influence on students' learning achievements and enjoyment, and their availability is an emotional factor enabling students' motivational changes (Urhahne, 2015).

In the literature, three contributions stand out among the many efficient models and procedures developed to be implemented while studying: De Beni and Zamperlin (1993), Thomas and Robinson (1977), and Andrich (2015). De Beni and Zamperlin's (1993) model is based on three main study phases, namely: organization, comprehension, and memorisation. Students' organization involves the conscious management of materials, time, and tasks to be carried out. Comprehension is obtained by multiple and step-by-step readings, while memorisation consists of significantly and permanently storing up information through written and mental strategies. The second outstanding model is Robinson and Thomas' (1977) *PQ4R method*, which depicts six specific operations that should always be carried out by the student:

- *Preview*, that is, skimming the text preliminarily to identify the main themes to be learnt;
- *Questions* students should themselves get to the heart of the matter;

- *Read*, namely, reading the selected part of the text carefully, trying to provide answers to previously expressed questions;
- *Reflect*, that is, meditating on what students are reading, searching for examples and linking new information in the text to the already learned ones;
- *Recite*, namely, repeating both read contents and given answers to subsequently trace back forgotten data;
- *Review*, which requires to go through the whole thing, attempting to remember the most important concepts and to revise them in general.

Finally, Andrigh's five-question model (2015) stresses the importance of improving reading and comprehension processes through metacognitive strategic questions *before, during, and after reading*, by problematizing the text in order to make inferences, go forward evident topics, and catch the deepest elements or incongruities. Autobiographical questions related to one's own experience or point of view, as well as those discussed in couples or small groups, are aimed at strengthening attitudes of sharing and cooperation.

In addition, educational technologies may turn out to be a key component in both improving learning processes and promoting content, methodological and structural innovation as well (Bottino, 2015). Their growing developments have made it possible to create *Technology Enhanced Learning Environments* (TELEs), defined as "any real, virtual or hybrid environment where technology plays a role in making learning possible" (Persico & Steffens, 2017, p. 116). In particular, TELEs have shown significant potential to scaffold self-regulative and metacognitive dynamics, by requiring a high degree of student autonomy, well strengthened critical thinking and social skills (Persico & Steffens, 2017). As a consequence, teachers and students are called to overcome a strictly technical approach, which is mostly used in traditional educational environments, for a growing technological-educational mastery that encourages a conscious use of digital technologies for learning (Ranieri, 2022).

Despite the importance of the issue, even students with a longer school experience do not always develop an efficient study method in a spontaneous and autonomous way (De Min Tona et al., 2014) since they developed unprofitable study habits resulting in lacking flexibility, self-regulation, self-efficacy, metacognition, self-esteem, or interest (Cornoldi, 1995; De Min Tona et al., 2014). At the same time, teachers usually believe that the acquisition of a study method requires abilities that are too advanced, which are impossible for everyone to achieve, and consequently try to teach a standardized theoretical method (Cornoldi, 1995). Moreover, they are not often able to recognize the numerous aspects—including the study of potentially uninteresting topics—which influence the development of a study method because they have not themselves experienced such a process for a long time this process (Cornoldi et al., 2015). Trying to cover this gap, several Cognitive Education action programmes are being implemented to enhance *learn to learn* processes and to improve both teachers' and pupils' approaches (Haywood, 2010).

### 3. Methodology

#### 3.1 Research aims and approaches

This study inaugurates a campaign to investigate the role played by primary education in introducing learners to study processes, by focusing on primary school teachers' perceptions concerning challenges and opportunities related with the early development of pupils' efficient and conscious study methods. Therefore, even if the topic has been long studied, through a hypothesis-generating process it enjoys the ability to offer additional perspectives on the earliest year of compulsory education (Swedberg, 2020)—that is, through exploratory research aimed at raising questions rather than answering them (Merton, 1973). Although it does not test assumptions, this study endeavours to identify recommendations in relation to the following areas: (a) teachers' awareness of theoretical basics and practical implications related to the constructs of metacognition, self-regulation, and self-efficacy; (b) educational practices implemented to introduce to a study method and then foster it; (c) obstacles to be faced; (d) the contribution of educational technologies; (e) further enabling steps.

After identifying the key points for deeper understanding (Merton, 1987), the investigator employed the focus group research method because it stands out for its exploratory capabilities (Acocella & Cataldi, 2021). This method enables the collection of qualitative data about a specific issue through in-depth discussions. These discussions are guided by a moderator and involve between four and twelve carefully selected participants who are encouraged to share their views based on a set of targeted open-ended questions (Acocella, 2008; Zammuner, 2003).

The focus group method not only fosters strong engagement and motivation among interviewees, including emphasis on their emotional level, but it also helps prevent dominance relationship among peers, thereby ensuring uniform participation (Acocella, 2012). In addition, the focus group is one of those research methodologies frequently used in qualitative research, where literature highlights that the use of small sample sizes is not a limitation; rather, under certain conditions, they can provide significant benefits (Guest et al., 2006; Guest et al., 2017; Hennink et al., 2016; Young & Casey, 2018). More specifically, when participants are *selected according to pre-determined criteria*, when they *share similar experiences*, and when they *engage in partially structured interviews*, a small group may yield rich and robust findings. This approach helps to minimize the burden on participants and maximize the use of limited resources. For instance, a focus group consisting of about four to five members allows more opportunities for individuals to express their own ideas (Stagi, 2000). Moreover, when used as the sole research tool, the most prevalent themes can be identified by organizing only two or three groups (Guest et al., 2017). Furthermore, when the goal is to generate ideas and involve further fields of intervention, exploratory research may also rely on a single case (Boddy, 2016). This method is considered highly thorough and meaningful for examining topics in detail in a non-systematic yet novel



manner (Swedberg, 2020). It provides an opportunity to familiarize with the issue preliminarily, then reflect on and design future surveys leading to more solid and generalizable results (Swedberg, 2014).

### 3.2 Context and participants

The participants in the focus group are primary school teachers working at Comprehensive Institute [*Istituto Comprensivo*] “Don Lorenzo Milani”, located in Montespertoli (Province of Florence, Central Italy). In Italy, a Comprehensive Institute is akin to a British Multi-Academy Trust, but it is usually a system of public schools that are consolidated for increased administrative efficiency.

All the schools belonging to “Don Lorenzo Milani” participate in a project called “Backpack-Free [*Senza Zaino*]”, which is an innovative educational model established in 2002 and currently involving about 300 other institutes in Italy. *Senza Zaino* is based on three pillars: *hospitality*, *responsibility*, and *community* (Orsi, 2016). Accordingly, school should be a cozy and comfortable environment designed to nurture the students’ diverse intelligences and cognitive styles by making each of them protagonist of their own educational pathway. For this reason, learners must feel the desire and be motivated to explore reality through a spontaneous mobilisation of internal resources. That is achieved by personally choosing the activities to be undertaken—which concern real-case scenarios—and by utilizing alternative educational tools (e.g., timetables, personal activity record cards, and educational software), which strengthen the learners’ own sense of responsibility.

Another essential component is the care paid to social relationships aimed at developing collaborative and prosocial behaviours, which are functional to sharing and negotiating meanings in an continuous exchange of knowledge. Indeed, classroom spaces are organized into distinct areas to diversify activities and foster cooperation: tables, mini-lab stations, and an “*agora*”—reminiscent of the ancient Greek city square—where teachers and students can discuss on topics of mutual interest. At the same time, *Senza Zaino* rejects traditional numerical grades in favour of comments stressing emerging strengths and/or weaknesses. All these measures are specifically promoted to enhance the development of students’ autonomy, metacognition (Flavell, 1976), self-regulation (Zimmerman, 1986) and self-efficacy perception (Bandura, 1996), contributing to their effective learning, which is the ultimate goal of a valid study method.

Within such educational context, all the teachers acquainted with the investigator were contacted—that is, 15 individuals. This was in excess of the maximum number of envisaged participants but ensured full participation in case many turned down the opportunity. Eventually, five female teachers working at Don Lorenzo Milani attended the meeting. Their mean age was 57 years (min = 50; max = 63) and enjoyed an average teaching experience of ~26 years (min = 10; max = 37). The sample consists of teachers belonging to various subject fields and grades, according to MIUR’s (2012) classification. At the time the research was undertaken, two participants belonged

to the linguistic-artistic-expressive area (Grade 1 and Grade 3); another two were included in the STEM (Grade 1 and Grade 5); the extant was a teacher of Catholic Religious Education (IRC) who taught at all primary grades. Such diversity allowed the investigator to gather information at multiple levels and in different contexts.

### 3.3 Data collection

The focus group took place in July 2022 on Google Meet platform and lasted about two hours. There were no observers, and the conversation was documented by voice-recording under participants’ express consent. After fostering a climate of mutual exchange, the debate was directed towards a semi-structured series of questions formulated by the investigator, who acted as conductor-mediator providing the interviewees with food for thought to foster their interaction (Acocella, 2008; Zammuner, 2003). According to the existing literature and starting from the areas mentioned in *Section 3.1*, targeted stimulus questions were developed as reported below:

1. Since the development of a good study method requires a set of metacognitive strategies that enable students to reflect and intervene on their own cognitive processes, by also promoting self-regulatory behaviours and self-efficacy perception, how relevant is—in your opinion—getting children used to assuming aware and critical attitudes in relation to the contents they learn from the very first years of primary school? In this regard, do you think primary school is moving towards a metacognitive direction? Specifically, what is your understanding of metacognitive teaching?
2. What are the ways in which do you usually introduce pupils to study processes? Following the initial phase, which educational practices do you keep implementing in your daily teaching to support them?
3. Do you believe the approaches you implement may sometimes be limiting or—based on your experience—are there any false beliefs/hidden convictions by both teachers and students hindering study processes? If yes, why? How do you usually deal with them?
4. Do you think educational technologies can support metacognitive learning? Do you integrate them into your teaching practice? If yes, how?
5. With a view to further steps, do you think it would be necessary to make teaching staff reach greater awareness on the issue? If yes, how?

### 3.4 Data analysis

Being the focus group a qualitative research method (Acocella, 2008; Zammuner, 2003), data were analysed through techniques of content analysis, conducted on the basis of the discussion transcript involving verbal codes such as the peer-to-peer conversations, speeches, comments and phraseologies. After transcribing the participants’ statements, which were pro-

vided following the stimulus questions asked by the conductor, the text has been systematically segmented to identify different analytical units from which several codes have been derived. The latter ones got labelled accordingly—that is, with specific tags—which were then aggregated into five main themes (Semeraro, 2011). Each participant has been pseudonymized and was thus assigned a nominal cardinal progressive index, from P1 to P5, to better identify the origin of the statements and to prevent ambiguities in the attribution.

## 4. Results

Data analysis was carried out with the aim of examining participants' self-reported perceptions and opinions. In the next subparagraphs, the results of the focus group will be described according to the five themes that emerged from the analysis itself.

### 4.1 The role of metacognition

Notwithstanding its relevance for study processes, participants stated they still found it challenging to understand in depth the construct of metacognition since they had never received training in the subject matter; therefore, they argued, their approach was based on direct experiences with their students, so much that they did not currently recognize the methodologies they use on a daily basis to deal with the metacognitive dimension of learning. Indeed, P1 affirms:

Metacognition has not been discussed for a long time [...]. I remember that I didn't know this term in the early years of my teaching experience, and I began to understand its meaning thanks to the pedagogical method of the project *Senza Zaino* because we are used to reflecting constantly after the activities we undertake (P1).

Furthermore, P5 says:

I find the concept of metacognition a little hard because, even if it is now widespread at school, I still don't have a clear idea of what it truly means. I am gradually beginning to approach it (P5).

In this regard, the model of the project *Senza Zaino* is strictly based on a metacognitive perspective since teachers start their lesson generally by activating pupils through a problematization phase that makes them enter a discovery dimension. As P4 affirms,

We never say: 'Today [you shall] open your books at page 15 [...]'; quite the opposite, we advance: 'In your opinion, would men have been artists in prehistory? What tools would they have used?' (P4).

Instead of imparting disciplinary contents, the topic is introduced by asking children some stimulus questions and letting them express their opinions

through a brainstorming. Students are at the centre of the learning process and teachers figure out how to act by drawing on the students' feedback: this leads them to implement behaviours related to self-regulation and self-efficacy. P2 confirms:

All these activities we carry out [...] actually contribute to building the metacognitive competence we look for and wish students reach, in order to possess a functional approach to study method (P2).

For this reason, all the participants strongly believe metacognition is a key construct to be developed at a general level, also in daily thinking and acting of teaching staff.

### 4.2 Multiple preparatory strategies

When introducing children to study processes, the five participating teachers believe it is important to support them by avoiding providing them with a unique and standardized way to study. In contrast, they tend to offer a set of tools and strategies to let them freely choose the ones they prefer and develop a personal approach. It is essential to first work on practices that enable textual comprehension, such as making summary diagrams, underlining words with different colours, or prompting children to create questions based on the readings either in pairs or in groups—and by avoiding those already formulated by the textbook or the teacher. This activity is very functional since, as P4 says, "to draw out the questions, students have to understand the text effectively". Another technique involves incorporating playful dynamics into learning. For example, one of the participants describes using a "historian box," from which teacher retrieves specific objects related to historical events previously studied by pupils and asks the students if anyone knows why these items are in the box. This initiates a discussion where children, taking turns, wear a necklace that bears the inscription "*I am the historian.*" Wearing the necklace, they lead the day's history lesson, effectively becoming the protagonists. Concerning this, P4 asserts:

This makes me realize the learner's level of knowledge and, at the same time, [even if] it turns out to be an oral exam for all intents and purposes, [the] student feels invested with a role and gives all to it, without learning contents by heart since the teacher's demands and attitude are perceived as non-judgemental (P4).

### 4.3 Critical issues

The development of a study method since primary school is often hindered by rooted and widespread current beliefs, habits, and approaches related to both teachers and pupils. Such challenges can be summarized into four main factors: conceptions of study as (i) an *isolated process*, a (ii) *home(work) assignment*, (iii) a *linear offering* of disciplinary contents, as well as conceptions about (iv) students' *lexical poverty*.

The first factor is a consequence of teachers' common belief according to which study method must be achieved autonomously by the student—that is, in solitude. Otherwise, it is believed she is not making enough efforts. Such belief is reflected in P2's words:

When you think about study method, it's a very solitary issue that a person has to create for oneself, by at a certain point even wondering why s/he hasn't acquired it yet (P2).

In line with what was highlighted previously, P4 states:

Children are left to their own devices [...], therefore the study of [actual] subjects [...] are delegated mainly to parents [as] home assignment (P4).

Indeed, it's usually up to these latter ones to take care of the long and complex research of a study methodology, by making attempts, improvising strategies, and ending up by imparting them passively.

Focusing on teachers' educational practice, participants are generally used to explaining contents in a transmissive manner, by expecting students to remember what they have said. For this purpose, the only way forward by children is to repeat many times the information presented in order to meet the results desired—namely, a passive summary. This is confirmed by P2:

According to the common logic, I offer a package and you return it to me [...] and, based on how similar it is to the one I've given you, I understand whether you have gotten where you needed to [...]. It's a close-minded approach [...] that doesn't allow personal interpretations and spaces (P2).

In doing so, there is a top-down offering, where learning is focused on a pre-determined product that has to be returned by the student at the end of a certain period. This is a very widespread model yet doesn't pay attention to the process of in-depth analysis and reasoning conducted by pupil.

As a last resort, all the participants notice a growing language poverty among pupils - even within Italian-speaking ones - that makes it difficult to understand the meaning of the words they read, by causing a lack of text comprehension. As a consequence, children aren't able to deduce the heart of the matter to then take possession of the theme, by thinking that "it's easier to learn contents by memory", as P4 points out. "Students' vocabulary is a little limited, therefore also exposition is", P3 continues; indeed, P5 adds:

In Grade 4 I have found a huge lack of lexicon. They don't know many words and they aren't sometimes even able to produce a sentence, especially written, at an adequate orthographic and syntactic level (P4).

In this regard, P4 believes strongly that certain media contents put the subject into contact with the same and over-simplified words.

#### 4.4 The potential of educational technologies

All the interviewed teachers think educational technologies are a key support to develop a good study method due to the variety of stimuli they offer; indeed, P1 says: "Educational technologies can act positively on study processes since child can benefit from multiple sources and playful tools". To this end, the two primary schools which the participants work in are provided with Acer computers and Chromebooks pupils can use to work individually, in a couple or in group. In doing so, motivation is fostered, knowledge increases, and interdisciplinary connections are developed. In addition, P4 believes that each lesson should always be combined with some computer-based activities. Indeed, this happens constantly in her classroom, where one group at a time faces the topic debated also in a digital way by means of focused educational resources entailing the organisation of the studied information such as *Wordwall*, *Book Creator*, *Kahoot* and *SuperMapsX*, which allows to create multimedia maps. Everyone agrees on the fact that educational technologies haven't to be conceived in place of traditional tools, but as a complement of them. Nevertheless, there is still a lot of training to be done in order to make teachers become aware of their multiple potentials and ready to include them more and more in classroom in an effective way.

#### 4.5 Emerging useful approaches

Despite the critical issues, four possible solutions fostering the development of an efficient and aware study method came to light: *variety of approaches and sources*, *clear goal setting*, *attitude towards experiences and attempts* and practices of *collective construction of knowledge*.

The first one involves the offer from teachers of multiple techniques and tools in order to make children able to test them and choose the ones they prefer to create their own study method. Nevertheless, prior to this, the teacher has to ensure the topic becomes everyone's heritage in the classroom, so that an ongoing exchange of knowledge can take place with a view to a situated and social learning. "If we abandon the model '*I give you and you give me back*,' maybe we get closer to a level which is more played on competence" —P2 affirms.

The second approach focuses on the importance of working on the definition of small but clear and significant goals. On the one hand, teachers' attention should be directed to elements such as pupils' participation, state of mind, level of enjoyment, desire to examine in depth the subject matter, and overall involvement in the activity. This is accomplished by leaving behind the summative assessment since, in such case, the evaluation would bear on the product rather than on the process, without fostering neither improvement nor autonomy. Instead formative assessment is favoured, or even self-assessment. On the other hand, pupils themselves should be equipped with rubrics or checklists "about what '*I got, I miss, I have to strengthen*'", as proposed by P1 and P2. Another valid solution, especially with younger learners, is the building of a traffic lights system to identify the



abilities achieved (green colour) and those that have not been reached yet (red colour). It is precisely when students produce by themselves feedback or receive it without feeling judged that they truly pass their learning threshold and appropriate the ways to improve it.

The third perspective relies on experience, which is conceived as the starting point of every teaching-learning process. P1 started off: "It would be necessary to have a pupil's holistic view." Indeed, first of all teachers should see students in their different facets and organize classroom work on the interests that are part of the students' everyday life. In line with the above, P1 continues: "If children's education starts from things reflecting their experience, learning will be surely much less demanding". P2 then adds: "Experience also passes through simulations and experiments", by stating that it is from practical attempts and subsequent mistakes that students learn. In light of this, she also specifies: "It's not the topic repetition that gives awareness to it", supporting the possibility to let pupils see things from their own point of view, choose what holds true significance for them, and selecting how to document it. Therefore, corporeal involvement plays a central role since it allows students to touch, measure, photograph or simply construct tools manually—such as timelines or books. "Study method doesn't just fall from the sky, but it is built and developed through very different experiences:" with these words, P2 suggests the importance to arrange a specific pathway, where children gradually collect all assimilated contents and organize them functionally.

The fourth and last proposal concerns the proximity dimension that involves several approaches concerning peer-work such as constructing things together—but which could also be performed with a tutor or a teacher. According to this perspective, students' growth and enrichment do not derive either from the study of a written page or from the repetition of a teacher's speech. In contrast, learning is based on collaborative dynamics inside the classroom. Consistently with this, P1 underlines the importance of group activities: "Working together is already a kind of study because you have to understand, share opinions and adopt an inclusive perspective". In addition, it means to "reflect oneself in another one's ideas and abilities" (P2). Indeed, the approach of the project [anonymized for peer-review] establishes that study activities are mainly managed inside the classroom, so that children are not left to their own devices. Another emerging approach is peer tutoring: if we think about an older pupil that comes to help a younger one and takes care of him/her, the learning process will become more authentic and successful. In all this, teachers must act as mediators; in particular, whenever they deal with a new cohort, it is counter-productive to rely on old notebooks or previous tasks. As P4 explains, it is quite the opposite: the key process is to start again from scratch, by putting students in the game according to their own needs, while conducting research and developing experiences within the classroom. Based on such considerations, Bergmann and Sams' (2012) *Flipped Classroom* (FC) methodology is commonly used in the project *Senza Zaino's* setting, where groups of students select a theme on which they could work autonomously at home and then ex-

plain it to their classmates through varied typologies of contents. Concurrently, teacher-centred lesson is abolished. Indeed, teachers take the floor only to provide support, provide final observations, and make a recap. An additional strategy deserving attention is *Reading Aloud* (RA), in which an adult reads a text and the following exchange of ideas fosters the students' processes of metacognition; moreover, RA increases lexical competence, develops the ability to discern the meaning of words in given contexts, and strengthens spoken and argumentative skills.

## 5. Discussion

Drawing on the data analysis, some elements emerge, which are in line with both previous studies and the latest pedagogical models. Additionally, other elements pave the way for new teaching-learning perspectives to be further explored.

First, as Cornoldi et al. (2015) note, an efficient and aware study method is a key tool for every student to face educational challenges. Arguably, its absence is a source of anxiety and insecurity. Concerning this, primary school plays a meaningful role in making students gradually able to control their own set of strategies, which are functional to optimize time and the quality of their learning (Pelizzoni et al., 2017). Nevertheless, the focus group reveals that the development of a study method is seen by teachers as both an isolated process to be undertaken as a home assignment, delegated to each individual child or, at best, to their parents—that is, two parties that cannot be held fully responsible and do not have the home-schooling tools to support such pedagogical effort.

Study skills prove to be based on three main constructs (Cottini, 2006), such as: metacognition (Flavell, 1976), self-regulation (Zimmerman, 1986) and perception of self-efficacy (Bandura, 1996), which must be developed through targeted actions. On the one hand, their development partially depends on the learner's personal factors (Palmas et al., 2022); on the other hand, it arises largely from the teacher-mediator's critical attitude towards knowledge (Mason, 2000)—namely, by giving effective and prompt feedback, encouraging students to remodel their individual perceptions, and activating motivational changes (Urhahne, 2015). Lack of lexical competence, which is highly widespread among Italian-speaking children as well, is perceived by the five teachers as a factor hindering text comprehension, which pushes pupils to learn contents by heart and limits their ability to present orally. In addition, the linearity of the educational offer envisages study processes in which teachers offer standardized contents and evaluation is based on the ability of students to perform according to expectations. This does not leave room for a more personal and critical attainment of knowledge.

For the purpose of making learners able to re-elaborate and master disciplinary contents, the analysed data underline the teachers' primary role in providing students with a variety of methods and tools, by letting them free to challenge themselves and choose the methods they prefer while studying. This process is facilitated when knowledge is initially shared within

the classroom so that it becomes everyone's heritage; thereafter, pupils will find it simpler to individually take ownership of it through specific study phases and strategies (Andrich, 2015; De Beni and Zamperlin, 1993; Thomas & Robinson, 1977), which they will be free to implement in a spontaneous and autonomous way (De Min Tona et al., 2014). To this end, the five participants stress the importance to both work on the definition of small but clear and meaningful objectives and to promote formative assessment or—even better—self-assessment, by encouraging students to create school rubrics or checklists that would enhance their *thinking about thinking* processes (Lai, 2011).

The focus group has also brought to light the teachers' common ideal that the awareness of a specific topic does not result from its continuous repetition. In contrast, it is important to start from experience, by adopting the pupils' holistic view and making them accustomed to problematization—in line with Cornoldi's (1995) reflection—as well as to collective construction of knowledge. Involving the latter interaction and approach to others' ideas and abilities, it can be supported by working with a peer, a tutor, or a teacher—who shall not be required to impart contents from above. Moreover, the process could be supported by implementing educational technologies in an effective fashion. Indeed, as literature confirms, TELEs—if used in a technological-educational perspective—foster self-regulative and cooperative-metacognitive attitudes, while improving and innovating teaching-learning dynamics at the same time (Bottino, 2015; Persico & Steffens, 2017; Ranieri, 2022). The aforementioned aspects, which have emerged from the focus group, reiterate the urgency to enhance *learn to learn* processes (Haywood, 2010) in the educational landscape.

## 6. Limitations of the study

Given the low number of participants and the purposive nature of recruitment the sample cannot be considered as representative (Jahoda & Cook, 1952). Therefore, results obtained cannot be generalized to other contexts despite providing useful indicators to reflect upon the issue under investigation, possibly to refine and expand prospective research (Bocci et al., 2020). Future developments shall entail the collection of additional empirical material—e.g., by involving teachers working in different schools and by giving voice to the learners' perceptions and opinions.

## 7. Conclusions

This paper presented the results of a focus group consisting of five primary school teachers to collect their views on the importance of practicing good study skills since primary school, in an attempt to bring to light to both hypothetical enabling and hindering factors. Findings confirm that such issue is the responsibility of both teachers and students (Cornoldi, 1995) and could be improved through several meaningful experiences—starting from the very beginning of

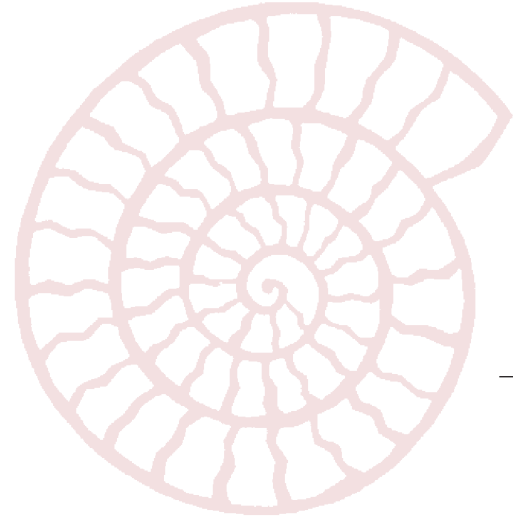
every child's educational career. That is achieved by focusing especially on metacognitive attitudes (Flavell, 1976), which in turn lead to individual self-regulation (Zimmerman, 1986) and individual perception of self-efficacy (Bandura, 1996). In particular, the study shows the need to work on rooted and common current beliefs, habits and approaches while, at the same time, fostering greater awareness in teaching staff concerning central subject matters such as metacognition and educational technologies, which support the development of study processes. The reliability of results and their interpretation is increased by the choice to contribute to this long-debated issue by developing a bottom-up argument—that is, a reasoning that is grounded on the direct involvement of teachers, who walk the field, and build on their perceptions, feelings, and experiences (Bocci et al., 2020).

## References

- Acocella, I. (2008). *Il Focus Group: Teoria E Tecnica*. Franco-Angeli.
- Acocella, I. (2012). The Focus Groups in Social Research: Advantages and Disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using Focus Groups: Theory, Methodology, Practice*. Springer.
- Andrich, S. (2015). *Strategie di lettura metacognitiva: Attività per comprendere i testi in modo consapevole, riflessivo e cooperativo*. Erickson.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia: Aspettative su di sé e azione* (D. Ianes, Ed.). Erickson.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre: Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126–146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09>
- Boddy, C. R. (2016). Sample Size for Qualitative Research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 19(4), 426–432. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2016-0053>
- Boninelli, M. L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione e insegnamento*, 13(1), 99–107. [https://doi.org/10.7346/fei-XIII-01-15\\_08](https://doi.org/10.7346/fei-XIII-01-15_08)
- Bottino, R. (2015). Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche. In V. Campione (Ed.), *La Didattica nell'era digitale* (pp. 23–38). il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. il Mulino.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2015). *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*. Erickson.
- Cottini, L. (2006). *La Didattica Metacognitiva*. Università di Udine. [https://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDid-SciUD/materiali/pdf/did\\_meta.pdf](https://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDid-SciUD/materiali/pdf/did_meta.pdf)
- De Beni, R., & Zamperlin, C. (1993). *Guida allo studio del testo di storia: Strategie metacognitive per comprendere e ricordare*. Erickson.
- De Min Tona, G., Fabris, M., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). Le abilità di studio. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2(1), 57–64.
- Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2008). Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Features and Teaching Methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6–25. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00276.x>

- Elman, C., Gerring, J., Mahoney, J., & Swedberg, R. (Eds.). (2020). Exploratory Research. In *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* (pp. 17–41). Cambridge University Press. <http://people.soc.cornell.edu/swedberg/Exploratory%20Research.pdf>
- Entwistle, N. (2000, November 10). Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts. *1st Annual Conference ESRC Teaching and Learning Research Programme (TLRP)*. 1st Annual Conference ESRC Teaching and Learning Research Programme (TLRP), Leicester (UK). <https://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.pdf>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Non-probability Sample Sizes. *Field Methods*, 29(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1525822X16639015>
- Haywood, H. C. (2010). Cognitive Education: A Transactional Metacognitive Perspective. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 21–35. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.1.21>
- Jahoda, M., & Cook, S. W. (1952). Security Measures and Freedom of Thought. An Exploratory Study of the Impact of Loyalty and Security Programs. *The Yale Law Journal*, 61(3), 295–333. [https://openyls.law.yale.edu/bitstream/handle/20.500.13051/13857/34\\_61YaleLJ295\\_1952\\_.pdf?sequence=2](https://openyls.law.yale.edu/bitstream/handle/20.500.13051/13857/34_61YaleLJ295_1952_.pdf?sequence=2)
- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review* (Pearson's Research Reports, pp. 1–40) [Research Report]. Pearson. [https://nuovoeutile.it/wp-content/uploads/2015/11/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final.pdf](https://nuovoeutile.it/wp-content/uploads/2015/11/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf)
- Mason, M. (2000). Teachers as Critical Mediators of Knowledge. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(2), 343–342. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00177>
- Mazzeo, R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento: Personalizzazione e metodo di studio*. Erickson.
- Meneghetti, C., Zamperlin, C., Fabris, M., Rizzato, R., Palamà, R., & De Beni, R. (2016). Studenti universitari in difficoltà: Esperienza di un percorso per la promozione delle abilità di studio. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 20(3), 477–484. <https://doi.org/10.1449/85048>
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (4th ed.). University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1987). Three Fragments from a Sociologist's Notebooks: Establishing the Phenomenon, Specified Ignorance, and Strategic Research Materials. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.000245>
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [Guidelines]. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310-DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310-DM+254_2012.pdf)
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Centro studi Erickson.
- Palmas, C., Mauri, C., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2022). Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico. *Ricerche Di Psicologia*, 45(1), 1–24. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13718>
- Pelizzoni, I., Derba, F., Tirelli, V., & Rollo, olores. (2017). Studio: Strategie e metodi per allenare un'abilità multicomponentiale. *Psicologia Dell'educazione*, 2017(2), 105–118.
- Persico, D., & Steffens, K. (2017). Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. In E. Duval, M. Sharples, & R. Sutherland (Eds.), *Technology Enhanced Learning* (pp. 115–126). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_11)
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative* (1st ed.). Carocci.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: Gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13, 1–28. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/7752>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 7, 97–106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione: Pregi, difetti, potenzialità. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 20, 67–88. [http://www.laboratorioaltierospinelli.org/giornalonline/numero20/Strumenti/S3/03\\_Stagi\\_Il\\_Focus\\_Group\\_come\\_tecnica\\_di\\_valutazione.pdf](http://www.laboratorioaltierospinelli.org/giornalonline/numero20/Strumenti/S3/03_Stagi_Il_Focus_Group_come_tecnica_di_valutazione.pdf)
- Swedberg, R. (Ed.). (2014). *Theorizing in Social Science: The Context of Discovery*. Stanford University Press.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1977). *Improving Reading in Every Class: A Sourcebook for Teachers* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Urhahne, D. (2015). Teacher Behavior as a Mediator of the Relationship Between Teacher Judgment and Students' Motivation and Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Young, D. S., & Casey, E. A. (2018). An Examination of the Sufficiency of Small Qualitative Samples. *Social Work Research*, 43(1), 53–58. <https://doi.org/10.1093/swr/svy026>
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. il Mulino.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)





# Potential Pitfalls in Economics Education: Pedagogical Opportunities

## Potenziali insidie dell'educazione economica: Opportunità pedagogiche

Emanuel Mizzi

University of Malta, Malta – [emanuel.mizzi@um.edu.mt](mailto:emanuel.mizzi@um.edu.mt)  
<https://orcid.org/0000-0003-3237-9150>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Economics is often accused of being complicit with much of what has gone wrong with economic life in the last thirty years, such as failing to predict the global financial crisis of 2007–2008. This and various other problems that have come to light have led even its proponents to question the capacity of the discipline to account for real-world events or for assisting in policy formulation. In this paper, I argue in favour of an alternative conceptualisation for economics and economics education, and discuss the resulting insights and implications for teaching and learning that can enable young people to grasp disciplinary knowledge in economics.

L'economia è spesso accusata di essere la complice di molti degli errori che hanno segnato la vita economica negli ultimi trent'anni, come la mancata previsione della crisi finanziaria globale del 2007–2008. Unitamente a ciò, altri problemi emergenti di varia natura hanno addirittura condotto i sostenitori di questa tesi a mettere in dubbio la capacità della disciplina di rendere conto degli eventi del mondo reale o di contribuire nella formulazione delle politiche. In questo articolo, argomento in favore di una concettualizzazione alternativa dell'economia e dell'educazione economica e discuto le intuizioni che ne derivano e cosa ciò implichi per l'insegnamento e l'apprendimento – auspicando che ciò aiuti i giovani a meglio comprendere la disciplina economica.

#### KEYWORDS

Economics education, Critical realism, Pedagogy, Pedagogical approaches in economics education  
Educazione economica, Realismo critico, Pedagogia, Approcci pedagogici all'educazione economica

**Citation:** Mizzi, E. (2024). Potential Pitfalls in Economics Education: Pedagogical Opportunities. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 134-142. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_15)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_15)

**Submitted:** March 23, 2024 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduction

What is economics? Marshall (1920) defines economics as “a study of mankind in the ordinary business of life”, exploring “that part of individual and social action which is most closely connected with the attainment and with the use of the material requisites of well-being” (p. 1). Subsequently, Robbins (1984) claims that economics is the scientific exploration of human behaviour as a relationship between ends and scarce means that can be employed in various ways. This particular definition, or its iterations, has become the universally accepted one and serves as the foundational idea for studying economics around the globe (Brant, 2011, 2015; Mizzi, 2022).

Studying economics is likely to enhance students’ comprehension of the world, allowing them to make well-informed decisions as customers, citizens and employees (Grant, 2006; Krueger, 2019; Mizzi, 2021, 2022; Skidelsky, 2020). Young people possess a strong desire to comprehend the dynamic environment they inhabit and want to improve it (Brant, 2015; Brant and Cullimore, 2012; Brant and Panjwani, 2015; Mizzi, 2022). An indication of this phenomenon is the growing global trend of students choosing to pursue economics as their field of study (Brant, 2015, 2018; Brant and Cullimore, 2012). The discipline offers them valuable insights, such as cultivating their ability to think like an economist. Therefore, it is the duty of a teacher to implement economics education in a way that makes the topic meaningful, dynamic and valuable for students to study. Students may then discover that the majority of economics is common sense (Chang, 2014; Earle, Moran and Ward-Perkins, 2016).

There are several approaches to understanding the economy or engaging in the study of economics. The schools of economic thought include the classical, neoclassical, Marxist, developmental, Keynesian, Austrian, Schumpeterian, behaviouralist and institutionalist schools. These various approaches to economics employ distinct methodology and beliefs. Each has different advantages and disadvantages, which are determined by its conceptualisation of different areas of the economy and their interconnections. While it is not appropriate for any single school to assert its supremacy over others, the neoclassical school often positions itself as the prevailing one (Lawson, 1997; Skidelsky, 2020). In this paper, I discuss the resulting disarray in economics and the alternative conceptualisation for the discipline as a social science, and analyse the implications for teaching and learning that may enable students to experience deep learning in the discipline.

## 2. The disarray in economics

The need is felt for economists to think about and evaluate the inherent limitations and state of disarray of the discipline (Aldred, 2019; Brant and Panjwani, 2015; Fine, 2010; Lawson, 1997; Fourcade et al., 2015; Piketty, 2014; Shanks, 2020; Skidelsky, 2020). For example, Fine (2010) contends that economics is ‘zombie-like’, being both dead and alive at the same time, and Lawson (1997) maintains that its ‘theoretical models’

are increasingly perceived as irrelevant to real-world issues.

Economics frequently faces accusations of complicity in the negative developments that have occurred in economic affairs during the past three decades (Aldred, 2019; Dow, 2009; Skidelsky, 2020). This encompasses the inability to anticipate the worldwide financial crisis that occurred between 2007 and 2008, although economists “have confidently declared that none of it is their fault – it is only that their principles have been improperly applied” (Fine, 2010, p. 153). This and various problems that have come to light have led even its proponents to question the capacity of economics to account for real-world events or assist in policy formulation (Chang, 2014; Fourcade et al., 2015; Lawson, 1997; Skidelsky, 2020). Section 2.1 discusses this situation.

### 2.1 Reliance upon positivism

The practices of economics tend to be rooted within a positivist conception (Caldwell, 1982; Lawson, 1997; Lipsey, 1989; Piketty, 2014). The ‘disciples’ of neoclassical economics want it to be more like physics than any other social science is, claiming that economics should be able to make predictions in an attempt to acquire scientific respectability (Fourcade et al., 2015; Skidelsky, 2020). Economists are often accused of suffering from ‘physics envy’ in trying so hard to emulate the natural sciences. Skidelsky (2020) maintains that “no other social science counts and measures its material so energetically” (p. xi).

The inclination towards positivism has led economics to be perceived as less relevant to the world in which we live (Chang, 2011, 2014; Lawson, 1997). According to Lawson (1997), the issues in economics are mostly caused by economists relying too much on a problematic understanding of science without critically evaluating it. While attempting to establish theories about the behaviour of persons, economics is likely to perceive them as machine-like creatures, expecting them to behave with the law-like regularity of natural phenomena. Nevertheless, it is essential to acknowledge that humans are inherently creative and inventive beings.

Most economics textbooks distinguish between positive and normative economics. Normative economics deals with values and ethical judgements, and concerns with “what ought to be” and is “inextricably bound up with our philosophical, cultural and religious positions” (Lipsey, 1989, p. 16). Positive economics is proposed by neoclassical economists as being value-free and as “an ‘objective’ science, in precisely the same sense as any of the physical sciences” (Friedman, 1953, p. 4). It is fundamentally detached from any specific ethical stance or normative judgements.

Positive economics appears to be the received view embraced by the majority of neoclassical economists and dominates at the school and university levels, making a claim of science and the scientific method (Brant, 2011; Brant and Panjwani, 2015; Spotton Visano, 2018, 2019). Friedman (1953) and Blaug (1992), for instance, regard economics as a positive sci-

ence composed of a collection of provisional generalisations about economic phenomena that can be employed to forecast the consequences of changes in circumstances. Progress in the discipline requires not only the testing and elaboration of existing hypotheses but also the construction of new ones.

## 2.2 Problematic assumptions

The positivist philosophy of science embraced by some economists tends to be highly problematic, assuming that the world is fixed, repetitive, unstructured and undifferentiated (Fourcade et al., 2015; Lawson, 1997; Skidelsky, 2020). By using scientific methods, these economists may claim to discover universal laws that explain and predict the world. They are driven to think of the social world as a potentially perfect machine where human behaviour can be modelled to fit the requirements of such a conception (Coyle, 2021; Skidelsky, 2020).

It is however questionable whether logical deduction from tight assumptions is the best way of perceiving economic reality. The scenarios economists explore involve an uncontrolled number of variables that are more complex than those of natural science and also qualitatively different, making objectivity and predictability very difficult. Because of an implicit and uncritical reliance upon various results of positivism, economics may end up lacking any explicit argument pertaining to its epistemological status and a neglect of ontology on account of a lack of attention to elaborating the nature of social existence (Lawson, 1997; Skidelsky, 2020).

## 2.3 Reliance on static models

Students of economics may experience the discipline as dominated by theoretical and mathematical models that allow for a limited range of possibilities, poorly predict the future, and do not adequately explain current states of affairs. A heavy reliance upon these models may lead economists to sideline important issues such as the distribution of wealth (Piketty, 2014). The INET project, for example, attempts to guide economics education towards addressing critical challenges confronting society, including climate change, injustice and innovation (<https://www.inet-economics.org/>).

Economists may tend to perceive the calculations of the consequences of action behind economic models as the magic keys that unlock the secrets of human behaviour. Wrapped in a cloak of technical analysis, economics may become the mathematical and statistical analysis of production and consumption (Spotton Visano, 2019). The models employed may fail to predict outcomes accurately, and may ignore the motives for choice and action that fall outside the behaviour set up in these models. The underpinning conception may be that of the 'economic man' or 'homo economicus' who is assumed to consider the most efficient means to achieve his/her coherent plans and to respond to interventions in a predictable way. The foregoing critiques of economics as a science lead me to argue that this is not the case.

## 2.4 Methodological inconsistency

Without much explicit or cogent argument, economists may not give due importance to the study of methodology. They may tend to emphasise 'what to think' instead of 'how to think' (Skidelsky, 2020), and assume that social reality must fit in whichever method is employed.

Economic models are likely to assume that individuals behave rationally, even though the results may turn out to be far from what has been expected. The question may arise: "Has the argument excluded parts of reality that are important to understanding what might happen?" It might be that the conception of infallible and economically rational agents acting in closed and isolated conditions constitutes a different world that does not provide insight into our own.

A major cause of methodological inconsistency is the uncritical adherence to the deductivist mode of reasoning (Lawson, 1997; Skidelsky, 2020). There exists the tendency of constructing a set of universal laws applicable to all situations and problems. Laws are formulated in terms of constant conjunctions of events of the form 'whenever event x then event y'. Deductivism constitutes an almost universally applicable mode of economic explanation, in an attempt to facilitate a predictive economic science (Robbins, 1984).

Since economists may be unable to validate their most important hypotheses empirically, they may tend to slide into ideology (Piketty, 2014; Skidelsky, 2020). On the contrary, for example, the strength of Piketty's argument in situating the issue of distribution back into economics is that his debate over inequality is grounded in strong empirical data through an analysis of the historic trends of wealth and income of twenty countries.

## 2.5 Sensitivity to the context of an open system

Economics needs to cultivate a greater sensitivity to the social and political context. The discipline needs to be perceived more as part of an open system with a multiplicity of mechanisms, structures and agencies at play. Social phenomena are generated in an open system, which is in stark contrast to viewing the world in terms of closed systems, with an overuse of the term 'ceteris paribus'. Unlike particles, human beings are complex and unpredictable, "entangled within interacting social contexts, relationships and needs, which may not be unravelled usefully into separate variables" (Alderson, 2021, p. 3).

Economists tend to 'convert' open systems into closed systems by excluding changes that might destabilise the model under consideration. In so doing, they are likely to become insensitive to the social context. For instance, they may reduce social structures to economic transactions and erect one aspect of human behaviour, such as the calculation of costs, into a universal law of all human behaviour. This method of 'freezing the frame' and including in it only measurable moves might work well when analysing individual markets or firms but may break down when applied to the whole economy (Skidelsky, 2020).

Economists are likely to treat the economy as the sum of individual choices. Consequently, they may fail



to perceive the nature of the social world. They may perceive individuals as choosing in isolation, paying scant attention to the 'sociology of knowledge' – the part played by society in structuring the knowledge on which individual persons act (Skidelsky, 2020). Economists, for instance, may not consider the role of power in shaping economic relations, real-world structures, widespread wars, famines and other miseries, and social decline. The presumption may be that the methods of economic analysis can be fashioned without explicit regard to the nature of social phenomena. Consequently, social reality may be neglected. Economics needs to be more contextualised socially, historically and politically.

## 2.6 Is economics value-neutral?

Values such as love, justice, pity, courage, honour, loyalty, ambition and public service may not be prioritised in the hypotheses of economists. They may contend that moral questions "are above their pay grade . . . but this is only because they have defined their subject in a way that deliberately excludes them" (Skidelsky, 2020, pp. 13-14). Economists may ignore, for instance, the reality of firms that use their resources to support social causes or forgo lines of business that might generate negative societal consequences.

Many tend to equate the underlying motivation of economic life with greed and the blind pursuit of money (Molera et al., 2021; Noguera-Méndez & Cifuentes-Faura, 2022). The early great economists would despise the opinion that economics deals solely with material wealth and prosperity. Economics, which was once rooted in moral philosophy, gradually detached itself from moral concerns in the twentieth century as it aspired to become a pure science. This tendency was part of a more general movement whereby different traditions of studying society sought to emulate the natural sciences. The propositions of neoclassical economics became individualistic and shorn of political and ethical dimensions. Homo economicus started to be envisaged as pursuing his/her self-interest and abstaining from social relations.

Economists tended to sideline important questions such as, "What is the purpose of profit maximisation and efficiency in the market? Who is benefiting from economic growth? What is the goal of the growth in wealth?" They assumed, for instance, that the market effectively coordinates complex economic activities. They tended to forget that it was just a mechanism, a machine. Krueger (2019) argues that one cannot "understand markets or the economy without recognising when and how the jazz of emotions, psychology, and social relations interfere with the invisible hands of supply and demand" (p. 6). He mentions the example of musicians who, out of sheer concern for fairness towards their fans, sacrifice their profits by underpricing their concert tickets relative to the price that supply and demand dictate. They might consider it in their own interest to sacrifice short-term revenue for the sake of long-term longevity.

I argue that economics needs to strengthen its moral and social dimensions. It needs to consider more the idea of a social human being who embraces values and cares about other persons, social justice and the environment. After all, these are the sentiments of the early great economists. Adam Smith, for instance, claims that human nature is simultaneously self-regarding and other-regarding. He maintains that persons are endowed with a natural tendency to care about the well-being of others, which he calls 'sympathy', defining it as "our fellow-feeling for the misery of others" (Smith, 1776, p. 10). He contends that a society cannot prosper if it includes a large number of people who are poor and suffering. Keynes (1931/1963) shares similar concerns. In 'Economic possibilities for our grandchildren', he describes the "love of money as a possession" as "a somewhat disgusting morbidity, one of those semi-criminal, semi-pathological propensities which one hands over with a shudder to the specialists in mental disease" (p. 369). He argues in favour of the importance of an ethical framework once society ceases to be focused solely on economic growth.

In so far as economics education is concerned, both teachers and students bring along with them value positions to the economics lesson. It is important that teachers acknowledge these values, make them explicit so that everyone can reflect on them, and teach economics as enshrined with values. Economics education is about empowering students to think critically about their position and that of others, and to make good decisions. This implies an ethical or moral perspective.

## 2.7 Is free will considered?

When the positivist conception of science is uncritically accepted in economics, the associated specification of homo economicus as the passive receptor of events may go relatively unchallenged. Economics may not meaningfully accommodate within its theories the reality of human choice, perceiving persons as merely passive who do not exercise real choice and imagination (Chang, 2011, 2014; Lawson, 1997).

The conception that emerges may be one wherein human beings are unable to contribute to the active making of their own history. The exercise of choice tends to be absent from the models presented in economics education. Individuals may be represented in such a way that they almost always follow one rational course of action and are unable to act in a different way than that predicted by the economic model under consideration. Economists may 'forget' that persons do attempt, and often succeed, to change their living conditions by imagining a utopia, persuading others and organising society differently.

Since choice and change may be rendered little more than illusory, the practice of policy formulation may become pointless. What is required for policy analysis and action is not the prediction of events but the identification and understanding of the structures, powers, mechanisms and tendencies which produce or facilitate them.

### 3. An alternative conceptualisation for economics

The repeated explanatory and predictive failures of economics have led to debates that consider potentially alternative and fruitful ways that conceptualise the discipline in a broader way than employing a neo-classical approach underpinned by positivist theory (Brant & Panjwani, 2015; Lawson, 1997; Skidelsky, 2020). While abandoning the attempt to construct a set of universal laws applicable to all situations and problems, the discipline can instead be perceived as providing an explanatory function to help young people understand better important aspects of the world in which they live.

#### 3.1 Economics as a social science

Within an alternative paradigm, the discipline can be perceived as a social science that emphasises its explanatory function and is concerned with understanding the values, interests and capacities of individuals who face the challenge of scarce resources. Economics is inherently a social subject; the functioning of the economy is of interest to everyone: how it operates, how well it functions and in whose interests it functions. It is by following this approach that economics can open up more to other social sciences and potentially collaborate with them.

Adopting critical realism as a paradigm for economics assists the discipline to affirm itself as a social science. Bhaskar (2017) claims that critical realism can provide a better account of social science and of the world it studies; this has the potential to enhance the reflexivity of economists and facilitate the transformation of their practice.

#### 3.2 Critical realism: an alternative framework for framing economic problems

Critical realism can provide a better ontological, epistemological and methodological underpinning to the discipline of economics than positivism (Brant and Panjwani, 2015; Lawson, 1997; Vincent & O'Mahoney, 2018). This philosophy assumes that the world is not immediately apparent and that reality exists independently of human perceptions (Bhaskar, 2017). Our knowledge of it is always contingent, subject to development, and based on informed judgement and not on absolute proof.

The conception embraced by a critical realist is of a world that is complexly structured, intrinsically dynamic, and characterised by emergence and novelty (Alderson, 2021; Bhaskar, 1979, 2017; Lawson, 1997). This ontology is deeper and richer when compared to that presupposed by the scientific paradigm which tends to inform neoclassical economics.

A critical realist perceives the world as an open system, excluding the possibility of constant conjunctions of events; these are only possible in closed systems. A critical realist views the world as consisting of more than the actual course of events and human experiences. Reality is perceived as stratified and three domains of reality are distinguished (Bhaskar,

1979, 2017). These are the empirical (human sensory experiences and perceptions), the actual (events that occur in space and time, which might be different from what one perceives to be the case), and the real (structures, powers, mechanisms and tendencies that generate and explain events). These three domains are ontologically distinct and irreducible. For instance, the real cannot be reduced to the actual, nor the latter identified with the empirical. Their characteristic components (mechanisms, events and experiences) are unsynchronised or out of phase with one another. To exemplify the independence of events and experience, one can observe how different persons following a particular game experience the same event somewhat differently (for example, a goal or a particular accident), just as when an individual experiences an already observed event differently when later s/he views a recording of that same event. Experience is unsynchronised with events, allowing for the possibility of contrasting experiences of a given event.

Another important aspect is that critical realism explores the structures, powers, generative mechanisms and tendencies that contribute to the production of some identified phenomenon of interest. Structures have the capacities or potential to act in a certain way, mechanisms are the way structured things operate, and tendencies are potentials and forces actually in operation. These structures and mechanisms exist and act independently of the patterns of events they govern.

Critical realism recommends following a retroductive approach to understand a particular phenomenon. This involves proceeding from the knowledge of the phenomenon existing at any one level of reality, to a knowledge of mechanisms at a deeper level of reality, which contributed to the generation of the original phenomenon of interest (Bhaskar, 1979, 2017). In this way, these mechanisms shed light on the concrete phenomenon observed. The primary concern is not to produce a repetition or a confirmation or a falsification of experience, but to understand the causes of experience or of the events perceived in the world. It is moving from a level of reality that an individual understands to the level of what explains them, which at any moment of time is not understood (Bhaskar, 2017).

Bhaskar (1979, 2017) proposes following a 'DREIC' model of enquiry when trying to understand a phenomenon. The first step is 'Description', where one describes the phenomena as accurately as possible. In the 'Retroductive' moment, one imagines a mechanism or structure, which, if it were true, would explain the event or regularity in question. Since one can posit a number of explanatory mechanisms or structures, the third task is to 'Eliminate' those which are false and consequently 'Identify' the ones that seem to genuinely explain the phenomenon. The final level is where 'Corrections' are made and the phenomenon is examined again to see if the explanatory mechanism has been best identified. When the generative mechanism or structure at work has been identified, one asks again, "Why does that happen?" This moves the critical realist on to a new cycle of scientific discovery and development, a repeated DREIC. This DREIC approach applied to economics can offer the discipline an explanatory function in contrast to the

dubious claims of accurate predictions.

Critical realism can provide for a scenario where human choice and emancipation are sustained. A positivistic view of science attempts to control events and states of affairs. A critical realist perspective can instead offer human emancipation through structural transformation, transforming real social structures in order to facilitate alternative opportunities (Alderson, 2021; Bhaskar, 1979, 2017; Lawson, 1997). There arises the possibility of enhancing the scope for broadening human opportunities. It becomes possible to reflect about creating structures that are empowering and to replace others that are restrictive. Choice is no longer denied. On the contrary, it lies within the realms of policy objectives to aim to widen the scope of choice, in particular with respect to options that are desired.

#### 4. Discussion: Insights for pedagogy

What are the implications for teaching and learning economics when a critical realist philosophy is adopted that perceives the discipline as a social science?

##### 4.1 Awareness of the possible grip of neoclassical economics

Teachers may be steeped in their own neoclassical experience of economics. The first step in freeing themselves is to become aware of its grip and how it is affecting their approach to teaching economics. It is beneficial that teachers empower themselves and their students to think critically and remove the “glasses that neo-liberal ideologies like you to wear every day. The glasses make the world look simple and pretty” (Chang, 2011, p. xvi). One then hopes, for instance, that by incorporating into lessons their own experiences, such as those relating to their choices as consumers, teachers can become increasingly aware of the grip of neoclassical economics, and students recognise that neoclassical economics has no right to claim unique expertise.

It is also beneficial that teachers are aware of and explore the nature of the economics content present in the curriculum and textbooks. Is it portrayed that there is only one right way of ‘doing economics’, that is the neoclassical approach, as most economics books assume (Mizzi, 2022)? In the worst scenario, textbooks do not even discuss that there exist other schools of economics other than the neoclassical one. Grant (2006), for instance, while suggesting strategies to promote active learning in economics, does not urge teachers to explore their own conceptions vis-à-vis the discipline and to explore whether neoclassical economics is the dominant paradigm being presented in the syllabus they follow.

##### 4.2 Models as explanatory devices in an open system

The alternative conceptualisation towards economics education implies that teachers educate their students into perceiving economic models not as entities in themselves but as tools that assist them to critically

explore, understand and explain reality better (Mizzi, 2023b). Such a pedagogic approach assists the reclamation of reality from abstract models with discussions and assessments contextualised with relevant examples from the real world and the students’ own lives. The role of the teacher is not to approach reality with a priori theories to explicate the practice taking place but to explore how the theoretical elements are manifest in reality. Students start to critically engage with economic models and perceive them as representing the unseen forces and mechanisms at work. One example is when teaching the supply and demand model in a manner that assists students to understand the forces of demand and supply that influence the decisions of firms and consumers.

Starting from real-world evidence can assist students to comprehend more deeply the forces and tendencies at work in the economy. Krueger (2019), for example, contends that having done extensive field research, he feels that he has developed a more representative picture of how economic forces shape the music industry. Along these lines, teachers get their students to discuss possible explanations of a phenomenon and then argue for the ‘best’ explanatory mechanism. This retroductive approach to learning economics helps to develop students’ understandings of the discipline, enabling them to propose sound explanations.

This is consistent with Kolb’s (1984) learning cycle of starting off from what is known and concrete and then proceeding to the abstract. Teachers draw upon their students’ experiences and foster dialogue, discussions and activities that promote engagement with disciplinary knowledge in economics. They ask themselves: “What experiences do the students have that relate to the topic to be discussed?” Learning economics becomes more interesting and relevant as it is contextualised in the students’ life experiences and in the local, national and international contexts.

The philosophy of critical realism implies that teachers educate their students to perceive economics as part of an open system, involving a multiplicity of mechanisms, structures and agencies. Students are thereby empowered to perceive the discipline as a social science that is embedded in the social system and not isolated from society. Teachers attempt to incorporate historical, social and political contexts that facilitate a meaningful understanding of disciplinary knowledge in economics.

##### 4.3 Adopting a pluralist approach

Since the discipline tends to be dominated by one particular understanding of economics (Mizzi, 2022, 2023b), students may be rarely exposed to other conceptualisations and to a critique of the dominant paradigm. The matter can be made worse by the ‘imperious tone’ of mainstream economics which can make persons feel that they are being directed what to think, rather than encouraged to understand (Aldred, 2009). Students benefit when they are exposed to a range of approaches, emphasising that there is not just one right way of ‘doing’ economics (Mizzi, 2022). Once they realise that different schools of economic thought emphasise different aspects and offer



different perspectives, students can gain a fuller and more balanced understanding of the complex economic reality. This fosters cross-fertilisation, in that different approaches to economics can benefit from learning from each other, enriching the understanding of the economic world.

A classroom environment dominated by neoclassical economics may not promote 'thinking' as an independent reflective process. Students benefit when they are involved in critical thinking in economics and are encouraged to become aware of the different types of economic arguments and to develop the critical faculty to evaluate which argument makes most sense in a given economic circumstance (Chang, 2014; Mizzi, 2023b). In this way, teachers contribute towards returning pluralism to economics education by enhancing the students' appreciation of a richer set of perspectives on economic relations.

Teachers who commit themselves to a pluralist approach to economics education can make explicit the methodological assumptions of the economics they teach. They do this by including in their economics content an overview of the history of economic thought and encouraging critical reflection on the conceptualisations involved. Since an economic theory is specific to its time and space, students are invited to understand the motivation of those who developed the ideas involved and the context in which these ideas were conceived and developed.

Pedagogical pluralism in economics education is also needed. Despite efforts to broaden the pedagogical practices in economics, university economics education tends to be characterised by the pervasiveness of passive learning through the vehicle of a lecture-based teaching approach covering traditional content (Spotton Visano, 2018, 2019). This author warns that encouraging students to reflect upon a wider range of alternative economic viewpoints but maintaining a classroom environment where the teacher is the sole authoritarian figure might undermine the importance of pluralistic content (Spotton Visano, 2019). Such content pluralism promulgated "by an authoritative lecturer replicates in the classroom the very power relations that permitted the neoclassical hegemony in the first place" (Spotton Visano, 2019, p. 328). It is when pluralist content is coupled with a pluralist pedagogy that students can be empowered with the knowledge to exercise their own judgment as future economists who have the confidence to challenge the dominant disciplinary monism.

#### 4.4 Developing criticality of thought

By considering different economic approaches, learning can be enacted around a diversified economics course content by exploring pedagogical practices that encourage discussions over a more broadly informed range of perspectives on the economy, with no one school of thought accorded blanket authority a priori. Students can gradually mature into critiquing and debating existing theories, gaining insights, forming their own views, and discovering other approaches that accord better with their own

understandings of how the economy works (Mizzi, 2022, 2023b).

This pedagogical approach can assist in dislodging the dominance of neoclassical economics and animating pluralist content. A teacher who adopts such a pedagogy can cultivate a classroom environment characterised by elements of critical pedagogy. These include educating students to engage in critical dialogue with economics knowledge, to challenge what is often taken for granted, and to question authority and power relations.

To achieve these ends, teachers need to explore pedagogical approaches that develop the students' ability to become active participants in their own learning. Sober Giecek (2000), for example, proposes lessons that attempt to foster critical dialogue and reflection about ethical issues such as the distribution of wealth and income. Spotton Visano (2018) shares her own experience of designing a session where students have been invited to work on a problem from first principles and have then proceeded to propose a solution in the form of a financial contract between the parties involved. She reports that some students have found it difficult to adapt to such an approach, especially those who have become accustomed to the single authoritarian voice of a neoclassical textbook.

A pluralist pedagogical approach can empower students to develop a critical consciousness about the economics knowledge itself, empowering them to think pluralistically about the economy, and assisting them to understand the social context within which they can exercise their own judgment. Critical pedagogy inquires how and why economics knowledge gets moulded the way it does, and how and why some constructions of reality are legitimated by the dominant culture while others are not. Such a pedagogy has the potential to raise student awareness of the many subtle ways in which a privileged perspective may have come to dominate.

#### 4.5 Enhancing citizenship education and financial and economic literacies

Within the alternative conceptualisation of economics education proposed in this paper, teachers can educate young people for an active economic citizenship, emphasising that policymakers and economists do not have a monopoly on the truth when it comes to economic matters. Citizenship education involves exploring alternative courses of action, being aware of the implications of one decision over another, and analysing the impacts of decision-making on society, the economy and the environment. It is closely connected with an understanding of economics because the discipline provides the tools of evaluating policies in terms of the overall public interest, and empowers students to develop an economic understanding of issues which enables them to discuss the impacts of decisions on communities and the economy. This is a particular contribution that economics education provides in assisting young people to consider issues from a range of perspectives (Mizzi, 2021, 2023a).

Teachers thereby gradually develop their students' confidence that it is possible for them to generate

sound evaluations of economic issues and policy proposals based on their knowledge of key economic theories and the understanding of underlying political, ethical and economic assumptions. Furthermore, students can mature in economic and financial literacies which cultivate in them financial and economic attitudes, skills and behaviours (Mizzi, 2021, 2022, 2023b; Sun et al., 2020). For instance, Mizzi (2021) discusses how school economics provided students with access to financial and economic knowledge that could not be gained from their everyday experience.

#### 4.6 Cultivating values

While assisting their students to think critically about the purpose and ends of economics, teachers can infuse ethical and moral values into their teaching so as to assist in bringing back into economics its moral purpose. For instance, when evaluating an economic argument, students are invited to analyse which moral values and political goals are involved (Mizzi, 2023a).

Teachers can empower their students to reflect that economics ought to serve the needs of the people and not the other way around. A teacher's mission is to shift the focus back to where it belongs – the needs of persons and the environment (Mizzi, 2023a). Hence the importance of discussing issues related to the distribution of wealth and sustainability, especially in light of the United Nations' sustainable development goals.

### 5. Conclusion

In this paper, I argue for the importance of an alternative conceptualisation of the teaching and learning of economics as a means of overcoming the dominant messages of neoclassical economics which overemphasises the importance of mathematical methods and promulgates a strong methodological predisposition that focuses on competitive market processes for individual advantage to the exclusion of social processes for common benefit. Such an approach excludes important perspectives and hinders important debate.

A critical realist framework provides for the possibility of an alternative paradigm in economics and economics education that can dislodge the dominance of neoclassical economics and promote a perception of the discipline as a social science that provides an explanatory function to help students better understand and improve the world in which they live. This can equip young people with a wider knowledge of how material relations can be organised in society and place them in a better position to challenge the prevailing neoclassical economics ideology.

Insights and implications for pedagogy resulting from the adoption of a critical realist perspective have been explored. These include adopting a pluralist pedagogy supported by a pluralist economics curriculum so as to engage young people in critical pedagogy in economics education, cultivating values, perceiving economic models as explanatory tools when exploring economic reality, and enhancing citizenship edu-

cation as well as financial and economic literacy. Further research can explore how this pedagogy can be enacted during the teaching and learning process at different levels of education.

The pedagogical approaches discussed have the potential to offer students access to disciplinary knowledge that develops their human powers, capabilities and agency. This epistemic access implies that all young people are entitled to avail themselves of the opportunity to study economics to foster their human development and flourishing (Mizzi, 2023b). A more rewarding learning journey can be experienced where they understand more deeply disciplinary knowledge in economics.

### References

- Alderson, P. (2021). *Critical Realism for Health and Illness Research: A Practical Introduction* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fcf8g0>
- Aldred, J. (2009). *The Skeptical Economist: Revealing the Ethics Inside Economics*. Earthscan.
- Aldred, J. (2019). *Licence to Be Bad: How Economics Corrupted Us*. Allen Lane.
- Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Humanities Press.
- Bhaskar, R. (2017). *The Order of Natural Necessity: A Kind of Introduction to Critical Realism*. Gary Hawke.
- Birch, K., & Mykhnenko, V. (Eds.). (2010). *The Rise and Fall of Neoliberalism: The Collapse of an Economic Order?* Zed Books.
- Björklund, M., & Sandahl, J. (2021). Inviting Students to Independent Judgement: Teaching Financial Literacy as Citizenship Education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 20(2), 103–121. <https://doi.org/10.1177/204717-34211029494>
- Blaug, M. (1992). *The Methodology of Economics: Or, How Economists Explain* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Brant, J. W. (2011). The Case for Values in Economics Education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(2–3), 117–128. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.117>
- Brant, J. W. (2016). What's Wrong With Secondary School Economics and How Teachers Can Make it Right—Methodological Critique and Pedagogical Possibilities [Application/pdf]. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 4-2015 Multiperspectivity, 7-16 Pages, 773 kB. <https://doi.org/10.2390/JSSE-V14-I4-1391>
- Brant, J. W. (2018). Financial and Economic Education on the English Curriculum and Pshe: New Hope or Another False Dawn? *Teaching Business & Economics*, 22(1), 19–21.
- Brant, J. W., & Cullimore, D. (2012). Participation, Progression and Value Added: Business and Economics for 14–19 Year Olds in England. *The Curriculum Journal*, 23(1), 79–98. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.650488>
- Brant, J. W., & Panjwani, F. (2015). School Economics and the Aims of Education: Critique and Possibilities. *Journal of Critical Realism*, 14(3), 306–324. <https://doi.org/10.1179-1572513815Y.0000000004>
- Caldwell, B. (1982). *Beyond Positivism: Economic Methodology in the Twentieth Century* (1st ed.). Allen and Unwin.
- Chang, H. (2015). *Economics: The User's Guide*. Bloomsbury Press.
- Chang, H.-J. (2010). *23 Things They Don't Tell You About Capitalism*. Penguin.
- Coyle, D. (2021). *Cogs and Monsters: What Economics Is, and What It Should Be*. Princeton University Press.

- Dow, S. (2009). History of Thought and Methodology in Pluralist Economics Education. *International Review of Economics Education*, 8(2), 41–57. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30069-4](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30069-4)
- Earle, J., Moran, C., & Ward-Perkins, Z. (2016). *The Econocracy: The Perils of Leaving Economics to the Experts* (1st ed.). Manchester University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnb7nq4>
- Fine, B. (2010). Zombieconomics: The Living Death of the Dismal Science. In K. Birch & V. Mykhnenko (Eds.), *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* (pp. 53–70). Zed.
- Fourcade, M., Ollion, E., & Algan, Y. (2015). The Superiority of Economists. *Journal of Economic Perspectives*, 29(1), 89–114. <https://doi.org/10.1257/jep.29.1.89>
- Friedman, M. (1953). *Essays in Positive Economics* (12th ed.). University of Chicago Press.
- Grant, S. (2006). *Teaching and Assessing Skills in Economics*. Cambridge University Press.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2014). Financial Literacy—A Traditional, yet New Field for Business Educators. *International Journal for Business Education*, 154(1), 21–28. <https://doi.org/10.30707/IJBE154.1.1648133312.852355>
- Greimel-Fuhrmann, B., Silgoner, M., Weber, R., & Taborsky, M. (2016). Financial Literacy in Austria. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann, & J. S. Lopus (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 251–262). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_16)
- Jephcote, M., & Abbott, I. (2005). *Teaching Business Education 14-19*. David Fulton.
- Keynes, J. M. (1963). *Essays in Persuasion*. Norton and Co. (Originally published 1931)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Krueger, A. B. (2019). *Rockonomics: What the Music Industry Can Teach Us About Economics (and Our Future)*. John Murray.
- Lawson, T. (1997). *Economics and Reality*. Routledge.
- Lipsey, R. (1989). *An Introduction to Positive Economics* (7th ed.). Weidenfeld and Nicolson.
- Marshall, A. (1920). *Principles of Economics* (8th ed.). Macmillan and Co.
- Mizzi, E. (2021). Cultivating Financial Literacy Through Secondary School Economics Education: Access to Powerful Knowledge. *International Journal for Business Education*, 162(1), 141–157. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1339704>
- Mizzi, E. (2022). *Powerful Knowledge and Pedagogy in the Maltese Secondary School Economics Classroom* [PhD Thesis, Institute of Education, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10157064/>
- Mizzi, E. (2023a). Conceptualizing Powerful Knowledge in Economics. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 409–423. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2225194>
- Mizzi, E. (2023b). Infusing Sustainability in Secondary School Economics Education. *International Journal for Business Education*, 165(1), 1–14. <https://doi.org/10.30707/IJBE165.1.1681910081.978263>
- Molera, L., Sánchez-Alcázar, E. J., Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., Llinares-Ciscar, J. V., Marín-Rives, J. L., Martín-Castejón, P. J., Puigcerver-Peñalver, M. C., & Sánchez-Antón, M. C. (2021). Embedding Sustainability in the Economics Degree of the Faculty of Economics and Business of the University of Murcia: A Methodological Approach. *Sustainability*, 13(16), 8844. <https://doi.org/10.3390/su13168844>
- Noguera-Méndez, P., & Cifuentes-Faura, J. (2023). Environmental Sustainability in Economics Teaching: Analysing Spanish Upper Secondary Economics Textbooks. *Environmental Education Research*, 29(9), 1221–1238. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2069680>
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century* (A. Goldhammer, Trans.). Harvard University Press.
- Robbins, L. R. (1984). *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science* (3rd ed.). New York University Press.
- Shanks, N. (2020). “Starting Points Matter”: Humanizing Economics Pedagogy Through New Economic Paradigms. *The Social Studies*, 111(6), 296–311. <https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1757600>
- Skidelsky, R. (2021). *What's Wrong with Economics: A Primer for the Perplexed*. Yale University Press.
- Smith, A. (1976). *The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith*. Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Sober Giecek, T. (2000). *Teaching Economics as If People Mattered: A High School Curriculum Guide to the New Economy*. United for a Fair Economy.
- Spotton Visano, B. (2018). From Challenging the Text to Constructing It in a Large Economics Classroom: Revealing the Not-so-Common Sense of the Capitalist Mode of Production. *Review of Radical Political Economics*, 50(1), 194–204. <https://doi.org/10.1177/0486613416665829>
- Spotton Visano, B. (2019). Defying the Dominant Discourse: Why Contesting Neoliberalism Needs Critical Pedagogy in Economics Education. *Critical Studies in Education*, 60(3), 321–339. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1255981>
- Spotton Visano, B., & Ek-Udofia, I. (2017). Inclusive Financial Literacy Education for Inspiring a Critical Financial Consciousness: An Experiment in Partnership with Marginalised Youth. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 763–774. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1252430>
- Sun, H., Yuen, D. C. Y., Zhang, J., & Zhang, X. (2020). Is Knowledge Powerful? Evidence from Financial Education and Earnings Quality. *Research in International Business and Finance*, 52, 101179. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2019.101179>
- Vincent, S., & O’Mahoney, J. (2018). Critical Realism and Qualitative Research: An Introductory Overview. In C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods* (1st ed., Vol. 1, pp. 201–216). Sage.
- Walstad, W. B., & Soper, J. C. (Eds.). (1991). *Effective Economic Education in the Schools*. Joint Council on Economic Education ; National Education Association.





# Inclusive Strategies for Children with Autism: Behavioural Strategies

## Strategie inclusive per bambini con autismo: Strategie comportamentali

Colin Calleja

Department for Inclusion and Access to Learning, Faculty of Education, L-Università ta' Malta – colin.calleja@um.edu.mt  
<https://orcid.org/0000-0001-6665-4304>

Özge Boşnak

Bursa Uludag Universitesi Bursa, Turkey – ozgebosnak@uludag.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-5208-9551>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This paper provides a comprehensive review of evidence-based behavioural strategies for the successful inclusion of children with autism in general education environments. The authors emphasize the importance of creating a truly inclusive learning environment and implementing behavioural research-based strategies to support the effective inclusion of children with autism. The review includes behavioural strategies such as behavioural assessment and approaches, review and practice, direct instruction, formative assessment and feedback, and school-wide positive behaviour support. The paper is one of a series of papers reviewing inclusive strategies for children with Autism.

Questo contributo raccoglie lo stato dell'arte delle strategie comportamentali *evidence-based* per l'inclusione efficace dei bambini con autismo nei contesti di scolarità non differenziale [*general education*]. Gli autori sottolineano l'importanza di creare un ambiente di apprendimento autenticamente inclusivo e di implementare strategie basate sulla ricerca comportamentale per supportare l'inclusione efficace dei bambini con autismo. La rassegna della letteratura scientifica include strategie comportamentali quali: la valutazione e gli approcci comportamentali; la revisione e la pratica; l'istruzione diretta; la valutazione e il feedback formativi; e il supporto comportamentale positivo a livello scolastico. L'articolo appartiene a una serie di documenti che prendono in esame le strategie inclusive per bambini con autismo.

#### KEYWORDS

Inclusive education, General education classroom, Behavioural strategies, Children with autism  
Inclusione, Classi non differenziali, Strategie comportamentali, Bambini con autismo

**Citation:** Calleja, C. & Boşnak, O. (2024). Inclusive Strategies for Children with Autism: Behavioural Strategies. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 143-151. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_16)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_16)

**Submitted:** March 3, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Authorship:** Conceptualization (C. Calleja, Ö Boşnak); Formal analysis (C. Calleja, Ö Boşnak); Investigation (C. Calleja, Ö Boşnak); Methodology (C. Calleja, Ö Boşnak); Writing – original draft (C. Calleja, Ö Boşnak); Writing – review & editing (C. Calleja, Ö Boşnak).

## 1. Introduction

Autism, a neurodevelopmental disorder identifiable from early childhood, profoundly affects children's daily lives, particularly in the realms of social interaction and communication often leading to difficulties in routine functions. Characterized by repetitive behaviours, fixation on specific interests, and engagement in particular activities, autism is classified as a neurodevelopmental disorder (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5, 2013). The authors propose that with tailored adaptations, children on the autism spectrum can seamlessly integrate into mainstream education, actively participating alongside their same-age peers. This stance is supported by research, emphasizing the importance of inclusion as a crucial educational strategy, as highlighted by Lindsay (2007), aimed at expanding educational opportunities for students with specific needs.

Studies conducted by Crosland and Dunlap (2012), Gavalda and Qinyi (2012), as well as Li et al. (2022) have indicated that students diagnosed with autism spectrum disorders (ASD) experience positive outcomes when participating in mainstream inclusive classes with additional support. Consequently, interventions for ASD focus on both individualized and systemic approaches to promote inclusive education. This discussion addresses the need to review recent developments in research field studies that inform and advance interventions for fostering inclusivity, as highlighted by Crosland and Dunlap (2012).

This article explores effective strategies for integrating children with autism into mainstream educational settings, drawing inspiration from Mitchell's (2014) work on inclusive strategies for children with special needs. Early detection of autism significantly influences daily functioning, particularly in social interaction and communication, with characteristic repetitive behaviours and specific interest fixation. Advocating for complete inclusion, the authors cite research supporting the benefits of inclusive classrooms for students with autism spectrum disorders (ASD) (Crosland & Dunlap, 2012; Gavalda & Qinyi, 2012; Mengyao et al., 2022). Emphasizing the importance of tailored interventions, the paper delves into behavioural strategies, including behavioural assessment, direct instruction, and school-wide positive behaviour support, building on Mitchell's identified evidence-based inclusive strategies. The authors stress the need for ongoing research to further enhance inclusive education for children with autism, concluding with a discussion on future research directions in this field.

## 2. Methodology: identification of studies

### 2.1 Search Procedures

The research gathered studies by employing subject headings established as inclusive strategies by Mitchell (2014), who delineated 24 evidence-based inclusive strategies. Each of these strategies underwent an individual search during the literature review, and the resulting studies were examined within their respective categories. The research utilized the expansive HyDi database, made available by the University of Malta library service. This comprehensive database grants access to various databases, including the Education Database, ProQuest Central, Social Science Database, Springer, and EBSCOhost.

### 2.2 Inclusion and Exclusion Criteria

For inclusion in this extensive review, each article underwent assessment based on multiple criteria. Firstly, the article needed to outline the utilization of an evidence-based intervention for at least one participant diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Secondly, the articles were required to incorporate at least one inclusive strategy. Thirdly, the research had to be executed within an inclusive setting and presented in the English language. Lastly, the articles had to be authored after the year 2010. Consequently, 36 studies meeting these criteria were identified and subjected to evaluation in this study.

## 3. Results

### 3.1 Strategy 1: Behavioural assessment and approaches

Behavioural interventions often include indirect elements that enable the achievement of targeted goals, such as emotional education, emotion expression, and emotion recognition. These intermediary components differentiate behavioural interventions from conventional behavioural interventions, which directly address the specific behaviours through education or behaviour modification (Schieltz et al., 2022). Studies on this topic conducted with children with autism since 2010 are summarized in *Table 1*.

Author(s), year	Sample	Age	Design	Intervention	Findings
Carpenter., et al., 2020	104 children (5 Female, 17 male children with autism)	16-31 months	Quantitative	Tablet-based behavioural assessment for eliciting and detecting one type of risk behaviour	Computational coding of facial movements and expressions via a tablet-based assessment can detect differences in affective expression, one of the early, core features of ASD.
Fears., et al., 2023	35 children (16 children with normal development, 16 male, 3 female children with autism)	6-43 months	Mixed-effects model	Imitative gesturing between autistic and neurotypical development during human-robot interaction	Autistic individuals imitated the robot less accurately and used less work at the shoulder compared to neurotypical individuals.
Geier., et al., 2012	54 children with autism	2-16 years old	Prospective cross-sectional	Systematically and quantitatively, examines health, physical and behavioural problems	Eating problems, behavioural problems, and obsessive-compulsive behaviours, were reported by the parents to be the most serious and problematic.
Gillis., Callahan., Raymond, and Romanczyk., 2011	77 children (48 children with autism and 29 children without ASD)	2-12 years old	Quantitative	Development of the Behavioural Assessment of Social Interactions	The BASYC (Behavioural Assessment of Social Interactions in Young Children) was primarily developed for the clinical practitioner or educator to use as part of the intervention planning and monitoring process for children with ASD.
Hoch., Moore., McComas., and Symons., 2010	1 boy with autism	7 years	Single Subject Experimental Analysis	Test the feasibility of an integrative biobehavioural analysis approach to examine the role that arousal played in choice of activities	Sequential analysis showed that activity choice and HR (heart rate) were significantly associated (i.e., activity choice sequentially dependent with the preceding level of HR).
Van Laarhoven., et al., 2021	5 young men	19-21 years	Pre-assessment screening phase using direct observation	Using Wearable Biosensor Technology in Behavioural Assessment	Wearable physiological biomarker technology can be a useful and complementary tool when conducting behavioural assessments, particularly for individuals with limited verbal repertoires.
Parsons., et al., 2012	3 men with autism	22-41 years old	Alternating treatments design	Potential Targets for behavioural assessment and intervention (Identifying indices of happiness and unhappiness among adults with autism)	All three participants displayed more happiness indices in the happiness situation relative to the unhappiness situation.
Schieltz., et al., 2022	199 children with ASD	18 m-12 y	Descriptive	Behavioural assessment and treatment via telehealth	These results demonstrate the effectiveness of the telehealth model for addressing the challenging behaviour needs of children with ASD globally and highlight areas in need of additional evaluation (e.g., drop-outs, cancellations) to determine the conditions under which telehealth could be best used.
de Vaan., et al., 2015	7 boys and 11 girls with ASD	11-50y	Observation	Behavioural assessment	Observation of autism in people with sensory and intellectual disabilities showed high inter-rater reliability, internal consistency of scales, and content and construct validity.

Table 1. Behavioural assessment and approaches articles.



In the analysis of the conducted studies, the cohort comprised 369 individuals diagnosed with autism spectrum disorder. Among these, 49 were identified as male, 19 as female, and 301 lacked gender specification. The age distribution within the cohort ranged from 6 months to 50 years for individuals diagnosed with autism.

Upon reviewing the methodological approaches employed in these studies, one investigation adopted a two-group descriptive design, as reported by Schieltz et al. in 2022. In contrast, another study utilized observational methods, as documented by de Vaan et al. in 2015. Interestingly, both studies implemented identical interventions, as indicated by Schieltz et al. in 2022 and de Vaan et al. in 2015. On the other hand, additional studies employed quantitative methods, as documented by Carpenter et al. (2020) and Gillis, Callahan, Raymond, and Romanczyk (2011), both focusing on the assessment process. Other methodological approaches encompassed a mixed-effects model (Fears et al., 2023), prospective cross-sectional design (Geier et al., 2012), single subject experimental analysis (Hoch, Moore, McComas, and Symons, 2010), pre-assessment screening phase using direct observation (Van Laarhoven et al., 2021), and alternating treatments (Parsons et al., 2012). Among the articles, certain studies compared children with autism to those with normal development (Carpenter et al., 2020; Fears et al., 2023; Gillis, Callahan, Raymond,

and Romanczyk, 2011). Furthermore, within articles involving behavioural assessments, some studies integrated innovative technologies (Fears et al., 2023; Van Laarhoven et al., 2021).

### 3.2 Strategies 2 and 3: Review and practice and direct instruction

Facilitating and overseeing recurrent opportunities for learners to encounter identical skills or concepts is imperative for the examination and application of instructional strategies. This practice holds prominence within the framework of direct instruction. Direct instruction (DI) stands as a comprehensive educational strategy, aiming to cultivate student mastery through proactive engagement and interactions with the instructor (Bereiter & Engelmann, 1966; Engelmann, 1980). DI encompasses both curricula, delineating what is to be taught, and procedures, detailing how the instructional process unfolds. The intended utilization of DI involves its implementation within a classroom setting, facilitated by a qualified educator or paraprofessional (Cadette et al., 2016). A compilation of studies addressing this instructional approach in the context of children with autism, conducted since 2010, is presented in *Table 2*.

Author(s), year	Sample	Age	Design	Intervention	Findings
Banda & Hart., 2010	2 girls with ASD	8y	Multiple base-lines across participants	Peer-to-peer social skills through direct instruction	Results indicated increased social initiations in both participants and sharing behaviours in one of the participants, but no increases in responses in both participants.
Cadette., et al., 2016	3 boys with ASD	15-17y	Multiple base-lines across behaviours	Direct instruction on answering "wh-" questions	Using a multiple probe design across behaviours, results indicated the participants mastered two of the three "wh" question types and made progress with the remaining question type.
Flores., et al., 2013	18 boys with ASD	7-13y	Curriculum-based assessment	Direct instruction on reading comprehension and language skills.	One-way analyses of variance indicated that there were significant differences in students' skills over time.
Flores and Ganz., 2014	13 children with ASD	4-10 y	Pre-test/ Post-test	Language intervention	t-test indicated that there was a statistically significant difference in student performance for the group who received direct instruction.
Flores, Schweek and Hinton., 2016	3 male, 1 female children with autism	4y	Multiple probe across language behaviors	Language intervention using Direct Instruction	12 weeks of instruction, resulting in improved language skills
Frampton., et al., 2020	3 boys with ASD	10-15y	Multiple probe designs across participants	Feasibility and preliminary efficacy of direct instruction	The students demonstrated improved performance, positive affect, and overall timely completion of exercises. Taken together, these findings suggest that DI may be feasible for some students with ASD who utilize Speech Generating Devices.
Head., et al., 2018	2 boys and 1 girl	10-16y	A multiple-probe across behaviors	Direct instruction on reading comprehension	The findings of this study support the efficacy of DI for students with autism and will eventually help establish DI as an evidence-based practice for this population.

Kamps., et al., 2016	53 boys and 9 girls	5-6y	Descriptive	Direct instruction using the Reading Mastery	All participants met the criteria as beginning readers, based on assessments at the beginning and middle of Kindergarten.
Shillingsburg., et al., 2014	15 boys and 3 girls with ASD	4-12y	Pretest-Posttest	Direct Instruction Language for learning curriculum	Comparing language skills across groups, children already exposed to the intervention exhibited significantly higher language skills than their non-exposed waitlist counterparts.
Thompson., Wood., Test., and Cease-Cook., 2012	3 male with autism	6-8y	Multiple probe designs across participants	Direct instructions on telling time	Functional relation between direct instruction and student's ability to tell time to the five-minute increment using analog clocks.
Thompson., et al., 2019	3 boys and 1 girl with ASD	7-10y	Multiple baselines across students	Small group direct instruction	Results indicated a functional relation between the intervention and student response.
Wolfe., et al., 2018	2 boys with ASD	4-7y	Multiple baselines across language skills.	Language for learning for producing generalization	Results indicate that Language for Learning was effective in producing generalizations to untrained visual stimuli and to a novel instructor for one skill, but that responding was tightly controlled by the specific sequence of verbal instructions used within the curriculum for other skills.

**Table 2. Review and practice and direct instruction articles.**

Upon evaluating these studies, it is discerned that a total of 135 individuals diagnosed with autism participated, comprising 105 males and 17 females. The age range of the involved children with autism spanned from 4 to 17 years.

An examination of the methodologies employed in the studies reveals that four of them adopted the approach of employing multiple baselines across participants (Banda & Hart, 2010; Frampton, et al., 2020; Thompson., Wood., Test., and Cease-Cook., 2012; Thompson, et al., 2019). Meanwhile, three studies employed multiple baselines across behaviours (Cadette et al., 2016; Flores, Schweek and Hinton., 2016; Head, et al., 2018; Wolfe, et al., 2018). One study utilized a curriculum-based assessment (Flores et al., 2013), and another study applied a descriptive design (Kamps et al., 2016). Additionally, a pre-test/post-test design was employed in one study (Flores and Ganz., 2014; Shillingsburg, et al., 2014). Predominantly, the studies featured a single-subject design. Commonly, direct instruction was implemented across diverse skills such as language learning (Flores and Ganz., 2014; Flores, Schweek and Hinton., 2016; Wolfe et al., 2018), social

skills (Banda & Hart, 2010), and time-telling proficiency (Thompson., Wood., Test., and Cease-Cook., 2012).

### 3.3 Strategy 4: Formative assessment and feedback

Formative assessment serves the purpose of monitoring student learning progress and furnishing ongoing feedback that proves beneficial for both students and educators in refining instructional methods. Specifically, formative evaluations aid students in recognizing their areas of proficiency and areas that necessitate improvement, prompting a targeted focus on enhancement. In contrast, summative assessments are designed to appraise student learning by assessing it against a predetermined benchmark or standard upon the completion of a unit of instruction (Tay & Kee, 2019). In accordance with the stipulated criteria for the article search, only a single study met the specified parameters. The abstract of this identified article is presented in *Table 3*.

Author(s), year	Sample	Age	Design	Intervention	Findings
Aidonopoulou-Read, 2019	2 female, 3 male with autism	?	Video observation	Examine the impact of a modified formative assessment model	The introduction of engaging resources improved engagement, but tangible rewards had a negative effect on attainment. Praise had a positive effect on engagement and attainment.
Clawson et al., 2014	4 female, 34 male with autism and 5 female 26 control participants	8-18y	Quantitative	Observation of error-related feedback by others	Findings suggest that the social context of the task and motivational significance of the confederate's performance did not limit feedback processing in ASD.
Gunby and Rapp., 2014	1 female, 2 male with autism	5-6y	Nonconcurrent multiple baseline design across participants	Behavioral skills training with in situ feedback on safe responding	BST with in situ feedback can be used to teach safe responding to abduction lures presented after a high-p request sequence
Haq., et al., 2017	1 male, 1 female with autism	6-10y	Alternating treatments design embedded within a multiple probe design across stimulus sets	Efficacy of instructive feedback	The efficacy of instructive feedback may depend, in part, on learners' behavior during instructive feedback, such as attending and echoic behavior.
Mackey and Nelson., 2015	2 male with autism	19y	Multiple-probe design across targeted job behaviours, replicated across two participants	Video feedback (VFB) in improving the job-related behaviours	The use of VFB is one way that job-related behaviours of adolescents with ASD and other disabilities can be positively influenced.
Morton., et al., 2023	3 male with autism	4-5y	Multiple baseline across participants	Play responses following instructive feedback	Effectiveness of teaching tacts to individuals with ASD, and that using instructive feedback during tact training can help promote the acquisition of play skills.
Reed., 2023	24 male 4 female with autism and 21 male 7 female with typically developing children		Quantitative	Interference from previous verbal feedback	There was little difference of feedback type on initial set learning, but children with ASD exhibited difficulty in shifting this initial learning, which was worse when verbal feedback was used. This is a novel finding that has implications for slower set-shifting and for teaching strategies.
Tay., and Kee., 2019	1 male, 5 female teachers, and 5 male 1 male student with ASD	10-14y	Case-study	Effective questioning and feedback	The study identified three important characteristics of effective questioning and feedback for such students: addressing their cognitive needs (e.g., precise and direct questions); attending to their socio-emotional needs (e.g., affirmative feedback); and using support structures (e.g., visual cues).
Tullis., Marya., and Shillingsburg., 2019	1 male with autism	6y	A multiple-probe design across stimulus sets	Enhancing Instruction via Instructive Feedback	The results of the current investigation are promising, and these data may lead to meaningful extensions that further enhance both IF (instructive feedback) and AAC (augmentative or alternative communication) methodologies for people with ASD.
Unruh., et al., 2021	20 female, 89 male with autism and 28 female, 73 male typically developing controls	Range 5-29y	Quantitative	Initial action output and feedback-guided motor behaviours	Relative to controls, individuals with ASD showed similar accuracy of initial grip force but reduced accuracy of saccadic eye movements specific to older ages of our sample.
Wei., and Machalicek., 2021	2 males with autism	4-9y	multiple-baseline single-case experimental design across interventionists and children	Delayed video-feedback and pyramidal training	Each of the three paraprofessionals demonstrated an immediate increase in their implementation fidelity of incidental teaching strategies after the introduction of the training.

Table 3. Formative assessment and feedback articles.



The research engaged a cohort comprising 199 participants diagnosed with autism, alongside 6 teachers. Among the participants, 37 were male, and 162 were female, with ages ranging between 4 and 18 years. There were also 160 children with typically development which were 40 female and 120 male.

Upon scrutinizing the interventions employed in the studies, it is evident that two of them incorporated video feedback (Mackey and Nelson, 2015; Wei and Machalicek, 2021). In contrast, three studies utilized instructive feedback (Haq et al., 2017; Morton et al., 2023; Tullis, Marya, and Shillingsburg, 2019). The remaining studies embraced diverse feedback models, including modified formative assessment (Aidonopoulou-Read, 2019), error-related feedback (Clawson et al., 2014), situ feedback (Gunby and Rapp, 2014), previous verbal feedback (Reed, 2023), questioning and feedback (Tay and Kee, 2019), and feedback-guided motor behaviours (Unruh et al., 2021).

Upon reviewing the methodological approaches utilized in these studies, it is evident that the majority employed a single-subject experimental design (Gunby and Rapp, 2014; Haq et al., 2017; Mackey and Nelson, 2015; Morton et al., 2023; Tullis, Marya, and Shillingsburg, 2019; Wei and Machalicek, 2021). Additionally, a quantitative design was employed in three studies (Clawson et al., 2014; Reed, 2023; Unruh et al.,

2021). One study utilized video observation (Aidonopoulou-Read, 2019), and another adopted a case-study approach (Tay and Kee, 2019). Upon evaluating the research findings, it becomes evident that formative assessment consistently yields positive results.

### 3.4 Strategy 5: School-wide positive behaviour support

Contemporary research has demonstrated the efficacy of the Positive Behaviour Support (PBS) method in fostering positive outcomes for young children exhibiting disabilities and challenging behaviours (Carr et al., 1999; Dunlap, 2006). PBS, as elucidated by Javaid et al. (2020), is a systematic approach designed to impart more suitable behavioural patterns while furnishing the requisite contextual support to curtail inappropriate behaviour among children grappling with behavioural challenges. Emphasizing the importance of collaborative efforts between families and educational institutions in devising and sustaining interventions for children diagnosed with autism has been underscored in the literature. *Table 4* encapsulates an overview of studies conducted since 2010, focusing on interventions for children with autism.

Author(s), year	Sample	Age	Design	Intervention	Findings
Alwahbi., 2022	31 male with Autism	8-13y	Multiple baselines across classrooms	Virtual positive behaviour support	School-wide positive behaviour support can be successfully applied to different educational settings and suggest several implications for special and general education schools.
Javaid., et., al., 2020	1 boy with ASD	18y	Case study	Positive behaviour support plan for challenging behaviour	Personal demands and wishes of individual patients, with the PBSP, specifically tailored toward their needs and conducted at an appropriate pace.
Mouzakitis., et al., 2015	8 boys with ASD	6-10y	A multiple-baseline design across teachers with changing conditions	Self-monitoring and performance feedback	Findings illustrated idiosyncratic responding in that one teacher established and maintained high levels of TI with SM alone, two required the addition of PFB but subsequently maintained TI with SM alone, and one teacher required the combined treatment package to be successful.

**Table 4. School-wide positive behaviour support articles.**

Upon evaluating the referenced studies, it is discerned that a cohort of 40 individuals diagnosed with autism participated in the research endeavours. The entirety of the participants comprises male subjects, with ages ranging from 6 to 18 years within the cohort of children with autism. An examination of the research methodologies reveals that Javaid et al. (2020) employed a case study design in one study, while Mouzakitis, et al. (2015) and Alwahbi (2022) employed a single-subject design in another. These investigations encompassed diverse skill domains; specifically, Javaid et al. (2020) focused on challenging behaviour,

Mouzakitis, et al. (2015) concentrated on self-monitoring techniques and Alwahbi (2022) used virtual positive behaviour support. The outcomes of the research indicate the effectiveness of the interventions implemented in addressing the targeted issues.

## 4. Conclusion

In summary, this academic paper scrutinizes studies investigating diverse behavioural strategies and their impact on the daily life and functioning, particularly

in the realms of social interaction and communication, among individuals with autism. The authors posit that the implementation of such strategies holds the potential for the complete inclusion of children with autism in mainstream education. Aligning with Lindsay's (2007) emphasis on inclusion, the paper explores specific strategies aimed at supporting the successful inclusion of children on the autism spectrum.

The meticulously outlined research methodology employed a systematic approach, utilizing the HyDi database to identify studies, and adhering to rigorous inclusion and exclusion criteria. Results are systematically presented under distinct inclusive strategies, accompanied by a comprehensive examination of studies conducted post-2010.

In conclusion, this paper contributes significant insights to the field of inclusive education for children with autism, advocating for customized strategies to facilitate their seamless integration into mainstream educational environments. The rigorous literature review, methodological precision, and in-depth exploration of specific strategies collectively provide an invaluable resource for educators, researchers, and policymakers. The paper concludes by underscoring the imperative for continued research in this domain, recognizing the dynamic nature of interventions and the perpetual demand for evidence-based practices to enrich the educational journey of children with autism.

## References

- Aidonopoulou Read, T. (2019, October 11). The conceptualisation of a modified formative assessment model for non verbal students with autism and severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 47(1), 88–109. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12290>
- Alwahbi, A. A. (2022, July 25). The Efficacy of Virtual Positive Behavior Support in a Special School for Students with ASD. *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09486-1>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010, June). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 124–132. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01149.x>
- Bereiter, C., & Engelman, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cadette, J. N., Wilson, C. L., Brady, M. P., Dukes, C., & Bennett, K. D. (2016, June 16). The Effectiveness of Direct Instruction in Teaching Students with Autism Spectrum Disorder to Answer “Wh-” Questions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2968–2978. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2825-2>
- Carpenter, K. L. H., Hahemi, J., Campbell, K., Lippmann, S. J., Baker, J. P., Egger, H. L., Espinosa, S., Vermeer, S., Sapiro, G., & Dawson, G. (2020, September 14). Digital Behavioral Phenotyping Detects Atypical Pattern of Facial Expression in Toddlers with Autism. *Autism Research*, 14(3), 488–499. <https://doi.org/10.1002/aur.2391>
- Clawson, A., Clayson, P. E., Worsham, W., Johnston, O., South, M., & Larson, M. J. (2014, April). How about watching others? Observation of error-related feedback by others in autism spectrum disorders. *International Journal of Psychophysiology*, 92(1), 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2014.01.009>
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012, May). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251–269. <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- de Vaan, G., Vervloed, M., Peters Scheffer, N. C., van Gent, T., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2015, June 8). Behavioural assessment of autism spectrum disorders in people with multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(2), 101–112. <https://doi.org/10.1111/jir.12206>
- Engelmann, S. (1980). *Direct Instruction*. Educational Technology.
- Fears, N. E., Sherrod, G. M., Blankenship, D., Patterson, R. M., Hynan, L. S., Wijayasinghe, I., Popa, D. O., Bugnariu, N. L., & Miller, H. L. (2023, June). Motor differences in autism during a human-robot imitative gesturing task. *Clinical Biomechanics*, 106, 105987. <https://doi.org/10.1016/j.clinbiomech.2023.105987>
- Flores, M. M., Nelson, C., Hinton, V., Franklin, T. M., Strozier, S. D., Terry, L., & Franklin, S. (2013). Teaching reading comprehension and language skills to students with autism spectrum disorders and developmental disabilities using direct instruction. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 48(1), 41–48.
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2014, October 2). Comparison of Direct Instruction and Discrete Trial Teaching on the Curriculum-based Assessment of Language Performance of Students with Autism. *Exceptionality*, 22(4), 191–204. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.865533>
- Flores, M. M., Schweck, K. B., & Hinton, V. (2016, March). Teaching Language Skills to Preschool Students with Developmental Delays and Autism Spectrum Disorder Using Language for Learning. *Rural Special Education Quarterly*, 35(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/875687051603500102>
- Frampton, S. E., Shillingsburg, M. A., & Simeone, P. J. (2020, February 11). Feasibility and Preliminary Efficacy of Direct Instruction for Individuals With Autism Utilizing Speech-Generating Devices. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 648–658. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00412-3>
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.200>
- GEIER, D. A., KERN, J. K., & GEIER, M. R. (2012). *A prospective Cross-sectional Cohort Assessment of Health, Physical, and Behavioral Problems in Autism Spectrum Disorders*. PubMed Central (PMC). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3566881/>
- Gillis, J. M., Callahan, E. H., & Romanczyk, R. G. (2011, January). Assessment of social behavior in children with autism: The development of the Behavioral Assessment of Social Interactions in Young Children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.019>
- Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014, October 13). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856–860. <https://doi.org/10.1002/jaba.173>
- Haq, S. S., Zemantic, P. K., Kodak, T., LeBlanc, B., & Ruppert, T. E. (2017, February 14). Examination of variables that affect the efficacy of instructive feedback. *Behavioral Interventions*, 32(3), 206–216. <https://doi.org/10.1002/bin.1470>
- Head, Flores, & Shippen. (2018). Effects of Direct Instruction on Reading Comprehension for Individuals with Autism or Developmental Disabilities. Vol. 53, No. 2 (June 2018), pp. 176-191 (16 pages)
- Hoch, J., Moore, T., McComas, J., & Symons, F. J. (2010). Arousal and activity choice in autism: A single case as-

- essment integrating autonomic and behavioral analysis. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 15(3), 119–133. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2010.00056.x>
- Javaid, A., Ghebru, S., Nawaz, J., Michael, D., Pearson, R., Rushforth, E., & Michael, G. (2020, October). Use of positive behaviour support plan for challenging behaviour in autism. *Progress in Neurology and Psychiatry*, 24(4), 14–16. <https://doi.org/10.1002/pnp.681>
- Kamps, D., Heitzman-Powell, L., Rosenberg, N., Mason, R., Schwartz, I., & Romine, R. S. (2016, July 11). Effects of Reading Mastery as a Small Group Intervention for Young Children with ASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(5), 703–722. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9503-3>
- Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., & Zhu, D. (2022, April 30). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 16(2), 142–150. <https://doi.org/10.5582/bst.2022.01104>
- Lindsay, G. (2007, March). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906x156881>
- Mackey, M., & Nelson, G. (2015, October 23). Twins with autism: utilising video feedback to improve job related behaviours. *British Journal of Special Education*, 42(4), 390–410. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12107>
- Mitchell, D. (2014, January 10). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. <https://doi.org/10.4324-9780203105313>
- Morton, S. M., Campanaro, A. M., Vladescu, J. C., Sidener, T. M., & Domanski, C. (2023, May 16). Emergent control for play responses following instructive feedback for children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 38(3), 554–568. <https://doi.org/10.1002/bin.1954>
- Mouzakitis, A., Coddling, R. S., & Tryon, G. (2015, April 22). The Effects of Self-Monitoring and Performance Feedback on the Treatment Integrity of Behavior Intervention Plan Implementation and Generalization. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 223–234. <https://doi.org/10.1177/1098300715573629>
- Parsons, M. B., Reid, D. H., Bentley, E., Inman, A., & Lattimore, L. P. (2012, June). Identifying Indices of Happiness and Unhappiness Among Adults With Autism: Potential Targets for Behavioral Assessment and Intervention. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 15–25. <https://doi.org/10.1007/bf03391814>
- Reed, P. (2023, January 26). Individuals with autism spectrum disorder are differentially sensitive to interference from previous verbal feedback. *Autism*, 27(7), 2011–2020. <https://doi.org/10.1177/13623613221150377>
- Schieltz, K. M., O'Brien, M. J., Tsami, L., Call, N. A., & Lerman, D. C. (2022, February 15). Behavioral Assessment and Treatment via Telehealth for Children with Autism: From Local to Global Clinical Applications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2190. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042190>
- Shillingsburg, M. A., Bowen, C. N., Peterman, R. K., & Gayman, M. D. (2014, May 2). Effectiveness of the Direct Instruction Language for Learning Curriculum Among Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(1), 44–56. <https://doi.org/10.1177/1088357614532498>
- Tay, H., & Kee, K. (2019, January 1). Effective questioning and feedback for learners with autism in an inclusive classroom. *Cogent Education*, 6(1), 1634920. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1634920>
- Thompson, J.; Wood, C. L.; Test, D. W.; & Cease-Cook, J. (2012). Effects of direct instruction on telling time by students with autism. *Journal of Direct Instruction*, 12, 1–12.
- Thompson, J. L., Wood, C. L., Preston, A., & Stevenson, B. (2019). Teaching unison responding during small-group direct instruction to students with autism spectrum disorder who exhibit interfering behaviors. *Education & Treatment of Children*, 42(1), 1–23. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0001>
- Tullis, C. A., Marya, V., & Alice Shillingsburg, M. (2018, June 25). Enhancing Instruction via Instructive Feedback for a Child With Autism Using a Speech-Generating Device. *The Analysis of Verbal Behavior*, 35(1), 103–112. <https://doi.org/10.1007/s40616-018-0096-z>
- Unruh, K. E., McKinney, W. S., Bojanek, E. K., Fleming, K. K., Sweeney, J. A., & Mosconi, M. W. (2021, July 10). Initial action output and feedback-guided motor behaviors in autism spectrum disorder. *Molecular Autism*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00452-8>
- Wei, Q., & Machalicek, W. (2021, January 2). Delayed video-feedback and pyramidal training is a promising approach to teach incidental teaching to paraprofessionals in low-resource countries, but it may not be sufficient to increase child mands. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 15(1), 7–12. <https://doi.org/10.1080/17489539.2021.1876302>
- Wolfe, K., Rispoli, M., Taylor, L., & Drasgow, E. (2018). Investigating generalization difficulties during instruction in language for learning. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 75–85. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0049-x>
- Van Laarhoven, T. R., Johnson, J. W., Andzik, N. R., Fernandes, L., Ackerman, M., Wheeler, M., Melody, K., Cornell, V., Ward, G., & Kerfoot, H. (2021, January 8). Using Wearable Biosensor Technology in Behavioral Assessment for Individuals with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities Who Experience Anxiety. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(2), 156–169. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00191-6>





# Educating to Heal: The Educational Role of Late Medieval Hospital Communities in the Rhineland and Mainz

## Educare per Curare: Il ruolo formativo delle comunità ospedaliere tardo medievali di Renania e Magonza

Federica Gualdaroni

Dottorato in "Epistemology and neuroscience applied in education", Università Niccolò Cusano, Roma  
federica.gualdaroni@unicusano.it – <https://orcid.org/0000-0001-7610-1201>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Medieval hospital communities in the Rhineland—and Mainz in particular—distinguished themselves not only as centres of care but also as places of health education and training. In late medieval Europe, characterized by epidemics and wars, hospital communities played an essential role by providing refuge and assistance not only to the sick but also to the poor and pilgrims. Through apprenticeships and daily practice, doctors and nurses not only acquired medical knowledge but also promoted values of compassion and solidarity. Through historical study, this work aims to recognize the educational role of these institutions in the context of the history of medicine and the development of educational structures, proposing a reflection on how their legacy can enlighten contemporary health educational practices.

Le comunità ospedaliere medievali in Renania – e Magonza in particolare – si distinguono non solo come centri di cura ma anche luoghi di formazione ed educazione sanitaria. Nell'Europa del tardo medioevo, caratterizzata da epidemie e guerre, le comunità ospedaliere svolgevano un ruolo essenziale offrendo rifugio e assistenza non solo ai malati ma anche ai poveri e ai pellegrini. Attraverso l'apprendistato e la pratica quotidiana, medici e infermieri non solo acquisivano conoscenze mediche, ma promuovevano anche valori di compassione e solidarietà. Attraverso uno studio storico, il presente lavoro mira a riconoscere il ruolo educativo di queste istituzioni nel contesto della storia della medicina e dello sviluppo delle strutture educative, proponendo una riflessione su come la loro eredità possa illuminare le pratiche educative sanitarie contemporanee.

#### KEYWORDS

Educate, Health Care Education, Heal, Hospitals, Early Middle Ages, Rhineland, Mainz  
Educare, Formazione sanitaria, Curare, Ospedali, Renania, Alto Medioevo, Magonza

**Citation:** Gualdaroni, F. (2024). Educating to Heal: The Educational Role of Late Medieval Hospital Communities in the Rhineland and Mainz. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 152-162 [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_17](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_17)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_17](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_17)

**Submitted:** March 29, 2024 • **Accepted:** April 23, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Un tema interdisciplinare contemporaneo dedica gli sforzi di storia dell'educazione a tutti gli argomenti riguardanti l'educazione alla salute e l'educazione nei centri della salute, con particolare attenzione ai periodi premoderni e moderni. L'interesse include, ma non si limita, a Europa, Medio Oriente, Mediterraneo e Asia. Si esaminano, dal punto di vista formativo, assistenza sanitaria, pratiche e cure mediche, azioni di operatori sanitari, ospedali e infermerie, formazione all'uso di terapie, medicinali, rimedi erboristici, teorie e testi medici (Bianchi & Silvano, 2020). Altri argomenti pertinenti alla formazione includono la ricerca degli studi sulla disabilità premoderna come lesioni, menomazioni, malattie croniche, dolore e tutte le esperienze di differenza corporea e/o mentale, le correlazioni tra presenza di religiosi o volontari della carità e attività degli ospedali. Interessanti sono anche gli studi sulle malattie e sul modo in cui venivano percepite e trattate (Pauly, 2007a; 2007b). Non a caso, gli ospedali medievali sono stati descritti come un "fenomeno sociale totale" (Pauly, 2008, p. 14). Fenomeno di cui non si disinteressa la storia della formazione.

La nostra attenzione, tuttavia, si fa ancora più specifica, quando indaga il collegamento ospedali-orfanotrofi (Gualdaroni & Marcelli, 2023) e la più ampia formazione collegata a fattori formativi legati alla vita interna di ospedali, luoghi di isolamento a lungo termine come lebbrosari e, dalla modernità in poi, sanatori.

Il presente lavoro intende aprire una finestra su un aspetto fondamentale ma spesso trascurato del medioevo europeo: il contributo delle comunità ospedaliere non solo alla cura dei malati, ma anche alla formazione e all'educazione sanitaria. Queste istituzioni rappresentavano un *crocevia di pratiche assistenziali, conoscenze mediche e valori spirituali*, esercitando un'influenza significativa sullo sviluppo socio-culturale dell'epoca. Le comunità ospedaliere medievali, spesso fondate e gestite da ordini religiosi, si distinguevano per il loro approccio olistico alla cura della persona, che abbracciava sia il benessere fisico che quello spirituale. Queste istituzioni non erano semplicemente luoghi di assistenza ai malati, ma veri e propri centri di formazione dove si trasmettevano conoscenze e pratiche mediche, si educavano i futuri operatori sanitari e si promuovevano valori di compassione, cura e solidarietà.

Barnhouse (2023) descrive il contesto del medioevo, caratterizzato da frequenti epidemie, guerre e da un generale bisogno di assistenza sociale, le comunità ospedaliere svolgevano un ruolo cruciale. Esse *offrivano rifugio e cura* non solo ai malati, ma anche ai poveri, ai pellegrini e ai viandanti, diventando così poli di stabilità e di promozione del benessere in un'epoca di grandi turbamenti. L'importanza di queste comunità non risiedeva unicamente nella loro funzione assistenziale, ma anche nel loro ruolo educativo e formativo. Attraverso l'apprendistato e la pratica quotidiana, medici, infermieri e volontari acquisivano *conoscenze e competenze* che contribuivano allo sviluppo della medicina medievale. Inoltre, la loro attività educativa si estendeva alla popolazione, contribuendo a diffondere principi di igiene e pratiche sanitarie che avevano un impatto diretto sulla sa-

lute pubblica.

Il ruolo formativo delle comunità ospedaliere nel medioevo europeo va quindi riconosciuto non solo come elemento fondamentale nel contesto della storia della medicina, ma anche come parte integrante dello sviluppo delle strutture educative e della promozione del benessere sociale. "Educare per Curare" mira a esplorare e valorizzare questo aspetto, mettendo in luce come l'impegno di queste istituzioni abbia gettato le basi per l'evoluzione dell'educazione sanitaria e della cura integrata che conosciamo oggi.

Queste istituzioni, emergenti in un'epoca caratterizzata da profonde trasformazioni sociali, economiche e religiose, rappresentavano non solo centri di assistenza sanitaria, ma anche *luoghi di apprendimento e di trasmissione del sapere*.

*Va riconosciuta la duplice natura di queste comunità*: da un lato, erano dedicate alla cura dei malati, dei poveri, dei pellegrini e di tutti coloro che necessitavano di assistenza, incarnando i valori di carità e misericordia promossi dalla Chiesa. Dall'altro, svolgevano un ruolo formativo imprescindibile, fungendo da veri e propri centri educativi per la formazione di medici, infermieri e personale assistenziale. In questo contesto, l'educazione non era limitata alla sola pratica medica, ma si estendeva alla cura spirituale, etica e sociale dell'individuo, riflettendo una visione sistemico-globale della persona (cfr. Barnhouse, 2023).

Le comunità ospedaliere del medioevo europeo possono essere, pertanto, considerate antesignane delle moderne istituzioni sanitarie e educative, poiché in esse la trasmissione del sapere medico e assistenziale si intrecciava strettamente con l'educazione morale e spirituale. Attraverso la *formazione di figure professionali* dedicate, queste comunità contribuivano significativamente al progresso delle scienze sanitarie, alla diffusione di pratiche igieniche e alla promozione di un'etica del curare basata sulla dignità umana e sulla solidarietà.

## 2. Ospedali nella Renania tardo medievale

In questa sede l'analisi si concentra sul ruolo formativo delle comunità ospedaliere civiche e "miste" della Renania tardo medievale. La regione, infatti, si distingue per il prospero sviluppo di queste istituzioni urbane, legato all'evoluzione del diritto canonico e della politica locale, ma anche alla formazione di nuove comunità religiose: un esempio di comunità sanitaria - mista civile e religiosa - è rappresentato dalla fondazione delle suore ospedaliere di Magonza a metà del XIII secolo. Sempre nella stessa regione è riccamente documentata la specifica caratteristica del lebbrosario di St. Georg, non isolato dalla vita della città, anzi, strettamente collegato con gli ospedali polivalenti di Magonza e con altri *lebbrosaria* nella regione, compresi i lebbrosari di Worms. Come gli ospedali, infatti, anche i lebbrosari erano istituzioni definite da molti fattori, oltre la malattia: realtà parallele che la loro storiografia ha spesso oscurato (Brody, 1974; Lieber, 2000).

Nell'impossibilità di operare con prospettiva geografica pienamente europea, è necessario restringere il campo di ricerca, sia in senso cronologico, sia come

area geografica. L'analisi, pertanto, si occupa della Renania tardo medievale, centrata su Magonza, scelta per la presenza di documentazione storica sulle realtà ospedaliere, anche se manchevole di studi sulle prospettive educative e formative. In relazione alla regione renana del tardo medioevo, con focus su Magonza, gli obiettivi prefissi dall'economia di questo testo includono:

- *Ricostruire il contesto storico* (§ 3, 4): comprendere il contesto storico, sociale e culturale in cui le comunità ospedaliere operavano, per apprezzare pienamente il loro ruolo educativo e formativo all'interno della società medievale.
- *Analizzare la struttura e l'organizzazione* § 5, 6): esaminare la struttura organizzativa delle comunità ospedaliere, con particolare attenzione ai loro metodi educativi e formativi, sia per il personale medico e assistenziale che per i laici.
- *Esplorare le pratiche educative e formative* (§ 7 e sottoparagrafi): investigare le pratiche educative adottate all'interno delle comunità ospedaliere, inclusa la formazione medica e chirurgica, l'educazione sanitaria rivolta alla comunità, e l'insegnamento di valori etici e spirituali.
- *Riflettere sull'importanza contemporanea* (§ 8, 9): riflettere su come la comprensione delle pratiche educative e formative medievale possa offrire spunti per l'educazione sanitaria contemporanea, evidenziando le continuità e le evoluzioni nel rapporto tra cura e formazione.

Da un lato, si intende fornire un contributo alla storia della medicina e dell'educazione, dall'altro, si propone di stimolare una riflessione critica sull'importanza dell'educazione sanitaria come strumento di cura integrato, che va oltre la mera trasmissione di conoscenze tecniche, per includere la formazione di valori, competenze comunicative e una profonda comprensione del benessere umano.

### 3. Contesto storico, sociale e culturale in cui le comunità ospedaliere operavano nel tardo Medioevo

Più di un secolo fa, Léon Le Grand (1901) ha rilevato l'esistenza di un "intenso movimento" mirato alla stesura di regolamenti per gli ospedali nel XIII secolo. Da parte sua, Benjamin Laqua ha evidenziato come la tendenza, all'inizio del XIII secolo, di redigere carte e vite dei santi indicasse la presenza specifica di una tradizione antica legata agli scopi caritatevoli e alla cura attenta negli ospedali (Laqua, 2011, pp. 33 – 34). Tuttavia, non è stata approfondita l'analisi su come questi documenti si allineassero ai criteri moderni che permettevano agli ospedali di ottenere i privilegi di un'istituzione religiosa. Nei concili ecumenici e provinciali i privilegi degli ospedali sono stati ripetutamente definiti in termini di servizio ai malati-poveri. È interessante notare come, nonostante fossero menzionati nei concili ecclesiastici dell'epoca, l'influenza di tali concili sugli ospedali è stata largamente sottovalutata o ignorata (De Keyser, 2023).

Gli ospedali, regolamentati come entità religiose e

percepiti in questo modo a vari livelli di approvazione o disapprovazione, fungevano da vivaci centri di attività e da luoghi di cura che integravano l'assistenza spirituale e fisica, posizionandosi nel tessuto sociale come punti di riferimento, sia concreti che simbolici (Jéhanno, 2016). Le comunità ospedaliere sfruttavano pienamente il loro *status* religioso per definire politiche interne e relazioni esterne. In particolare, gli ospedali nella Renania centrale erano inseriti attivamente nelle reti socioeconomiche e religiose locali e anseatiche, offrendo non solo assistenza spirituale e fisica, ma anche fungendo da luoghi in cui i laici potevano partecipare e contribuire alle funzioni religiose. Sebbene la funzionalità degli ospedali fosse spesso comparata a quella dei monasteri, la loro equiparazione giuridica non è stata oggetto di analisi approfondite fino a tempi recenti (Sweetinburgh, 2004). Ancora da approfondire, invece, le componenti formative.

Questo riconoscimento tardivo del ruolo multifunzionale degli ospedali medievali, particolarmente di quelli definiti come "mistici", ci offre un importante spunto di riflessione sulle dinamiche di potere e sulla complessità delle istituzioni caritatevoli nel contesto storico-religioso. Tuttavia, per quanto legati alla dimensione delle esigenze religiose,

Gli ospedali, in quanto case individuali, si collocavano al gradino più basso della gerarchia delle corporazioni ecclesiastiche. Pertanto, era relativamente improbabile che l'osservanza formale fosse importante per la curia papale, e forse anche per le autorità locali, a meno che non fossero coinvolte risorse significative (Brundage, 1995, p. 98).

La loro funzione andava ben oltre la mera assistenza sanitaria, intrecciandosi con le strutture politiche, sociali e religiose dell'epoca, suggerendo una visione olistica del benessere che potrebbe illuminare pratiche contemporanee nella gestione delle istituzioni di cura e formazione. Scrive Barnhouse, a proposito degli ospedali urbani:

La crescente importanza degli ospedali nelle fiorenti città europee del XII e XIII secolo è stata ampiamente notata. Gli ospedali furono integrati con i quartieri e con ambienti urbani più ampi. Erano legati alle loro comunità dall'abitudine e dall'impegno di mutua assistenza nei confronti della popolazione circostante, e non solo con quella più povera e vulnerabile. Gli ospedali, identificati oltre un secolo fa come una delle istituzioni caratteristiche del Medioevo europeo, erano punti focali della vita civica e funzionavano come strumenti di integrazione sociale per le persone vulnerabili, a cui prestavano servizio (Barnhouse, 2023, p. 67).

La moderata ricchezza delle documentazioni storiche della Renania, benché disperse e frammentate, dapprima a causa del frequente ridisegno dei confini politici e delle responsabilità sia secolari che ecclesiastiche dei potenti arcivescovi di Magonza (Wann, 1964), più recentemente a causa delle distruzioni verificatesi nella Prima e nella Seconda guerra mondiale



(Wann, 1964), consente di ricavare alcune osservazioni di natura socio-educativa.

#### 4. Renania e Magonza nel tardo medioevo: dinamiche socio-culturali

La Renania tardo medievale si configura come una regione di cruciale importanza nel cuore dell'Europa, caratterizzata da una ricca trama di città fiorenti, vie commerciali vitali e una vita religiosa intensa. In questo contesto, le comunità religiose e il concetto di ospitalità si intrecciano strettamente, giocando un ruolo fondamentale nello sviluppo sociale e culturale della regione. Durante il tardo medioevo, la Renania emerge come un centro nevralgico per il commercio e la comunicazione, grazie alla sua posizione lungo il fiume Reno. Le città renane, quali Colonia, Magonza e Treviri, diventano luoghi di incontro per mercanti, pellegrini, studenti e lavoratori, creando una società multistrato dove la mobilità delle persone e delle idee è una costante. In questo ambiente effervescente, le comunità religiose assumono un ruolo di primaria importanza, non solo per il loro impegno spirituale, ma anche per le funzioni sociali ed educative che svolgono all'interno della comunità (Dollinger, 1970).

##### 4.1 Dinamiche socio-culturali in Renania

Le abbazie, i monasteri e le altre istituzioni religiose della Renania si fanno portatrici di un *ethos* di ospitalità che affonda le radici nei precetti cristiani della carità e dell'accoglienza verso il prossimo. Queste comunità religiose offrono rifugio ai viaggiatori, cura ai malati e sostegno ai bisognosi, incarnando in maniera concreta il principio di ospitalità. Al contempo, diventano centri di irradiazione culturale e intellettuale, dove si copiano manoscritti, si coltiva l'arte e si trasmette il sapere.

Nel tardo medioevo, la Renania assiste a un'espansione delle infrastrutture dedicate all'assistenza e all'ospitalità, con la fondazione di numerose comunità ospedaliere. Queste istituzioni si collocano all'intersezione tra la missione spirituale e la risposta alle esigenze pratiche di una società in rapida trasformazione. Le comunità ospedaliere renane non sono semplicemente luoghi di cura, ma diventano ambienti dove si pratica e si insegna la medicina, si offre formazione professionale e si promuove l'educazione religiosa e morale. L'impegno delle comunità religiose nella gestione delle comunità ospedaliere riflette una visione complessiva dell'essere umano, dove *la cura del corpo e quella dell'anima si intrecciano indissolubilmente*. Attraverso la loro opera, queste comunità contribuiscono a definire il concetto di ospitalità non solo come assistenza materiale, ma come pratica educativa e formativa che mira al benessere integrale della persona (Arnold, 1996).

Sostanzialmente, nel tardo medioevo la Renania si afferma come un territorio dove il dinamismo economico e sociale si accompagna a una profonda spiritualità. Le comunità religiose, con il loro impegno nell'ospitalità e nella formazione, giocano un ruolo

cruciale nel tessere la trama sociale della regione, contribuendo significativamente alla costruzione di una società più coesa e umana.

##### 4.2 Dinamiche socio-culturali a Magonza

Magonza, situata strategicamente lungo il fiume Reno, era una città di notevole importanza nel tardo medioevo, tanto dal punto di vista geografico, quanto culturale e politico. Durante questo periodo, Magonza si distingueva come un centro vitale per il commercio e la religione, il che ha avuto un impatto significativo sulla sua struttura socio-antropologica. Nel cuore di Magonza, l'arcivescovado giocava un ruolo cruciale, non solo in termini religiosi ma anche politici. Gli arcivescovi di Magonza erano figure di spicco nell'Impero Sacro Romano, essendo uno dei sette elettori che sceglievano l'imperatore. Questo conferiva alla città un'influenza notevole e attirava a sé un cospicuo numero di cortigiani, diplomatici e altri dignitari. La presenza di queste élite contribuiva a un vivace interscambio culturale e intellettuale, che si rifletteva nell'arte, nella letteratura e nelle scienze praticate e discusse nella città (Kolpacoff, 2000).

Magonza era anche un luogo di notevole produzione culturale, ancor prima dell'introduzione della stampa da parte di Johannes Gutenberg nel XV secolo, che non solo democratizzava l'accesso all'informazione, ma influenzava anche le strutture sociali, cambiando il modo in cui il sapere veniva percepito e la religione praticata (Falck, 2002).

La posizione di Magonza come nodo commerciale lungo il Reno era altrettanto fondamentale. Commerciava vino, cereali e tessuti, collegando le regioni del nord Europa con quelle mediterranee. Questo commercio portava ricchezza e diversità, con mercanti di varie nazionalità che si stabilivano in città, creando un tessuto sociale eterogeneo. Tale diversità si manifestava nelle pratiche quotidiane, nelle tradizioni culinarie e nelle feste popolari, che erano spesso occasioni di interazione tra differenti gruppi etnici e sociali.

Le dinamiche di potere a Magonza erano complesse, con tensioni frequenti tra le autorità cittadine e l'arcivescovado, riflettendo il più ampio conflitto tra poteri secolari e religiosi nell'Europa medievale. Le rivolte cittadine erano comuni, spesso scatenate da tasse oppressive o da conflitti sui diritti civili, sottolineando il desiderio di autonomia dei cittadini di Magonza e la loro volontà di influenzare le decisioni politiche (Schneider, 2011).

L'immagine che ci viene riportata è quella di una città effervescente e complessa, la cui importanza, nel tardo medioevo, si estendeva ben oltre i suoi confini fisici. La sua ricca vita sociale, culturale e politica ne faceva un microcosmo delle più ampie trasformazioni che stavano modellando l'Europa in quel periodo, offrendo una finestra preziosa sulle dinamiche socio-antropologiche di un'epoca di grandi cambiamenti.

## 5. La gestione degli ospedali in Renania: espansione e dinamicità

La gestione degli ospedali renani si basa su *regole precise, che ne disciplinano l'organizzazione interna*, le pratiche di accoglienza e assistenza, nonché la formazione del personale. La formazione, in particolare, assume un'importanza cruciale, poiché queste istituzioni si impegnano non solo nella cura dei malati, ma anche nella *trasmissione del sapere medico e assistenziale*. Attraverso programmi di apprendistato e la pratica quotidiana, medici, infermieri e assistenti acquisiscono conoscenze e competenze che contribuiscono allo sviluppo della medicina e dell'assistenza sanitaria. Le comunità ospedaliere della Renania, quindi, si configurano come complesse realtà organizzative che integrano assistenza materiale, cura medica e sostegno spirituale. La loro evoluzione nel tardo medioevo testimonia la crescente consapevolezza della società dell'epoca riguardo alle esigenze di salute e benessere della popolazione, ponendo le basi per lo sviluppo futuro delle istituzioni sanitarie e dell'educazione medica (Sabolla, 2020, 2023).

## 6. La gestione degli ospedali in Magonza: struttura e organizzazione

Per quanto concerne la gestione di ospedali, ospizi, lazzaretti, Magonza costituisce un notevole contrasto con le altre città della regione e oltre. Ad esempio, anche se gli ordini mendicanti (premostratensi e agostiniani) formarono comunità a Magonza già dalla metà del XIII secolo, non divennero mai così influenti come in molti altri centri urbani: beneficiavano del patrocinio delle prospere élite civiche di Magonza, ma non erano così attivi nelle reti socioeconomiche della città quanto i suoi ospedali (Montford, 2004, pp. 134 – 160; Frank, 1990).

È l'*Heilig Geist Spital* di Magonza, uno degli ospedali più antichi della città, a rappresentare l'esempio più emblematico di come le istituzioni sanitarie del Medioevo potessero acquisire una certa autonomia istituzionale, nonché le donne stesse che lo gestivano (suore e conventuali non consacrate): nel 1236, l'ospedale ottenne i propri statuti, segnando un momento fondamentale nella sua storia, che gli permisero di operare con una maggiore indipendenza dalle autorità religiose e civili. Questo spostamento verso l'autonomia riflette le dinamiche di potere e il desiderio di autodeterminazione che caratterizzavano le istituzioni medievali. Poco dopo aver ottenuto i suoi statuti, l'ospedale di Magonza assistette a una svolta significativa nel suo personale: le suore, che erano state una parte integrante della gestione dell'ospedale, decisero di lasciare l'istituzione. Contrariamente alle aspettative delle autorità religiose e civili, che avevano pianificato per loro un inserimento nell'Ordine cistercense, queste donne scelsero un percorso di maggiore indipendenza (Makowski, 2005). Formarono una nuova comunità autonoma, dimostrando un forte spirito di indipendenza e un desiderio di autogoverno che era raro ma significativo in quel periodo. Le suore fondarono infine un proprio ospedale in un'area semi-agricola lungo il fiume Ambach. Questo passo

rappresentava non solo un'ulteriore emancipazione dalla struttura originaria, ma anche un adattamento alle esigenze specifiche della loro comunità. Questa mossa verso una località semi-agricola potrebbe essere stata dettata dalla necessità di un ambiente più tranquillo e salutare, lontano dal trambusto urbano, che favoriva sia la coltivazione che la cura dei pazienti (Montford, 2004, pp. 134 – 160).

Questi eventi sono indicativi delle tensioni e delle dinamiche all'interno delle istituzioni medievali di cura, che spesso cercavano di bilanciare le esigenze religiose e sociali con un crescente impulso verso l'autonomia e l'autodeterminazione. La storia dell'*Heilig Geist Spital* e delle sue suore o adepti (Makowski, 2005) offre uno spaccato della complessità delle relazioni tra potere, religione e indipendenza in una città medievalmente mobile come Magonza.

La presenza di personale laico residente permanente non è chiaramente indicata per gli ospedali di Magonza e della Renania centrale, sebbene alcuni dipendenti non residenti fossero responsabili della supervisione di giardini e stabilimenti balneari, essenziali per la fornitura di cure terapeutiche [...]. Uno studio comparativo su come gli ospedali di Magonza coltivavano legami con persone e proprietà mostra sia come il personale ospedaliero perseguisse strategie a lungo termine come comunità religiose, sia come i diversi legami sociali e geografici degli ospedali influenzassero le loro funzioni nella città di Magonza e oltre (Barnhouse, 2023, pp. 27, 33).

Sebbene dal mandato degli arcivescovi di Magonza non sopravviva alcuna menzione di alloggi appositamente costruiti per i malati poveri, la loro cura costituiva parte integrante della carità amministrata pubblicamente sotto la sua amministrazione. Il ruolo di *Pater Pauperum*, padre dei poveri, era imposto ai vescovi dalla legge conciliare, e gli obblighi legali dei vescovi nei confronti dei più vulnerabili del loro gregge sono sollevati ripetutamente nella legislazione ecclesiastica dell'alto medioevo. (Huffman, 2006). Del resto, gli ospedali venivano spesso costruiti come espansione dell'assistenza regolare, senza edifici dedicati, solitamente all'interno della cattedrale (Arens, 1962; 1982), questo, però, non fu il caso del principale ospedale di Magonza: rispetto alla città, aveva una collocazione letteralmente liminale. In effetti, la sua posizione alla periferia della città facilitava la riscossione degli affitti delle proprietà ospedaliere extraurbane e, cosa ancora più importante, l'accoglienza diretta dei viaggiatori in ritardo e di coloro che cercavano aiuto. (Rösig, 1989, pp. 27 – 28).

Gli statuti emanati per il più antico ospedale di Magonza nel 1236 distinguono tra malati e personale ospedaliero consacrato, una tendenza riscontrabile in tutta Europa nella prima metà del XIII secolo. Ma vanno anche al di là: affermano la conformità del suo personale ai requisiti del diritto canonico – stabilità, professione di regola, caratteristiche dell'abbigliamento da indossare – e il loro diritto ai suoi privilegi, compresa l'esenzione dalle tasse: *angariis et perangariis* (Falck, 2002). Il personale dell'ospedale di Magonza era composto sia da fratelli chierici che da laici, donne e uomini. La cooperazione tra uomini e donne,

clero e laici, è continua, anzi, accettata come normativa: la norma non fa distinzione tra personale maschile e femminile nel disporre consuetudini e dazi (Drossbach, 2007). I fratelli e le sorelle dell'ospedale di Magonza sono esplicitamente esortati a servire i malati, "sommministrando loro cibo, bevande e altre cose adatte ai loro bisogni, con umiltà e devozione" (Gudenus, 1743, pp. 637-638).<sup>1</sup> Anche l'accoglienza globale di Magonza ai malati e ai pellegrini, ai viaggiatori stanchi, agli affamati e agli assetati (che probabilmente includevano anche i mendicanti), e sia ai ricchi che ai poveri, è insolita nella sua portata statutaria (Barnhouse, 2023)

L'ospedale rivestiva un ruolo significativo nella costruzione di un senso di appartenenza comunitaria tra gli ospiti: le persone ricoverate in ospedale non solo ricevevano assistenza medica, ma venivano anche integrate in una rete di supporto sociale che si estendeva oltre la loro permanenza, spesso passando da una generazione all'altra. Questa identità comunitaria veniva rafforzata dalla continuità delle cure e dal sostegno offerto dall'ospedale, creando un legame duraturo tra gli individui e l'istituzione. (Fuhrmann, 2006)

Inoltre, l'ospedale giocava un ruolo chiave nella distribuzione di aiuti ai malati meno gravi, seguendo una pratica comune a molti ospedali urbani medievali. Le distribuzioni regolari di elemosine erano fondamentali per il sostegno della popolazione più vulnerabile della città. Tuttavia, tale pratica potrebbe aver generato delle tensioni con il capitolo della cattedrale, il quale sembra avesse una propria tradizione di distribuzione di elemosine, in particolare, pane durante i giorni festivi e il periodo pasquale. Ciò suggerisce l'esistenza di una competizione, se non una vera e propria rivalità tra le due entità, sul modo migliore di supportare i bisognosi, ciascuna con proprie iniziative e rituali. (Oexle, 1986)

Per quanto riguarda l'organizzazione interna, l'ospedale di Magonza era strutturato per separare il personale maschile e femminile, che abitava rispettivamente al primo e al secondo piano del complesso ospedaliero. Si tratta di una disposizione fisica che non solo rifletteva le norme sociali del tempo, le quali prescrivevano una rigorosa separazione dei sessi, ma facilitava anche la gestione del personale e delle attività quotidiane all'interno dell'ospedale. La divisione per piani garantiva un'organizzazione efficace e una supervisione appropriata, contribuendo al funzionamento ordinato dell'istituzione. Tuttavia, va anche osservato che la divisione del personale ospedaliero di Magonza secondo linee di genere fu una risposta al crescente "sospetto" nei confronti delle comunità religiose miste e segnò l'inizio degli sforzi delle suore per formare una nuova comunità e gestire il nuovo ospedale, probabilmente sottraendosi a un controllo più rigoroso, come quello prospettato dalla richiesta civica di aderire all'Ordine cistercense (Makowski, 2005)

Tali aspetti dell'ospedale principale di Magonza illustrano come le strutture di cura medievali fossero più che semplici centri sanitari; erano complessi so-

ciali dinamici, che influenzavano profondamente la vita delle persone e le interazioni comunitarie, svolgendo un ruolo centrale nel tessuto sociale e spirituale della città.

## 7. Vita interna e pratiche formative nell'ospedale di Magonza

Come sin qui illustrato, le comunità ospedaliere della Magonza tardo medievale assolvevano a molteplici funzioni, riflettendo la complessità della società in cui operavano e la loro fondamentale importanza nel tessuto sociale ed economico della regione. Queste istituzioni erano molto più di semplici luoghi di cura; erano centri multifunzionali che rispondevano a una varietà di esigenze comunitarie. Riassumiamole in breve:

- *Assistenza ai poveri*: una delle missioni primarie delle comunità ospedaliere era l'assistenza ai poveri. In un'epoca caratterizzata da profonde disuguaglianze sociali e da periodici disastri naturali o epidemie, queste strutture offrivano sostegno ai più vulnerabili, fornendo cibo, riparo e vestiario. Agivano come reti di sicurezza sociale, mitigando gli effetti della povertà e dell'esclusione.
- *Cura dei malati*: le comunità ospedaliere erano, naturalmente, centri per la cura dei malati. Offrivano trattamenti per una vasta gamma di malattie, dalle ferite di guerra alle epidemie, passando per le malattie croniche. La cura dei malati non si limitava all'aspetto fisico ma comprendeva anche supporto spirituale e morale, fondamentale per il benessere del paziente nel contesto medievale.
- *Accoglienza dei pellegrini e dei viaggiatori*: situate spesso lungo le principali vie di pellegrinaggio o vicino a santuari famosi, le comunità ospedaliere fornivano alloggio e sostegno ai pellegrini e ai viaggiatori. Una funzione considerata essenziale, visto il periodo, in cui viaggiare era pericoloso e faticoso, e le strutture di accoglienza erano rare. Offrendo ospitalità, le comunità ospedaliere facilitavano la mobilità delle persone e il flusso di idee e merci.
- *Educazione e formazione*: oltre alle funzioni assistenziali, le comunità ospedaliere svolgevano un importante ruolo educativo e formativo. Erano luoghi di apprendimento per medici, infermieri e assistenti, dove si trasmettevano conoscenze mediche e pratiche di cura. La dimensione educativa contribuiva allo sviluppo della medicina medievale e alla professionalizzazione delle figure sanitarie, preparando l'età moderna.
- *Centri di spiritualità e preghiera*: le comunità ospedaliere erano profondamente radicate nella spiritualità cristiana, fungendo da centri di preghiera e meditazione sia per i membri della comunità che per gli ospiti. La presenza di cappelle o chiese all'interno delle strutture sottolineava l'importanza della dimensione spirituale nella cura della persona, in linea con la visione medievale che concepiva l'individuo come un'entità inseparabile di corpo, mente e spirito.
- *Promozione del benessere comunitario*: infine, le

<sup>1</sup> La sezione riguardante lo statuto religioso dell'ospedale come istituzione si conclude con il comando "fratres vero et sorores, infirmis cibum et potum, et alia ipsorum necessitati conveniencia ministrent humiliter et devote" (Gudenus, 1743, pp. 637-638).



comunità ospedaliere contribuivano al benessere generale della comunità locale. Attraverso le loro varie attività, queste istituzioni rafforzavano la coesione sociale, promuovevano i valori di solidarietà e carità e svolgevano un ruolo attivo nella prevenzione delle malattie, migliorando così la qualità della vita nella società renana tardo medievale. (Horden, 2008; Porter & Granshaw, 1989)

Dunque, le comunità ospedaliere della Renania tardo medievale erano istituzioni complesse che andavano ben oltre la mera assistenza medica. La loro esistenza e il loro sviluppo riflettevano le esigenze e i valori di una società che, nonostante le numerose sfide, cercava di costruire reti di sostegno e cura per tutti i suoi membri.

### 7.1 La funzione educativa e formativa: dal formale all'informale

A Magonza le comunità ospedaliere svolgevano un ruolo cruciale non solo nell'assistenza ai bisognosi ma anche nell'ambito dell'educazione formale e informale, in particolare riguardo all'insegnamento delle competenze mediche. Queste istituzioni, infatti, rappresentavano uno dei principali centri per la formazione medica, contribuendo significativamente alla professionalizzazione della cura dei malati e alla diffusione delle conoscenze mediche. L'educazione medica si inseriva in un contesto più ampio di evoluzione delle pratiche sanitarie e di crescente riconoscimento del valore della conoscenza scientifica e empirica nella cura delle malattie. In un'epoca in cui *le università iniziavano a includere la medicina nei loro curricula, le comunità ospedaliere fungevano da complemento essenziale* a queste istituzioni accademiche, offrendo una formazione pratica che era difficile da ottenere altrove. (Mortari & Saiani, 2013)

### 7.2 Educazione formale delle comunità ospedaliere della Magonza tardo medievale

Le comunità ospedaliere, grazie alla loro stretta connessione con la vita quotidiana e ai numerosi contatti con casi reali di malattia, diventavano luoghi ideali per l'apprendimento pratico. Gli aspiranti medici, chirurghi e infermieri avevano la possibilità di osservare direttamente i trattamenti, di partecipare alla cura dei pazienti e di acquisire conoscenze preziose sulle malattie, sulle loro cause e sui metodi di cura più efficaci. Questo tipo di *formazione, basata sull'esperienza diretta*, era fondamentale per lo sviluppo di competenze pratiche, complementari alle teorie apprese nei contesti accademici. Inoltre, le comunità ospedaliere contribuivano all'educazione formale *attraverso l'organizzazione di lezioni, seminari e discussioni* su temi medici, spesso tenuti da medici e chirurghi di esperienza. Questi incontri erano occasioni preziose per gli studenti di interagire con esperti del settore, di porre domande e di confrontarsi su casi clinici complessi. Questa dimensione dialogica dell'apprendimento contribuiva a formare professionisti medici capaci non solo di applicare le conoscenze acquisite

ma anche di riflettere criticamente sulle proprie pratiche.

La presenza in alcune comunità ospedaliere di *biblioteche contenenti manoscritti medici e opere di autori classici e contemporanei* permetteva inoltre agli studenti di accedere a un vasto patrimonio di conoscenze. Queste risorse bibliografiche erano fondamentali per lo studio autonomo e per l'approfondimento di specifici argomenti medici, arricchendo ulteriormente la formazione ricevuta. Attraverso queste attività, le comunità ospedaliere di Magonza svolgevano un ruolo insostituibile nell'educazione formale medica, ponendosi come ponte tra la teoria accademica e la pratica clinica. Contribuivano così alla *formazione di una nuova generazione di professionisti sanitari*, dotati non solo di solide competenze tecniche, ma anche di una profonda etica del curare, radicata nei valori di compassione e assistenza che caratterizzavano queste istituzioni. La loro eredità si estende ben oltre il medioevo, influenzando lo sviluppo delle moderne pratiche mediche e dell'educazione sanitaria. (Risse, 1999; Conejo da Pena et al., 2023)

### 7.3 Educazione informale delle comunità ospedaliere della Magonza tardo medievale

Nel tessuto sociale della Magonza tardo medievale, le comunità ospedaliere si distinguevano non solo per il loro contributo all'educazione formale, ma anche per il ruolo fondamentale che giocavano nell'educazione informale. Queste istituzioni erano *luoghi in cui valori, norme sociali e spiritualità venivano non solo insegnati, ma vissuti quotidianamente*, contribuendo in modo significativo alla formazione del tessuto morale e culturale della società dell'epoca. Radicate profondamente nella tradizione cristiana, erano espressione vivente dei valori di carità, compassione e umiltà. Agendo sotto l'egida della Chiesa, esse incarnavano e trasmettevano tali principi fondamentali non solo attraverso la predicazione e l'insegnamento religioso, ma soprattutto *mediante l'esempio concreto*. L'assistenza ai malati, l'accoglienza dei poveri e la cura dei bisognosi erano manifestazioni tangibili di un ethos che valorizzava la dignità umana e la solidarietà. (Bowers, 2007; Davis, 2019)

Nel contesto tratteggiato, l'educazione informale si realizzava attraverso l'osservazione quotidiana e la partecipazione attiva alla vita della comunità. Gli abitanti di Magonza, interagendo con queste comunità, imparavano l'importanza dell'assistenza reciproca e del sostegno comunitario. La *visione cristiana dell'ospedale come luogo di cura per il corpo e per l'anima* contribuiva a diffondere una concezione integrata del benessere, che univa salute fisica e spirituale. La presenza di spazi di preghiera e la regolare celebrazione di riti religiosi all'interno delle comunità ospedaliere offrivano momenti di riflessione e spiritualità non solo per i religiosi, ma anche per laici e pazienti, costituendo pratiche che diventavano parte integrante della routine quotidiana, favorivano la diffusione di valori spirituali e la formazione di un senso di comunità basato sulla condivisione di credenze e speranze. (Ziegler, 2018)

Allo stesso tempo, le comunità ospedaliere rappresentavano un *modello di organizzazione sociale basato sulla cooperazione e sul lavoro di squadra*. Medici, infermieri, assistenti e volontari lavoravano insieme per il benessere dei pazienti, mostrando l'importanza del contributo di ogni individuo al bene comune. Questo approccio collaborativo serviva da esempio per la società esterna, promuovendo un modello di convivenza basato sul rispetto reciproco e sull'interdipendenza. Inoltre, le comunità ospedaliere fungevano da *ponte tra diverse classi sociali*, offrendo un luogo dove persone di diversa estrazione potevano incontrarsi e interagire. Aspetto non secondario, che contribuiva a mitigare le barriere sociali, promuovendo un maggiore senso di uguaglianza e comprensione reciproca. La cura dei malati e l'assistenza ai bisognosi diventavano così occasioni di incontro e scambio culturale, arricchendo il tessuto sociale di Magonza con nuove dinamiche di inclusione e solidarietà. (Watson, 2020)

L'educazione informale veicolata dalle comunità ospedaliere della Magonza tardo medievale giocava un ruolo essenziale nella *costruzione di una società più coesa*, eticamente consapevole e spiritualmente ricca. Attraverso la pratica quotidiana dei valori cristiani di carità e ospitalità, queste istituzioni contribuivano a formare individui più compassionevoli e comunità più unite, lasciando un'impronta indelebile sullo sviluppo sociale e culturale dell'intera regione. (Zechlin, 1907)

#### 7.4 Formazione del personale e dei volontari

Nelle comunità ospedaliere di Magonza, i processi di formazione e apprendistato erano essenziali per garantire la qualità dell'assistenza fornita ai pazienti e ai bisognosi. Questi programmi di formazione riflettevano la complessità delle funzioni svolte dalle comunità ospedaliere, che andavano oltre la mera assistenza medica, per abbracciare un approccio olistico al benessere della persona. La formazione del personale e dei volontari si configurava quindi come un processo dinamico e multi-sfaccettato, orientato non solo allo sviluppo di competenze tecniche, ma anche alla promozione di valori etici e spirituali.

Il cuore della formazione nelle comunità ospedaliere era *l'apprendistato, un sistema che permetteva ai novizi di acquisire conoscenze pratiche attraverso l'esperienza diretta*, lavorando a fianco di professionisti esperti. Questo metodo di apprendimento "sul campo" era particolarmente efficace nel contesto della medicina medievale, dove la capacità di osservare e trattare direttamente i pazienti era fondamentale per sviluppare le abilità diagnostiche e terapeutiche. L'apprendistato non era solo un mezzo per trasmettere conoscenze tecniche, ma anche un'occasione per i novizi di *interiorizzare l'etica del lavoro e l'impegno* nei confronti dei pazienti, etica che caratterizzava la professione medica e assistenziale. (Rubin, 1994)

Parallelamente all'apprendistato pratico, le comunità ospedaliere fornivano anche opportunità di *formazione teorica*. Attraverso lezioni, seminari e lo studio di testi medici e religiosi, i membri delle comunità approfondivano la loro comprensione dei principi medici, filosofici e spirituali alla base della loro

pratica. Questa formazione teorica era complementare all'apprendimento pratico e contribuiva a formare professionisti della salute con una solida base di conoscenze, capaci di riflettere criticamente sulle loro azioni e di integrare l'assistenza fisica con il sostegno morale e spirituale. (Davies, 1980)

La formazione all'interno delle comunità ospedaliere era inoltre caratterizzata da un forte *accento sui valori di compassione, umanità e dedizione* al servizio degli altri. Questi valori erano trasmessi non solo attraverso l'insegnamento formale, ma anche mediante l'esempio quotidiano dei membri più esperti delle comunità. La vita comunitaria, con i suoi rituali, le sue pratiche di preghiera condivisa e i momenti di riflessione collettiva, giocava un ruolo cruciale nell'inculcare nei novizi un profondo senso di appartenenza e di responsabilità verso gli altri. Infine, la formazione si adattava alle esigenze specifiche della comunità e ai cambiamenti nell'ambito della medicina e dell'assistenza sociale. (Bullough & Bullough, 1978). Questa *flessibilità* garantiva che la formazione fosse sempre aggiornata e rispondesse efficacemente alle sfide poste dalle malattie emergenti, dalle nuove scoperte mediche e dalle evoluzioni sociali.

In conclusione, i processi di formazione e apprendistato nelle comunità ospedaliere di Magonza erano fondamentali, nel tardo Medioevo, non solo per lo sviluppo delle competenze professionali necessarie a fornire assistenza medica e supporto ai bisognosi, ma anche per la promozione di una *cultura della cura* che integrasse aspetti tecnici, etici e spirituali. Questa formazione complessa contribuiva a preparare individui capaci non solo di curare le malattie, ma anche di agire come agenti di cambiamento positivo nella società medievale, promuovendo valori di solidarietà, empatia e responsabilità comunitaria. (Dingwall et al., 1988)

#### 7.5 Diffusione del sapere

Queste istituzioni, come rilevato, si posizionavano all'intersezione tra la pratica clinica quotidiana e gli ambienti accademici, fungendo da ponti viventi per il trasferimento di conoscenze tra diverse sfere della società. Grazie alla loro natura intrinsecamente pratica e al loro impegno nella cura dei malati, diventavano laboratori viventi di medicina. La ricchezza di esperienze cliniche accumulate all'interno di queste strutture contribuiva alla comprensione delle malattie e alla sperimentazione di nuove tecniche di cura. In questo contesto, la pratica medica quotidiana si arricchiva continuamente, alimentata da un flusso costante di casi clinici che offrivano opportunità uniche di osservazione e apprendimento.

La posizione centrale delle comunità ospedaliere nella rete sociale e culturale di Magonza facilitava, inoltre, la diffusione del sapere medico al di là delle loro mura. I legami con le università, le scuole di medicina e altre istituzioni educative permettevano uno *scambio dinamico di conoscenze e idee*. Medici e studenti spesso transitavano tra queste diverse istituzioni, portando con sé esperienze e conoscenze acquisite sul campo che arricchivano l'insegnamento accademico e contribuivano a colmare il divario tra teoria e pratica. (Schneider, 2011)

Le comunità ospedaliere erano anche depositarie di un vasto patrimonio di *testi medici e assistenziali*. Le loro biblioteche conservavano manoscritti, trattati e opere di autori classici, nonché documenti relativi a pratiche mediche e chirurgiche. Tali raccolte erano risorse preziose per la formazione continua del personale e offrivano ai ricercatori l'opportunità di studiare e trascrivere testi antichi, contribuendo alla conservazione del sapere medico attraverso i secoli. Inoltre, tali comunità giocavano un ruolo attivo nell'*educazione della popolazione generale su questioni di salute e igiene*. Attraverso la loro opera quotidiana, diffondevano conoscenze pratiche su come prevenire le malattie, promuovere comportamenti salutari atti a curare le malattie comuni. Si tratta di un tipo di educazione sanitaria informale, che, sebbene meno strutturata rispetto alla formazione accademica, aveva un impatto profondo sulla salute pubblica e sulla qualità della vita delle comunità locali. (Dock & Maitland Stewart, 1920)

Come argomentato, il loro ruolo nella conservazione e diffusione del sapere medico e assistenziale era intrinsecamente legato al loro impegno etico e spirituale. La visione interdisciplinare della cura, che integrava aspetti fisici, spirituali e sociali, contribuiva a formare una concezione della medicina che valorizzava la dignità umana e il benessere complessivo dell'individuo: approccio ben radicato nelle pratiche quotidiane delle comunità ospedaliere, che arricchiva il sapere medico di una dimensione umanistica fondamentale per l'evoluzione verso la medicina moderna.

In conclusione, le comunità ospedaliere di Magenza rappresentavano centri vitali per la conservazione e la diffusione del sapere medico e assistenziale. Attraverso la loro attività quotidiana, i legami con le istituzioni educative, la cura dei manoscritti e l'educazione sanitaria della popolazione, tali istituzioni hanno contribuito in modo significativo all'avanzamento della medicina e alla promozione della salute nelle società medievali e oltre.

## 8. Eredità culturale e impatto sul contesto educativo e sociale

Le pratiche formative adottate dalle comunità ospedaliere della Renania nel tardo medioevo hanno avuto un impatto profondo e duraturo sullo sviluppo dell'educazione medica e delle professioni sanitarie, gettando le basi per molti aspetti della medicina moderna e dell'assistenza sanitaria.

*Integrazione tra teoria e pratica.* Una delle principali innovazioni apportate dalle comunità ospedaliere nel campo dell'educazione medica fu l'integrazione tra l'apprendimento teorico e l'esperienza pratica. Gli apprendisti medici avevano l'opportunità di studiare i principi teorici della medicina e di applicarli direttamente nella cura dei pazienti. Questo approccio olistico all'apprendimento, che combinava la conoscenza accademica con l'esperienza clinica, si è dimostrato fondamentale per lo sviluppo di competenze mediche solide e per la formazione di professionisti sanitari capaci di affrontare le sfide pratiche del loro lavoro.

*Promozione di valori etici e umanistici.* Le comunità ospedaliere enfatizzavano l'importanza dei valori etici e umanistici nella pratica medica, promuovendo principi di compassione, cura altruistica e responsabilità morale nei confronti dei pazienti. Questi valori sono diventati parte integrante dell'etica medica professionale, influenzando profondamente l'approccio alla cura del paziente nelle professioni sanitarie moderne.

*Innovazione e sviluppo delle conoscenze.* Le comunità ospedaliere contribuivano significativamente all'innovazione e allo sviluppo delle conoscenze mediche. Attraverso la raccolta e l'analisi di casi clinici, l'esperimento con nuove tecniche di trattamento e la condivisione delle scoperte all'interno della comunità medica e oltre, queste istituzioni favorivano l'avanzamento della medicina. La loro apertura all'innovazione e all'apprendimento continuo ha stimolato lo sviluppo di pratiche mediche più efficaci e di approcci terapeutici innovativi.

*Fondazione delle professioni sanitarie.* Infine, le pratiche formative delle comunità ospedaliere della Renania tardo medievale hanno gettato le basi per la professionalizzazione delle carriere sanitarie. La strutturazione di percorsi formativi specifici per medici, infermieri e altri operatori sanitari ha contribuito a definire i ruoli professionali nel campo della salute e a stabilire standard di formazione e competenza che sono evoluti nel corso dei secoli.

In sostanza, l'impatto delle comunità ospedaliere sulla medicina e sull'assistenza sanitaria va ben oltre il loro contesto storico e geografico originario. Attraverso l'integrazione tra teoria e pratica, la promozione di valori etici, l'innovazione nelle conoscenze mediche e la fondazione delle professioni sanitarie, queste istituzioni hanno profondamente influenzato lo sviluppo dell'educazione medica e delle professioni sanitarie, lasciando un'eredità che continua a influenzare la medicina contemporanea.

In articolare, l'eredità culturale e sociale lasciata dalle comunità ospedaliere della Renania tardo medievale sulla società tedesca di quel periodo e sulle generazioni successive è profonda e multiforme. Le istituzioni qui considerate non solo hanno fornito un modello di assistenza sanitaria e di formazione medica, ma hanno anche impresso nella società valori e principi che hanno continuato a influenzare l'etica del lavoro, la cura degli altri e l'organizzazione sociale fino ai giorni nostri.

La pratica della carità e della compassione, centrale nelle attività delle comunità ospedaliere, ha radicato nella società medievale tedesca un senso di responsabilità collettiva verso i meno fortunati. Questa etica della cura, fondata su principi cristiani, ha trascinato la comunità verso una maggiore sensibilità sociale, enfatizzando l'importanza di sostenere gli individui in difficoltà, non solo attraverso l'assistenza medica, ma anche mediante il sostegno materiale e spirituale. L'impatto di questo approccio si manifesta nella proliferazione di istituzioni caritatevoli e ospedaliere anche dopo il medioevo, segnando l'inizio di un sistema di *welfare* che considera la salute e il benessere come una responsabilità condivisa dalla comunità.

Le comunità ospedaliere hanno inoltre promosso un'etica del lavoro fondata sulla dedizione, la disci-



plina e il servizio. L'impegno dei medici, infermieri e volontari, che si dedicavano alla cura dei pazienti con un senso profondo di vocazione, ha stabilito un modello di professionalità che trascende il contesto sanitario, influenzando l'approccio al lavoro in vari settori. Una tale etica del lavoro, che valorizza l'impegno personale nel perseguire il bene comune, continua a essere un pilastro della cultura professionale tedesca, con particolare riferimento ai principi della religione protestante. Inoltre, le pratiche formative delle comunità ospedaliere, con il loro equilibrio tra insegnamento teorico e apprendimento pratico, hanno gettato le basi per l'evoluzione dell'educazione medica e professionale. *L'idea che la formazione debba essere un processo continuo, che integra la teoria con l'esperienza diretta e che enfatizza l'importanza della formazione etica e umanistica*, ha influenzato l'approccio educativo in molti campi del sapere. Questo modello educativo, che promuove un apprendimento olistico e incentrato sulla persona, è ancora oggi al centro dei sistemi di formazione avanzata. Infine, l'eredità delle comunità ospedaliere si riflette nel modo in cui la società contemporanea tedesca e, più in generale, le società occidentali, concepiscono la cura e l'assistenza. L'idea che ogni individuo, indipendentemente dallo status sociale, abbia diritto a ricevere cure e assistenza in momenti di bisogno è un principio che ha le sue radici nell'opera di queste antiche istituzioni. La cura degli altri, come valore condiviso e pratica sociale, continua a essere un ideale verso cui molte comunità si orientano, testimoniando l'influenza duratura delle comunità ospedaliere medievali sulla costruzione di società più giuste e solidali. (Trenery, 2019)

## 9. Conclusioni

Come sintesi dei risultati, va osservato come le comunità ospedaliere della Renania tardo medievale rappresentino un capitolo fondamentale nella storia dell'educazione medica e dell'assistenza sanitaria, evidenziando come l'integrazione tra cura, formazione e valori umanistici possa contribuire significativamente al progresso della medicina e al miglioramento della società. La loro storia sottolinea l'importanza di un approccio educativo che valorizzi l'individuo nella sua totalità, un principio che rimane centrale nell'educazione medica e nella pratica sanitaria anche oggi. La loro eredità culturale e sociale, che si estende ben oltre il contesto storico e geografico del tardo medioevo renano, ha influenzato in modo indelebile la concezione della cura e dell'assistenza sanitaria, promuovendo valori di solidarietà, empatia e responsabilità comunitaria che continuano a essere rilevanti nel mondo contemporaneo.

L'esame dell'eredità delle comunità ospedaliere renane del tardo medioevo apre una finestra significativa sulle radici della medicina moderna e sull'evoluzione dell'educazione e della formazione nel settore sanitario.

La prima riflessione riguarda l'approccio olistico alla cura, che integra aspetti fisici, emotivi e spirituali del benessere dell'individuo. Questa visione, radicata nelle pratiche delle comunità ospedaliere renane, sot-

tolinea l'importanza di *trattare il paziente come un'entità complessa e interconnessa*, un principio che risuona con le tendenze attuali nella medicina olistica e nel benessere integrato. La riscoperta di questa visione sistemico-globale può stimolare una riflessione critica sulla necessità di un approccio più umanizzato e personalizzato nella cura sanitaria contemporanea. In secondo luogo, l'enfasi posta dalle comunità ospedaliere sull'educazione pratica e sull'apprendimento basato sull'esperienza diretta rappresenta un modello formativo di grande attualità. In un'epoca in cui *l'educazione medica è spesso criticata per un eccessivo focus teorico*, l'esempio delle comunità ospedaliere renane ricorda l'importanza dell'apprendimento sul campo e dell'interazione diretta con i pazienti per sviluppare competenze cliniche solide e sensibilità umana. Terzo, il ruolo delle comunità ospedaliere nella *promozione di valori* come la compassione, la dedizione al servizio e l'etica del lavoro invita a riflettere sulla formazione morale e etica dei professionisti sanitari oggi. In un mondo in cui la medicina è spesso vista attraverso la lente della tecnologia e dell'innovazione, la lezione delle comunità ospedaliere renane sull'importanza dei valori umanistici nella cura può guidare lo sviluppo di programmi formativi che preparino i medici non solo come tecnici della salute, ma anche come *custodi della dignità umana*. Infine, l'impegno di queste istituzioni nel servire le comunità marginalizzate e vulnerabili getta luce sulla *responsabilità sociale della medicina*. La loro eredità ci invita a considerare come le strutture sanitarie moderne possano meglio rispondere alle esigenze dei gruppi socialmente esclusi, promuovendo l'equità nell'accesso alle cure e sostenendo i principi di giustizia sanitaria. (Shoham-Steiner, 2014)

In conclusione, lo studio delle comunità ospedaliere renane del tardo medioevo offre spunti fondamentali per la riflessione critica sugli orientamenti attuali dell'educazione medica e della pratica sanitaria. La loro storia, ricca di insegnamenti su come integrare sapere, cura e valori umanistici, fornisce un modello ispiratore per affrontare le sfide contemporanee nel campo della salute, sottolineando la continua rilevanza del loro lascito per gli studi sull'educazione e la formazione in ambito sanitario.

## Riferimenti bibliografici

- Arens, F. V. (1962). *Die Kunstdenkmäler der Stadt Mainz*. Berlin: Deutsche Kunstverlag.
- Arens, F. V. (1982). St. Martin, der Mainzer Dom und das Erbstift. *Neues Jahrbuch für das Bistum Mainz*, 59, 9-56.
- Arnold, K. (1996). *Geschichte der Stadt Mainz*. Frankfurt a. Main, DE: Anton Hain.
- Barnhouse, L. C. (2023). *Hospitals in Communities of the Late Medieval Rhineland: Houses of God, Places for the Sick*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bianchi, F., Silvano, G. (eds.) (2020). *Saggi di storia della salute. Medicina, ospedali e cura fra medioevo ed età contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Bowers, B. S. (2007). *Medieval Hospital and Medical Practice*. London: Routledge.
- Brody, S. N. (1974). *The Disease of the Soul: Leprosy in Medieval Literature*. Ithaca: Cornell University Press.
- Brundage, J. A. (1995). *Medieval Canon Law*. New York: Longman.

- Bullough, V. L., Bullough, B. (1978). *The Care of the Sick: The Emergence of Modern Nursing*. London: Routledge.
- Conejo da Pena, A., Bridgewater Mateu, P. (eds.) (2023). *The Medieval and Early Modern Hospital: A Physical and Symbolic Space*. Roma: Viella.
- Davies, C. (ed.) (1980). *Rewriting nursing history*. London: Croom Helm.
- Davis, A. J. (2019). *The Medieval Economy of Salvation: Charity, Commerce and the Rise of the Hospital*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- De Keyser, W. (2023). Le 'dépistage' de la lèpre en Hainaut. De l'expertise pratiquée par les lépreux à l'examen médical (XIV-XVI siècles). *Einrichtungen der sozialen Sicherung*, 93–95.
- Dingwall, R., Rafferty, A. M., Webster, C. (1988). *An introduction to the social history of nursing*. London: Routledge.
- Dock, L. L., Maitland Stewart, I. (1920). *A Short History of Nursing from the Earliest Times to the Present Day*. New York, NY: G. P. Putnam's sons.
- Dollinger, P. (1970). *The German Hansa*. Redwood City CA: Stanford University Press.
- Drossbach, G. (2007). Bild und Text im Liber Regulae des römischen Hospitals von Santo Spirito in Sassia. In *Sozialgeschichte Mittelalterlicher Hospitäler*, ed. Neithard Bulst and Karl-Heinz Spiess (pp. 125–127). Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag.
- Falck, L. (2002). Mainzer Hospitäl im Mittelalter. In *Moguntia Medica: Das medizinische Mainz vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert* (pp. 409–417). Wiesbaden: B. Wylicil Verlag.
- Frank, I. W. (1990). Die Bettelorden im mittelalterlichen Mainz. *Mainzer Zeitschrift*, 84/85 (1989/1990), 129–142.
- Fuhrmann, B. (2006). Norm und Praxis der Armenfürsorge in Spätmittelalter und früher Neuzeit – Eine Einleitung. In Schmidt, S. & Aspelmeier, J., *Norm und Praxis in der Armenfürsorge in Spätmittelalter und früher Neuzeit*, (pp. 1–20). Stuttgart: Steiner Verlag, 2006.
- Gualdaroni, F., & Marcelli, A. M. (2023). Le Putte di Coro e la formazione veneziana dei talenti nel tardo XVII e primo XVIII secolo. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 255–266. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_31](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_31).
- Gudenus (1743). *Codex Diplomaticus* 1.
- Henderson, J. (1994). *Piety and Charity in Late Medieval Florence, Chicago-London*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Henderson, J., Horden, P., Pastore, A. (eds.) (2007). *The Impact of Hospitals 300–2000*. Oxford, UK: Peter Lang.
- Horden, P. (2008). *Hospitals and Healing From Antiquity to the Later Middle Ages*. London: Routledge.
- Huffman, J. P. (2006). Potens et pauper: Charity and Authority in Jurisdictional Disputes over the Poor in Medieval Cologne. In Figueira, R.C. *Plenitude of Power: The Doctrines and Exercise of Authority in the Middle Ages: Essays, in Honor of Robert Louis Benson* (pp. 122–139). Aldershot, UK: Ashgate.
- Jéhanho, C. (2016). *The Medieval Hospital as Epistemological Laboratory*. Journée d'étude – The medieval hospital, an epistemological workshop for historians (North-Western Europe, 13th to 16th century). Université de Gand, 15 aprile 2016.
- Kolpacoff, D. J. (2000). *Papal Schism, Archiepiscopal Politics, and Waldensian Persecution (1378–1396): The Ecclesio-political Landscape of Late Fourteenth-Century Mainz*. Ph.D. diss. Northwestern University.
- Laqua, B. (2011). *Bruderschaften und Hospitäler während des hohen Mittelalters: Kölner Befunde im westeuropäisch-vergleichende Perspektive*. Stuttgart: Hiersemann.
- Le Grand, L. (1901). *Statuts d'hôtels-Dieu et de léproseries: recueil de textes du XIIIe au XIVe siècle*. Paris: Alphonse Picard.
- Lieber, E. (2000). Old Testament 'Leprosy,' Contagion and Sin. In *Contagion: Perspectives from Premodern Societies* (pp. 99–136). Aldershot: Ashgate Press.
- Makowski, E. (2005). *A Pernicious Sort of Woman: Quasi-Religious Women and Canon Lawyers in the Later Middle Ages*. Washington, DC: Catholic University of America Press.
- Montford, A. (2004). *Health, Sickness, Medicine, and the Friars in the Thirteenth and Fourteenth Centuries*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Mortari, L., Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw Hill.
- Oexle, G. (1986). Armut, Armutsbegriff, und Armenfürsorge. In Sachse, C. & Tennstedt, F., *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung: Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik* (pp. 73–100). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pauly, M. (2007a). *Peregrinorum, pauperum ac aliorum transeuntium receptaculum: Hospitäl zwischen Maas und Rhein im Mittelalter*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Pauly, M. (2007b). Hospitäler im Mittelalter-wann und wo gehörte das Hospital zur Stadt? In *Was machte im Mittelalter zur Stadt? Selbstverständnis, Außensicht und Erscheinungsbilder mittelalterlicher Städte*, edited by Christhard Schrenk (pp. 245–269). Heilbronn: Stadtarchiv Heilbronn.
- Pauly, M. (2008). Für eine raumbezogene Hospitalgeschichte: Einführende Bemerkungen. In *Einrichtungen der sozialen Sicherung im mittelalterlichen Lotharingen*. Actes des 13es Journées Lotharingiennes (12–15 Oct. 2004), edited by Michel Pauly, 1–14. Linden: Section Historie de l'Institut Grand-Ducal.
- Porter, R., Granshaw, L. (1989). *The Hospital in History*. London: Routledge.
- Risse, G. B. (1999). *Mending Bodies, Saving Souls: A History of Hospitals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rörig, R. (1989). *Die Mainzer Spitäler und Krankenhäuser: ein Rückblick auf 2000 Jahre Krankenhaus Geschichte*. Mainz: Verlag des Bischöflichen Stuhles.
- Rubin, M. (1994). Imagining Medieval Hospitals: Considerations on the Cultural Meaning of Institutional Change. In Barry, J. (ed.) (1994). *Medicine and Charity Before the Welfare State*, 14–25. London: Routledge.
- Sabolla, L. (2020). *All'origine della cura vol.1: Pauper Christi. Assistenza e sanità tra Medioevo ed età moderna*. Castel Bolognese, RA: Itaca.
- Sabolla, L. (2023). *All'origine della cura vol.2: Homo viator. Dall'accoglienza dei primi pellegrini agli Ospedali Maggiori*. Castel Bolognese, RA: Itaca.
- Schneider, F. (2011). *Mainz von der Zeit des Mittelalters bis zum Ende der Stadtfreiheit 1462*. Stuttgart, DE: Franz Steiner.
- Shoham-Steiner, E. (2014). *On the Margins of a Minority: Leprosy, Madness, and Disability among the Jews of Medieval Europe*. Detroit: Wayne State University Press.
- Sweetinburgh, S. (2004). *The Role of the Hospital in Medieval England: Gift-Giving and the Spiritual Economy*. Dublin: Four Courts Press.
- Trener, C. (2019). *Madness, Medicine, and Miracle in Twelfth-Century England*. Abingdon, UK: Routledge.
- Wann, W. (1964). Die alten Mainzer Archive. *Archivalische Zeitschrift*, 60, 100–130.
- Watson, S. C. (2020). *On Hospitals: Welfare, Law, and Christianity in Western Europe, 400–1320*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zechlin, E. (1907). *Lüneburgs Hospitäler im Mittelalter. Forschungen zur Geschichte Niedersachsens*, I. Hannover: Hahn.
- Ziegler, T. A. (2018). *Medieval Healthcare and the Rise of Charitable Institutions: The History of the Municipal Hospital*. London: Palgrave Macmillan.



# The Myth of Childhood in the *Kalevala*: A Case of Formative Fatalism in Finnish Cultural Heritage

## Il mito dell'infanzia nel *Kalevala*: Un caso di fatalismo formativo nel patrimonio culturale finlandese

Andrea Mattia Marcelli

Institute of Education (IOE), American University of Central Asia (AUCA) – marcelli\_a@auca.kg  
<https://orcid.org/0000-0002-9297-4536>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The *Kalevala*, the quintessential Finnish epic poem, hosts a unique repertoire of episodes related to a 'mythological' conception of childhood. This makes it a fruitful target for the study of informal education connected with cultural heritage. After establishing how the latter constitutes the keystone for the study of informal learning processes, this contribution adopts the perspective of Greater Humanities for Education to conduct a thematic analysis of the instances in the *Kalevala* concerning childhood—taking into account the empirical, historical, hermeneutic, and ethical-moral dimensions of the literary phenomenon in question. The resulting case study reveals a multifaceted concept of childhood, alternating between deficient conceptions and forms of exceptionalism. From the articulations of this concept emerges a folk theory of education which in this contribution is dubbed *formative fatalism*. The study inductively derives the three pillars of *formative fatalism* drawing on the *Kalevala*: (i) intergenerational determinism (history); (ii) quasi-determinism of tradition; (iii) formative idiosyncrasy of individual existential paths. Given the extensive heritage status of the *Kalevala* and its role in shaping Finnish collective identity, the study concludes by reflecting on how this fatalism can be reconciled with the more progressive aspects of contemporary Finnish society.

Il *Kalevala*, poema epico finlandese per eccellenza, ospita un repertorio singolare di episodi riferiti a una concezione 'mitologica' dell'infanzia. Ciò lo rende un proficuo ambito di applicazione per uno studio dell'educazione informale in connessione al patrimonio culturale. Dopo aver stabilito come quest'ultimo costituisca la chiave di volta per lo studio dei processi informali di apprendimento, il presente contributo adotta la prospettiva dell'Umanesimo Metropolitano per l'Educazione [*Greater Humanities for Education*] allo scopo di condurre un'analisi tematica delle istanze del *Kalevala* riguardanti l'infanzia che tenga conto delle dimensioni empirica, storica, ermeneutica ed etico-morale del fenomeno letterario in questione. Lo studio di caso che ne deriva mostra un concetto poliedrico di infanzia, che alterna concezioni deficitarie a forme di eccezionalismo. Dalle articolazioni di tale concetto emerge una teoria *folk* della formazione che in questo contributo è ribattezzata *fatalismo formativo*. A conclusione dell'elaborato, si ricavano induttivamente i tre pilastri del fatalismo formativo del *Kalevala*: (i) il determinismo intergenerazionale (storia); (ii) il quasi-determinismo della tradizione; (iii) l'idiosincrasia formativa dei percorsi esistenziali individuali. Vista l'ampia patrimonializzazione del *Kalevala* e il suo ruolo nella formazione dell'identità collettiva finlandese, si conclude riflettendo su come tale fatalismo possa coniugarsi con gli aspetti più progressisti della società finlandese contemporanea.

### KEYWORDS

Childhood, Cultural heritage, Finland, Formative fatalism, Informal education, Kalevala  
Educazione informale, Fatalismo formativo, Finlandia, Infanzia, Kalevala, Patrimonio culturale

**Citation:** Marcelli, A.M. (2024). The Myth of Childhood in the *Kalevala*: A Case of Formative Fatalism in Finnish Cultural Heritage. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 163-176 [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_18)

**Copyright:** © 2024 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-XXII-01-24\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_18)

**Submitted:** April 13, 2024 • **Accepted:** May 14, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Acknowledgment:** The Author would like to acknowledge the assistance of Jussi Hanska, Marxiano Melotti, and Rita Minello, who assisted him during his teaching and research period at the University of Tampere (Finland). Any errors in this paper are the sole responsibility of the Author.



## 1. Lineamenti per un'indagine della valenza formativa del patrimonio culturale

### 1.1 Dal patrimonio culturale all'educazione informale

Un'istanza culturale, un elemento, una prassi – etc. – non sono mai, da soli, sufficienti a costituire un patrimonio culturale. Così come, in una buona porzione della quotidianità degli individui, le azioni sono semplicemente dei fatti comportamentali – benché inevitabilmente siano culturalmente informati – anche per le comunità il singolo segmento di cultura non costituisce, *ipso facto*, patrimonio.

Pensare il contrario significa cadere nella fallacia di Barrera-García e Álvarez-Rodríguez (2024), i quali trattano il patrimonio alla stregua di un mero “retaggio”, plausibilmente con la complicità di un'insufficiente granularità semantica dell'espressione “patrimonio” nel linguaggio del mestiere: “*heritage*”, in inglese, è sia “retaggio” che “patrimonio”. Per questa ragione Barrera-García e Álvarez-Rodríguez si persuadono che il semplice accumulo di vissuti, unitamente alla loro registrazione – come nel caso dei progetti volti a filmare e raccontare la giornata dell'insegnante – si qualifichino unilateralmente come patrimonio. Talvolta lo fanno, è vero, poiché la loro ramificazione (anche mediatica) raggiunge una discreta massa critica; il più delle volte, tuttavia, ci troviamo di fronte a un semplice “retaggio” ovvero “lascito”, cioè un qualcosa di *potenzialmente* patrimonializzabile, ma non un patrimonio *in atto*.

Tale riflessione critica spinge a porsi la domanda su quale possa essere una definizione sufficientemente ristretta [*narrow*] di patrimonio che non lo confonda con un mero lascito o retaggio (che è, al più, patrimonio *potenziale*), ma, cogliendone la dimensione *attuale*, fornisca comunque uno strumento concettuale utile alla ricerca. La risposta adottata, in via operativa, dal presente contributo, è che, per guardare in modo epistemologicamente ottimale al patrimonio bisogna aderire alla definizione statistica dell'UNESCO (Pessoa & Deloumeaux, 2009). Ovvero: non apoditticamente, ma in quanto risolutiva rispetto alle ambiguità sopra evidenziate in merito a studi come quelli di Barrera-García e Álvarez-Rodríguez (2024).

Il quadro UNESCO spiega che si può rintracciare la patrimonializzazione ogniqualvolta i fenomeni culturali sono espressi (e raccontati) attraverso una pluralità di media. In alternativa, se la nozione di “media” dovesse risultare troppo restrittiva e condurre ad aporie concettuali di difficile risoluzione, si può parlare di una “multidimensionalità performativa”. Ciò significa che un qualcosa *diventa* patrimonio non solo quando costituisce un lascito *sfruttabile*, ma anche quando *viene* sfruttato attraverso, ad esempio, celebrazioni. Aumenta, poi, la sua magnitudine patrimoniale quando nemmeno le celebrazioni concludono la sua *performance*, ma esso è ritrasmeso attraverso arti visive, forme di artigianato, media audio-visivi o comunque servizi di vario genere – talvolta sfociando nel turismo o nelle attività ricreative in genere (Pessoa & Deloumeaux, 2009, p. 24).

Sempre secondo l'UNESCO, vi sono tre tipi di ancoraggi che reggono la multidimensionalità del patri-

monio: (a) educazione e formazione; (b) archiviazione e conservazione; (c) disponibilità di materiali e tecnologie di supporto. Da tale definizione, consolidata nella letteratura scientifica, si evince dunque come l'accesso alla dimensione formativa (informale) di una certa cultura debba passare attraverso una comprensione di come la multidimensionalità del suo agito patrimoniale si regga su determinate pratiche formative, che potremmo definire “specifiche” rispetto a *quel* patrimonio [*heritage-specific*] – in maniera non dissimile da quella multidimensionalità spaziale dell'educazione informale già evidenziata da Tsurulnikov (2016). È quindi naturale, nelle ricerche sull'educazione informale, indagare tutto ciò che di formativo sta *a monte* del patrimonio.

### 1.2 Dalle pratiche educative informali al patrimonio culturale

Provocatoriamente, però, potremmo anche “rivoltare il calzino” e scoprire una motivazione ben più cogente per studiare l'educazione informale tenendo una solida prospettiva sul patrimonio. La definizione statistica UNESCO, infatti, per quanto multifattoriale, tratta i concetti di “formazione [*education*]” e “addestramento [*training*]” dando per associato che il loro soggetto tipico sia l'individuo (Pessoa & Deloumeaux, 2009, p. 30). Ma lo scienziato culturale che si occupa di processi di apprendimento già da tempo ha iniziato a porsi domande di tipo ecosistemico. Ad esempio, chiede: se l'educazione forma gli individui, che cos'è che forma la comunità? Alternativamente: se l'apprendimento [*learning*] ha come soggetto l'individuo, quest'ultimo è anche il soggetto privilegiato della formazione [*education*] (da intendersi quindi in senso più ampio rispetto a educazione formale [*schooling*])? Oppure essa ha nella *comunità* ben altro soggetto elettivo? Se così, bisognerebbe chiedersi se le comunità apprendono nello stesso modo degli individui... Ed è proprio in seno a tali ramificazioni epistemologiche che si può fare nuovamente ricorso alla definizione statistica UNESCO, intendendo il *formarsi* della comunità come avente esito principe nel processo di patrimonializzazione – e vedendo quindi l'apprendimento o, meglio, il sapere collettivo, come chiave di volta del costituirsi di un sé condiviso, in maniera prioritaria, anziché ancillare, rispetto a quanto precedentemente osservato rispetto alla funzione “di supporto” dei processi formativi in genere.

La controprova concettuale di tale rapporto tra formazione comunitaria e patrimonio culturale è fornita indirettamente dalla trattazione che Shteynberg et al. (2020) fanno dell'*apprendimento collettivo*. Secondo la loro teoria, il miglior marcatore dell'apprendimento collettivo è la manifestazione dell'*attenzione collettiva*, da intendersi come stato disposizionale di un agente plurale nei confronti di un oggetto specifico; allo scopo di individuare la medesima, si cerca di stabilire se gli individui abbiano raggiunto una prospettiva plurale a partire dal fatto che, all'agente collettivo (implicito o esplicito) i partecipanti ascrivono un orientamento specifico nei confronti di un qualche *oggetto* – in altre parole, sembrano suggerire Shteynberg et al., tale coscienza comune è tale solo se il suo stato attenzionale è *saturato* da un qualcosa nel

mondo. Inoltre, tali disposizioni collettive sono spesso legate a fattori scatenanti [*trigger*] che stimolano gli stessi processi attentivi nei medesimi individui, dando però per buono che dubbi individuali possono sempre emergere *in itinere*.

Fondamentali, a questo scopo, sono gli episodi *corali*. Shteynberg et al. (2020, p. 921) non utilizzano questo termine, ma la somiglianza con i fenomeni collettivi da loro descritti è cogente. Pertanto, seguendo questa linea di ragionamento, si trova nella Teoria dell'Apprendimento Collettivo un fondamento epistemologico – in termini di psicologia sociale – a ciò che già si sa riguardo alla natura identitaria del mito e della sua *performance* nelle istanze di letteratura orale (cfr. Murphy, 1978). Ma, avverte Murphy (pp. 123 – 124), da ciò non si può desumere che la tradizione orale, pur nella sua dimensione collettiva, certifichi l'omogeneità di un gruppo, proprio perché, come dimostrano Leach (1965) e Firth (1961), la letteratura orale può essere declinata a seconda delle necessità individuali o dei sottogruppi.

Ancora una volta, c'è un richiamo all'intersezionalità e alla multidimensionalità del retaggio che *si fa* patrimonio e, per questa ragione, il pedagogista che si occupa di processi di apprendimento nei contesti informali deve fare riferimento a contesti in cui fenomeni culturali risultano fortemente patrimonializzati.

## 2. Approccio: Umanesimo Metropolitano per l'Educazione

Questo studio prende le mosse dalla consapevolezza che lo studio delle pratiche educative informali va di pari passo con la lettura e descrizione dei fenomeni patrimoniali. A questo scopo, lungi dall'arenarsi in un'esegesi *à la Dilthey*, si adatterà una prospettiva capace di conciliare sia la dimensione interpretativa della ricerca qualitativa con un solido fondamento epistemologico legato alle scienze dell'educazione, sia la natura intersezionale delle espressioni culturali patrimonializzate con un quadro di riferimento dalle coordinate trasferibili.

Tale prospettiva è quella dell'Umanesimo Metropolitano per l'Educazione [*Greater Humanities for Education*], il quale postula che la ricerca di stampo antropologico-formativo poggi su quattro pilastri: (i) consapevolezza della dimensione storica; (ii) consapevolezza della dimensione interpretativa; (iii) consapevolezza della natura *reale* dei fenomeni, per quanto interpretabili; (iv) finalità etico-morale dell'indagine (Marcelli, 2020; cfr. anche Clifford, 2013).

L'Umanesimo Metropolitano per l'Educazione costituisce un valido punto di partenza non solo perché offre le coordinate analitiche necessarie all'espletamento dell'ermeneutica pedagogica, ma anche perché aggiunge motivazione allo stimolo primario dell'indagine stessa. Se, infatti, esso esige un'intersezione proficua tra i quattro assi sopra descritti, allora i bersagli stessi dello studio, così come le domande di ricerca, dovranno prestarsi a questo tipo di analisi quadripartita. Con ciò, non si intende sovvertire la natura falsificazionista dell'indagine scientifica (ad esempio, suggerendo casi di studio che calzino a pennello rispetto all'approccio, a scopo confermativo), bensì suggerire che è plausibilmente proprio

quando i fenomeni culturali *si fanno* patrimonio che l'Umanesimo Metropolitano per l'Educazione ha maggior margine euristico. Adottando queste precauzioni metodologiche, è possibile rivolgersi a un caso specifico.

### 2.1 Patrimonio culturale finlandese: il caso del Kalevala

Il *Kalevala* non nasce come opera completa, bensì come *corpus* assemblato da Elias Lönnrot (1802 – 1884), medico e folklorista finlandese (Toomsalu, 2005) che trascrisse i versi recitati da vari cantori rurali del Granducato di Finlandia – e, più specificatamente, della regione della Carelia – unendoli, come un moderno rapsodo, in un testo omogeneo ispirato ai poemi dell'Antichità Classica e ai *Canti di Ossian*, cioè il lavoro proto-etnografico di James Macpherson (cfr. Nenola, 2010, p. 114).

L'edizione più completa del poema è il *Nuovo Kalevala* (Lönnrot, 1849), versione che ebbe la massima diffusione: 22.795 versi divisi in 50 "Runi" [canti] (Anttonen, 2015, p. 56). Riguardo alla prima versione dello stesso (Lönnrot, 1835), dei molti partecipanti alla raccolta ci è pervenuta solo una ventina di nomi: Timonen (1985) ritiene che, nonostante la pochezza dei dettagli biografici su questi personaggi, Lönnrot abbia comunque superato i suoi predecessori nel valorizzare le proprie fonti *viventi*. Tra essi, una nutrita schiera femminile di cui è rimasto molto poco – ad esempio, la misteriosa Matro, forse una mendicante, che riportò a Lönnrot la "Ballata della Vergine Imprecata" (Timonen, 1985).

Sia le fonti che la natura etnografica dell'impresa chiamata *Kalevala* ne evidenziano la natura intersezionale. Il *Kalevala*, infatti, risente di varie dimensioni, ciascuna delle quali contribuisce, da un lato, alla costruzione del poema stesso così come ci è pervenuto (dimensione filologica) e, dall'altro, alla costruzione di quell'intangibile che va al di là dei versi e diventa patrimonio multidimensionalmente fruito. Per meglio comprendere questa intersezionalità, è possibile collocare il *Kalevala* su diversi assi delineati da rispettivi poli, ossia diadi oppostive che sottendono a un certo continuum:

- a. *Sopravvivenza vs. contemporaneità*: se, da un lato, i canti che compongono il *Kalevala* possono tracciare le loro origini plausibilmente fino alla Prima e alla Seconda Età del Ferro finlandese, dall'altro lato le *performance* cui assistette Lönnrot costituivano un fenomeno culturale assolutamente contemporaneo e, in quanto tale, difficilmente riconducibile a una purezza antica senza tenere conto dell'attualità della prassi che lo esprime. Per questa ragione, Bosley (2008) parla di "doppio anacronismo".
- b. *Maschile vs. femminile*. Di pari passo con l'idea di infanzia, il *Kalevala* mette in scena altre strutture sociali, inclusa una certa idea di mascolinità e femminilità. Ciò, tuttavia, non trova pieno riflesso nel genere dei cantori del *Kalevala*, cioè i sopraccitati individui, effettivamente contattati da Lönnrot. Se, infatti, le cantrici svolgono spesso ruoli minori nella narrativa del *Kalevala*, così non è per le narratrici (reali, anziché mitiche) della Carelia otto-

centesca. Invero, proprio la già citata Matra esemplifica il ruolo chiave svolto dalle donne nella conservazione del patrimonio intangibile careliano – al punto che Lönnrot stesso raccolse la maggioranza delle voci femminili in un’opera a parte, *Kanteletar* (Lönnrot, 1840).

- c. *Carelia vs. Finlandia*. La maggior parte della Carelia non si trova attualmente (2024) in Finlandia, bensì nella Federazione Russa. Ciò riflette una problematicità già presente nell’opera iniziale di Lönnrot: pur dedito allo studio delle antichità finlandesi, Lönnrot era suddito di uno Stato multinazionale, la Russia, dal quale la nazione finlandese si separò formalmente solamente a fine 1917 (cfr. Karner, 1991). Il fatto che la Carelia sia assunta a epitome del passato finlandese è dovuto sia a fattori oggettivi che a scelte intenzionali da parte di Lönnrot. Da un lato, infatti, è realistico ritenere che le regioni interne, meno affette dalle colonizzazioni prima svedese e poi russa, abbiano in qualche modo preservato una sorta di autenticità in contrasto con le aree costiere della Finlandia. Tuttavia, proprio questo modo di pensare – cioè la ricerca spasmodica di un’origine, ovvero sia un passato primordiale – è uno sforzo intellettuale consapevole tipicamente ottocentesco, che a sua volta mappa sulla diade precedentemente esposta di (a) *sopravvivenza vs. contemporaneità*.
- d. *Stasi vs. cambiamento culturale*. La raccolta del *Kalevala* affronta vari temi e articola essa stessa, nella sua narrativa, il complesso rapporto tra quella che è la conservazione di un patrimonio condiviso e la sua trasformazione. Ciò è evidente soprattutto negli ultimi canti, che esprimono i conflitti tra tradizione rurale pagana e cristiana – e che Lönnrot, plausibilmente, considerava essere tra quelli cronologicamente più recenti. Tema che ritornerà anche nelle parti che si occupano di infanzia: l’adeguamento a leggi immutabili e pre-umane cede il passo, non senza difficoltà, a un senso di iniziativa – e quasi d’impresa – fortemente occidentalizzata (o comunque post-romana).
- e. *Omogeneità vs. frammentazione*. Si può quasi affermare che il *Kalevala* sia uno e plurimo allo stesso tempo. Quell’omogeneità di “poema” con cui esso oggi si presenta al lettore è un artificio di Lönnrot, allo stesso tempo “scopritore”, ma anche “imitatore” dell’epica classica che tanto aveva affascinato l’élite intellettuale finlandese. La decostruzione contemporanea del *Kalevala* ha evidenziato come Lönnrot sia stato particolarmente attivo nel “risolvere” le aporie derivanti da canti dal contenuto contraddittorio, riferiti ad aree diverse della regione da lui percorsa.

Con e dopo Lönnrot, il *Kalevala* acquista una nuova dimensione patrimoniale. Se, infatti, il *Kalevala* “della Carelia” era sì un patrimonio, ma esercitato attraverso pratiche trasmissive codificate, il *Kalevala* “della Finlandia”, in quanto poema nazionale, si è subito prestato sia all’emergente ideologia nazionalista finlandese (Billson, 1895), sia a una serie di opere derivate (non ultime, le musiche di Sibelius, 1901; e le sculture di Sjöstrand, 1858) e a tutta una nuova serie di declinazioni che ormai esorbita dall’ambito squisitamente artistico e letterario – è questo il caso, per

esempio, delle aziende locali che portano i nomi di eroi od oggetti appartenenti alla mitologia del *Kalevala* (Olsson & Ainiala, 2023).

### 3. Problematizzazione formativa dell’infanzia nel Kalevala

#### 3.1 Infanzia come incompletezza (Runo III)

Nel *Kalevala*, l’infanzia compare come status di minorità intellettuale, che prelude all’età matura, ma è deficitaria dal punto di vista delle conoscenze. In altre parole, l’infanzia rappresenta una condizione in cui il sapere non si è ancora ben formato, specialmente per difetto di esperienza.

Alla base della conoscenza vi sono due pratiche, che nel *Kalevala* sono frequentemente connesse: il *ricordo* e la *ripetizione*. All’esordio del Runo III, Väinämöinen, bardo ed eroe di origine divina, coniuga ricordo e ripetizione in una prassi non dissimile da quella dei cantori della Carelia che cantano il *Kalevala*:

Con costanza il vecchio Väinämöinen trascorre le sue giornate presso quelle radure della regione di Väinämöinen, nelle lande della provincia di Kaleva. Continua a cantare le sue canzoni, continua a cantare e seguita nel praticare la sua arte. Canta giorno dopo giorno, recita notte dopo notte i ricordi di tempi antichi, quelle canzoni dell’origine profonda, che non tutti i bambini cantano, che nemmeno gli uomini comprendono in questa terribile epoca, in questa effimera età conclusiva (Lönnrot, 1963a, vv. 1–14).

La *ripetizione*, essenzialmente formativa, è il caposaldo dell’arte. La canzone diventa quindi formula, che solo per gli infanti è sminuita in forma di filastrocca: gli adulti maturi, versati nelle arti magiche, utilizzano la voce per recitare parole di potere e, poiché la recitazione, per essere efficace, deve essere pedissequa, essa diviene essenziale alla formazione del mago-cantore.

Nel *Kalevala*, forma e contenuto sono legate da un indissolubile vincolo estetico. Prendendo a prestito una metafora spuria, il richiamo alla *kalokagathia* greca sembra essere immediato, con sinolo platonico, anziché aristotelico: il vero, il buono e il bello si accompagnano. Nel Runo III è proprio la beltà del canto di Väinämöinen a suscitare l’invidia del giovane Joukahainen ([il Cigno], cfr. l’etimologia di Kuzmin, 2018), i cui versi, ancor prima di risultare inferiori dal punto di vista magico, lo sono dal punto di vista estetico:

Joukahainen era giovane, un macilento ragazzo lappone. Un giorno se ne stava andando a zonzo, quando udì notevoli incantamenti e canzoni magiche che qualcuno stava sciorinando; le migliori erano intonate in quei tratti riarsi della regione di Väinämöinen, nelle lande della provincia di Kaleva: migliori di quelle che lui stesso conosceva e aveva appreso da suo padre. Così belle che ne ebbe a male e prese a invidiare costantemente il fatto che Väinämöinen fosse un cantore migliore di lui (Lönnrot, 1963a, vv. 21–34).



Da questo passo si evince, inoltre, come la formazione dello stesso Joukahainen fosse una sorta di apprendistato, simile a quello che Väinämöinen somministrerebbe ai suoi figli, se ne avesse. Nel contesto regionale descritto dal *Kalevala*, la trasmissione del sapere è patrilineare e procede di generazione in generazione. Le “canzoni”, quindi, piacevoli o meno che siano, rispecchiano non tanto una conoscenza diffusa, quanto invece una coscienza familiare, sviluppata nel tempo e accumulata generazione dopo generazione. Vedremo, però, come anche questa consapevolezza intergenerazionale risulti deficitaria, dinanzi a un potere autentico e originario.

Il Runo III prosegue con l'ingaggi di Väinämöinen da parte del giovane Joukahainen, il quale trasforma l'invidia in conflitto aperto urtando la slitta di Väinämöinen con la propria e avviando una *querelle* per ottenere la precedenza sul sentiero. Di primo acchito, Väinämöinen non esercita la propria arte, ma si limita a chiedere per l'appunto la precedenza, come si suole secondo le convenzioni del luogo: il giovane ceda il passo in deferenza all'età avanzata del bardo. Ma Joukahainen contesta la richiesta, sostenendo che l'età non sia un metro sufficiente a determinare una gerarchia di valore tra gli uomini. Spiega infatti Joukahainen che è la conoscenza a fare da discriminare: chi più sa, più merita – non importa se giovane o vecchio. La sfida è lanciata:

Allora il giovane Joukahainen profferì parola e così disse: 'La gioventù di un uomo è piccola cosa. La sua giovinezza... la sua età... Chi dei due uomini eccelle in conoscenza, ha la memoria più forte: che sia costui a restare sulla pista e che sia l'altro a cedergli il passo. Se sei vecchio, Väinämöinen, cantore eterno, allora iniziamo a cantare, iniziamo a recitare la magia; un uomo metterà l'altro alla prova; un uomo sconfiggerà l'altro.' Con decisione, il vecchio Väinämöinen profferì parola e così disse: 'Che cosa posso veramente fare, come cantore, come esperto!? Ho sempre vissuto la mia vita limitandomi a queste radure, al limitare del campo domestico, e ripetutamente ho udito il cuculo presso la [mia] dimora.' (Lönnrot, 1963a, vv. 121-142).

Väinämöinen non sembra accettare subito il conflitto epistemico tra il proprio sapere e quello di cui Joukahainen è portatore. Si schernisce, spiegando che, come “esperto”, può fare e dire ben poco: egli, infatti, non ha mai viaggiato ed è sempre rimasto nei pressi della propria dimora, cioè nei luoghi in cui Joukahainen lo ha incontrato. Il lettore-uditore, però, è ben consapevole del potere di Väinämöinen, in quanto figura eroica e protagonista di molti canti: emerge pertanto una certa ironia, quasi socratica, di chi sostiene che forse non serva viaggiare troppo per diventare come Väinämöinen. Anzi, a rendere Väinämöinen saggio è proprio la *località* del suo vissuto, la quale è quindi presupposto di conoscenza e apprendimento: un apprendimento mirato, contestualizzato rispetto al territorio e mai dispersivo. Torna, quindi, l'importanza della ripetizione: aver udito a più riprese “il canto del cuculo” significa, nell'ironia, essere rimasti intontiti da una nenia invariabile, ma, nella teoria

epistemologica del *Kalevala*, significa aver udito cose a ripetizione – aver conosciuto.

Il Runo III si articola quindi su questa linea di pensiero: (i) da un lato, vi sono le *conoscenze plurali* di coloro che hanno viaggiato e hanno visto molte cose; (ii) dall'altro, i cantori più esperti sono coloro che di cose ne hanno viste poche, ma che hanno altresì saputo vedere *dentro* di esse (*conoscenze profonde*), ripetendone la cantilena. Forma, contenuto ed efficacia performativa dell'agire, per quanto tendenzialmente congiunte, non sono pienamente sostituibili tra loro. Joukahainen, come si evidenzia in seguito, è consapevole del valore della ripetizione, ma tale esercizio pedissequo non è sufficiente a fare di lui un conoscitore profondo: egli ripete con estrema precisione, sciorinando, in versi, una lunga serie di luoghi e nozioni, ma Väinämöinen non ne è affatto colpito:

Il vecchio Väinämöinen disse: 'La conoscenza di un bambino, la capacità mnemonica di una donna! Non è né quella di un uomo barbuto, né quella di un uomo sposato. Parla[m]i di origini profonde, di questioni singolari... (Lönnrot, 1963a, vv. 184-188).

Ne deriva che, nell'epistemologia del *Kalevala*, esistono due tipi di *memoria*: una *predicativa* e una *esperienziale*. La prima è quella che Väinämöinen ritiene più superficiale: elenchi di fatti e di cose. Eppure Väinämöinen stesso si era precedentemente qualificato come “ripetitore”; in che cosa consiste, pertanto, la distinzione tra la sua conoscenza e quella del giovane? La cifra della differenza sembra essere lo scarto tra ciò che si è *sentito* e ciò che si è *vissuto*. Se, infatti, Joukahainen ci fornisce utili informazioni sulla formazione dei giovani cantori *sui generis* (es.: patrilinearità della trasmissione), resta il fatto che egli non possa che cantare *per sentito dire*. Diversamente, Väinämöinen è il *cantore eterno*: nel ripetere le formule, egli non ribadisce solamente delle nozioni, ma ripete il proprio stesso vissuto; anche il “canto del cuculo”, in questo senso, è un vissuto di Väinämöinen e non una semplice voce nella foresta. Joukahainen potrà anche parlare per ore del canto degli uccelli, ma resta in difetto, poiché, di questi canti, ha udito ben poco *in prima persona*.

Ritorna, quindi, anche il tema dell'età: per quanto Väinämöinen non neghi l'assunto fondamentale di Joukahainen (cioè che si può, tutto sommato, sapere molto anche senza essere anziani), sembra suggerire che debba comunque sussistere una qualche proporzionalità tra la lunghezza della barba di un individuo (cioè l'età) e il suo accesso ai vissuti esperienziali (cioè il ricordo del vivere). Per questa ragione, il canto di Väinämöinen non è ripetizione *verbale*, bensì ripetizione *esperienziale*. Ciò è provato dal fatto che il saggio cantore, attraverso il suo canto, riesce a *far accadere cose* – proprio in questo consiste la sua magia:

Il vecchio Väinämöinen, quindi, si adirò: si adirò e si sentì offeso. Iniziò a cantare, prese a recitare. Le canzoni magiche non sono canzoni da bambini, non sono canzoni da bambini o scherzi femminili: appartengono agli uomini con la barba. In questa terribile

epoca, in questa effimera età conclusiva, non tutti i bambini cantano queste canzoni, né, invero, metà dei ragazzi e nemmeno uno scapolo su tre. Il vecchio Väinämöinen cantò. I laghi esondarono, la terra termò, le montagne di rame vacillarono, le solide lastre di roccia si spezzarono in due, le rupi si divisero e i ciottoli della riva si incrinarono (Lönnrot, 1963a, vv. 283–300).

Seguendo il filo del ragionamento esposto nel *Kalevala*, Väinämöinen si altera nel momento in cui Joukahainen inizia a parlare di eventi cui non può, oggettivamente, aver partecipato. Passi, insomma, la conoscenza della geografia e delle pratiche di vita quotidiana; passi anche una certa domestichezza predicativa con la metallurgia. Può, però, questo “ragazzino” fregiarsi di aver assistito a cose avvenute prima della sua nascita? Egli è solamente un figlio degli ultimi tempi e Väinämöinen sa bene che, nell’epoca corrente, una scarsa percentuale della popolazione possiede il suo tipo di *memoria-esperienza*. Ragionando in modo controfattuale, si può desumere che coloro che nacquero all’origine del Mondo (come cioè Väinämöinen, nel Runo I) godevano già da bambini di quel tipo di conoscenza che, ora, sono solo in pochi a possedere: ciò fu possibile perché vi furono esposti in maniera diretta. Joukahainen, invece, non è uno di loro e, nel presentare a Väinämöinen testi sulle origini, ne offende l’esistenza.

Ad ogni modo, l’ira finale è scatenata dall’incapacità di Joukahainen di arrendersi all’evidenza: frustrato dall’indifferenza del vecchio alle sue canzoni, Joukahainen lo sfida a duello, sostituendo la violenza alla parola. È proprio in quel momento che Väinämöinen sfoggia finalmente il suo potere, intrappolando l’improvvido sfidante. Con uno scarto semantico preservato anche nella lingua italiana, dal canto si passa all’*incanto*: la voce di Väinämöinen scuote le montagne, solleva un vento terribile e inizia a sciogliere la terra sotto i piedi di Joukahainen, che si ritrova imprigionato nelle sabbie mobili di una palude, dove prima c’era solo terreno calpestabile. Joukahainen è uno di quei ripetitori che non ha compreso ciò di cui parla. Nella sua discesa inesorabile nelle profondità del terreno, Joukahainen inizia a implorare Väinämöinen di salvarlo e gli chiede di “cantare la canzone al contrario”, cioè di *disfare* ciò che sta *facendo*. In pegno, Joukahainen offrirà molte cose, ma anche in questo caso dimostra inizialmente di non aver autenticamente *compreso* la natura di ciò di cui dispone: se offre a Väinämöinen un campo da coltivare, il vecchio risponde che, per lui, tutta la Terra è, potenzialmente, terreno agricolo; se, invece, gli offre monete e metalli preziosi, Väinämöinen risponde che ne possiede già – di antichi “quanto il Sole”. Inevitabilmente, Joukahainen finirà per offrire ciò che ha di più prezioso: la mano della sorella. Väinämöinen acconsente e il suo assenso dimostra che una giovane vita umana è, in effetti, l’unica cosa che può presentarsi come nuova agli occhi dell’eroe più antico (oltre che, naturalmente, dimostrare che le donne, nel *Kalevala*, sono spesso e volentieri tenute in uno stato di minorità).

Sebbene il Runo III non abbondi di riferimenti all’infanzia, ne parla in chiave metaforica. Essa vi è rappresentata come uno stato di minorità intellettuale, paragonabile alle filastrocche dei bambini. In ciò, l’in-

fanzia è paragonata all’altra grande categoria ritenuta qualitativamente inferiore dalla società patriarcale: il genere femminile, le donne. L’idea che le canzoni magiche – cioè ricordi autentici che riproducono sé stessi – siano, in qualche modo, appannaggio dell’universo maschile, cozza con il fatto che lo stesso Lönnrot conobbe numerosi Runi grazie all’opera delle cantrici, cioè individui di sesso femminile che, all’epoca delle indagini, erano evidentemente depositari del sapere mitologico locale.

Più che di infanzia, ad ogni modo, si dovrebbe qui parlare di *infantilismo*, cioè del capriccio di Joukahainen, il quale non vuole arrendersi alla propria condizione di insipiente e, anzi, pretende di sapere ciò che non può aver conosciuto personalmente e intimamente. Alle spalle della dialettica tra il vecchio Väinämöinen e il giovane Joukahainen c’è la cesura intergenerazionale tra i *primi* individui – i più antichi – e i *nuovi* nati: la temporalità, nel *Kalevala*, è spesso percepita come già chiusa e avviata alla sua conclusione ultima; pertanto, non sussistendo per l’umanità una prospettiva di sviluppo (“questa effimera età conclusiva”), ne consegue che coloro che nacquero nei tempi antichi ebbero migliore accesso all’origine del Mondo e, per traslato, alle cause prime delle cose. Pertanto, un infante antico potrà a buon diritto surclassare un anziano degli ultimi giorni proprio in virtù della sua testimonianza *di prima mano*: non si esclude, quindi, la possibilità di *bambini saggi*, specialmente se nati in prossimità della creazione del Mondo; si tratta, tuttavia, di un fenomeno rarissimo nel *Kalevala*.

### 3.2 Le risorse dell’infanzia (Runo XIX e XXI)

Il neonato sul pavimento cantò – all’età di due settimane strillava: ‘È facile nascondere un cavallo, occultare una giacca sgualcita; [ma] è difficile nascondere una ragazza nubile, occultarne le lunghe trecce. Se anche costruissi un forte di pietra in mezzo al mare, per tenervi le giovani in età da marito, per crescerci i vostri pulcini, le ragazze non vi troveranno nascondiglio e le vergini non matureranno senza pretendenti importanti, pretendenti di campagna, uomini con i cappelli a punta, cavalli con zoccoli ferrati.’ (Lönnrot, 1963c, vv. 483–498).

Il passo precedente è rimarchevole per almeno due ragioni:

- (i) In primo luogo, per via del contenuto: sembra suggerire che la maturità, in qualche modo, sia il risultato di pressioni sociali costanti e che la situazione di *puer aeternus* sia lesiva della persona; in questo senso, a nulla varrebbe recludere la propria prole, poiché l’età adulta e i rischi e le opportunità del mondo la cercheranno e la troveranno comunque.
- (ii) Il secondo aspetto rilevante è l’identità della voce narrante. A parlare, infatti, non è un cantore anziano (Väinämöinen) e nemmeno uno spavaldo giovanotto (Joukahainen), bensì un neonato, di appena due settimane d’età. Come può un neonato parlare in così tenera età, senza possedere evidenti qualità magiche?

Il *Kalevala* non spiega il perché dei molti neonati parlanti che compaiono nei suoi Canti, dei quali questo è solo un esempio. Nei versi precedenti al passo citato, il neonato si dilunga in una metafora avicola che rispecchia una tripartizione favolistica (Meletinsky et al., 1974): l'uccello rapace non riesce a penetrare nelle dimore ben protette degli uomini (tetto di ferro), né delle donne adulte (tetto di rame), bensì nella capanna delle ragazze nubili (tetto di lino).

Nel canto di questo bambino, che ripete nozioni fondamentali sul passaggio dalla fanciullezza all'età adulta, è riscontrabile anche una funzione corale, poiché questa "morale" del bambino altro non è che la "morale" della vicenda che, nel frattempo, sta avendo luogo: la Signora delle Terre del Nord [*Pohjola*] si vede costretta a cedere la propria figlia al fabbro Ilmarinen, il quale ha appreso in segreto dell'esistenza della fanciulla, nonostante gli sforzi della madre di nascondere l'esistenza.

Che i bambini, nella prima o nella seconda infanzia, posseggano doti peculiari, è riconfermato dalle successive scene matrimoniali del Runo XXI, nel quale Väinämöinen si assicura che non ci sia già qualcuno di pronto a intonare un canto per allietare la serata – plausibilmente, perché vuole farlo egli stesso. Nel passo si contrappongono due figure: quella dell'ennesimo bambino di primo pelo accoccolato presso la stufa e quella di un anziano che ha perso la voce.

Così è descritto l'intervento del bambino:

C'è un bimbo sul pavimento, con i baffi da latte, sulla panca presso il focolare. Il bambino, da terra, parla – parla dalla panca vicina alla stufa: 'Non sono avanti con l'età, di corporatura robusta, ma, sia quel che sia, se altri più forzuti non canteranno, se uomini più corpulenti non si intratterranno cantando, io, magrolino, cinguetterò. Canterò dal mio corpicino pelle e ossa e con le mie membra esili produrrò una musica gioiosa per la nostra serata, per onorare questo grande giorno.' (Lönnrot, 1963d, vv. 291–352).

Ecco, quindi, una singolare testimonianza dell'infanzia pre-moderna nella regione interessata dal *Kalevala*: uno scenario domestico, un bambino con le labbra sporche di latte, i giochi sul pavimento presso la panca che sta vicina al focolare, la capacità di divertire e produrre suoni armoniosi ("ciguettino"). In questo caso, la presenza di un bambino-cantore svolge la funzione di mettere in ridicolo i maschi adulti che, seppur "grandi e grossi", non osano cantare. Visto il capovolgimento dei ruoli, il bambino ricco di risorse è subito ostacolato e, a differenza del bambino-saggio del passo precedentemente citato, un anziano lo interrompe:

C'è un vecchio presso la stufa. Costui pronuncia le seguenti parole: 'Non c'è nulla nelle canzoni dei bambini, nel tubare degli infelici; le canzoni dei bambini sono inganni, le canzoni delle ragazze sono vuote. Lascia il canto a un saggio, lascia la canzone a costui, che è seduto sulla panca.' (Lönnrot, 1963d, vv. 291–352).

Parlando di saggio, il vecchio indica Väinämöinen, il quale sta ancora cercando di appurare se, tra i mem-

bri della famiglia riunita per le nozze, vi sia qualcuno in grado di prendere in mano il testimone e iniziare a cantare. L'anziano che ha interrotto il bambino non è, tuttavia, in grado di supplire a questa necessità. Costui, quindi, critica, ma non sa offrire soluzioni e non riesce quindi a collocarsi sull'asse oppositivo che già in precedenza aveva visto Väinämöinen trionfare sul giovane e sprovveduto Joukahainen. Infatti, l'anziano dichiara che, proprio durante l'infanzia, godeva di una voce splendida, che però ora ha perduto:

Dice il vecchio, dalla stufa: 'Non fu mai udito prima, né visto o sentito mai – mai e poi mai – un cantore migliore, ovvero un esperto di maggior successo, di me quando solevo cinguettare e cantare, come un semplice fanciullo: accompagnare il canto delle acque nella baia, cantare sonoramente nelle lande, cantare a squarciagola nei boschetti di conifere, cantare la magia nelle foreste selvagge. La mia voce era piena e aggraziata, la mia melodia oltre ogni bellezza. All'epoca, scorreva come un fiume, luccicava come un torrente d'acqua, correva come uno sci lasciato [a sé stesso] sulla neve, come una barca a vela che prende il vento. Ora, tuttavia, non posso [più] cantare. E non capisco proprio cosa possa aver soppresso questa voce maestosa e abbattuto il [suo] suono adorato. Ora non scorre più come un fiume, né si increspa con il sollevarsi delle onde. È come un erpice sulla stoppia, un ramo di pino che stride sulla neve ghiacciata, una slitta sulle sabbie della riva, una barca su rocce aride.' (Lönnrot, 1963d, vv. 291–352).

Si articola così una doppia prospettiva ironica, che gioca sul concetto di infanzia. Il bambino è zittito dal vecchio, in quanto le sue canzoni sarebbero, in qualche modo, fonte di inganno e non rispetterebbero la realtà delle cose. L'intromissione dell'anziano e la censura della canzone infantile fanno perno sulla necessità di un canto adeguato, appropriato al contesto, ma anche di un cantore esperto nelle cose che narra. Tuttavia, l'interazione del bambino è al tempo stesso la molla che innesca la nostalgia: l'anziano, infatti, proprio durante l'infanzia, godeva di una voce particolarmente sopraffina, la cui dote maggiore era quella di sapersi armonizzare con i suoni dell'ambiente. La vecchiaia, tuttavia, ha reciso il provvido legame tra l'uomo e la natura: tanti ricordi, ma non una voce adeguata a narrarli. Se, dunque, il bambino pecca per inesperienza, il vecchio, invece, pecca per assenza di doti canore. Ciò che, nell'infanzia, è musicalmente adeguato, non lo è per i contenuti (manca il vissuto); viceversa, ciò che l'anziano potrebbe trasmettere per esperienza, rischia di non intrattenere gli astanti, poiché è riferito con suoni striduli e poco aggraziati.

Questa aporia, insolubile per un uomo degli ultimi tempi, è invece superata da Väinämöinen, il quale, in quanto cantore eterno, può farsi carico del duplice compito: quello di cantare bene e quello di cantare il vero, cioè ciò che ha esperito. Si evince, quindi, che la vecchiaia di Väinämöinen sia qualitativamente diversa dall'età avanzata essendo che, quest'ultima, coincide, per gli uomini mortali, con la degenerazione del corpo. Il *Kalevala*, quindi, articola due diadi oppostive, che riflettono due concezioni di infanzia e due concezioni di vecchiaia:



- (i.) *Infanzia dei mortali vs. vecchiaia dei mortali*;  
 (ii.) *Infanzia dell'Umanità vs. vecchiaia dell'Umanità*.

Nel primo caso (i), l'infanzia coincide con un'armonia estetica nei confronti della natura che, in unisono con la caducità del corpo mortale, scema nel corso degli anni. Sempre nel primo caso (i), l'infanzia coincide anche con un difetto epistemico: pur in sintonia con la natura, il bambino e il fanciullo non sanno e non comprendono i principî delle cose che li circondano – si tratta di una cosa che matura con l'età e con l'esperienza. Invece, nel secondo caso (ii), c'è un'infanzia del Mondo i cui testimoni erano, per definizione, giovani all'epoca dei fatti, ma i quali hanno comunque assistito al dispiegarsi di eventi eziologici – acquisendo perciò non solo competenze estetiche superiori, ma anche una conoscenza cui non si sarebbe potuto attingere *a posteriori*. Viceversa, coloro che sono nati in tempi recenti, seppur giovani anagraficamente, sono i rappresentanti di un genere umano ormai prossimo alla vecchiaia e alla fine dei tempi e che, nonostante la tarda età in termini intergenerazionali, non è capace di reminiscenza del passato mitico. Può, naturalmente, raccontarlo, così come Joukahainen ripete quello che ha sentito dire da suo padre – ma questo apprendistato predicativo ha poco valore rispetto alle testimonianze di prima mano.

### 3.3 Dalla fine dell'infanzia alla cura dell'infanzia (Runo XXIII)

Nei Runi del *Kalevala* dedicati al matrimonio tra Ilmarinen e la Figlia del Nord la narrazione mantiene sempre i riferimenti alla quotidianità, già reperibili nelle circostanze dell'incontro tra Väinämöinen e Joukahainen e nelle svariate prove sostenute da Ilmarinen per ottenere la mano della futura sposa. Tuttavia, in questo caso non è solo il contesto a farsi quotidiano, ma anche gli argomenti trattati: anziché discettare sui primordi del Mondo, la narrazione è eventualmente affidata a Osmotar, divina preparatrice della birra ed esperta di questioni domestiche, la quale educa le figlie di Pohjola al loro futuro di massaie presso le famiglie dei mariti.

Con Osmotar, compare finalmente una cantrice mitica, ma l'articolazione delle sue conoscenze non esula dal contesto patriarcale precedentemente descritto – a testimonianza della forte disparità di genere presente nel *Kalevala*: il Runo XXIII, infatti, si occupa principalmente dell'educazione della promessa sposa, che costituisce certamente motivo di interesse per chi si occupa di storia sociale dell'educazione. Limitatamente all'infanzia, il Runo offre due rappresentazioni: (i) primo, come condizione che la ragazza abbandona con il passaggio all'età matura; (ii) secondo, come condizione con la quale la sposa dovrà confrontarsi, poiché la casa e il circondario dove abiterà saranno, probabilmente, pieni di bambini. Dice Osmotar:

Quando te ne vai da questa fattoria, ricordati di prendere tutte le tue cose, ma lascia a casa queste tre: dormire tardi il mattino, le parole amorevoli di una madre, il burro fresco direttamente dalla zangola. Ricorda tutti i tuoi mo-

bili[*], ma] dimentica il letto a cassettoni, lasciato alle ragazze di casa, accanto alla stufa di famiglia. Getta le canzoni sopra la panca, i lazzi di gioia dalle finestre, le bambinate all'impugnatura della spazzola del bagno, i motti giovanili nel vivagno di iuta, le tue cattive abitudini nel focolare, le tue pigrizie sul pavimento – o, eventualmente, dalli alla damigella d'onore, infilali sotto il braccio della damigella d'onore, affinché la damigella d'onore li conduca in un boschetto, li porti in una brughiera (Lönnrot, 1963e, pp. 35–54).*

Questo passaggio può essere interpretato come un riferimento negativo all'infanzia, oppure, in chiave più neutrale, come la demarcazione di una differenza. Nel primo caso, si annoverano: filastrocche infantili, modi di fare "da bambina", le cattive abitudini e la pigrizia (dormire fino a tardi, etc.). Nel secondo caso, l'infanzia è rimembrata come luogo d'amore, di riposo, di gioia, di nutrimento sano (il burro fresco) e di tepore (il letto vicino alla stufa).

Giunta nella nuova dimora, sotto la supervisione della suocera, la novella sposa dovrà farsi carico di numerose faccende domestiche. Nell'assolvere ai propri nuovi compiti, non dovrà esitare a sforzarsi – pena gettare il discredito sia sulla famiglia di provenienza che su quella che l'ha accolta.

In ossequio alla seconda rappresentazione dell'infanzia, quest'ultima compare nuovamente nel Runo sotto forma di bambini e neonati da accudire, quando la donna rientrerà a casa:

Non sostare nella stalla, non poltrire nel recinto degli ovini. Quando avrai pulito la stalla e quando ti sarai presa cura del bestiame, ritorna a casa ed entra come un turbine. Ci sarà un neonato che piange, un piccolino sotto le coperte. Il povero bambino non può parlare e, poiché non ha la parola, non può dire se abbia freddo o se abbia fame o se qualcosa d'altro sia accaduto – fino all'arrivo di un individuo che gli è familiare, finché non ode la voce della madre. Ma tu, non appena entri in casa, entra in casa con quattro cose: un mestolo d'acqua in mano e, sotto il braccio, un ramoscello di betulla come spolverino, una stecca di legno rovente tra i denti e, come quarta cosa, porta te stessa. Inizia a pulire i pavimenti, spazza le assi del pavimento; getta l'acqua sul pavimento – non gettarla sul bambino! Potresti vedere un infante sul pavimento, che magari è il figlio di tua nuora: sollevalo e mettilo su una panca a muro, lavagli la faccia, liscialgli i capelli, dagli un pezzo di pane in mano – spalma del burro su quel pane. Se non c'è pane in casa, mettilgli in mano una scaglia di legno (Lönnrot, 1963e, vv. 161–192).

I bambini, specialmente se nella prima e seconda infanzia, sono lasciati soli a casa quando la massaia si occupa degli animali. Quest'ultima operazione va, tuttavia, svolta con rapidità, in modo da tornare a occuparsi dei bambini il prima possibile. Il Runo XXIII insiste molto sull'importanza di non trascurare i più piccoli nella foga di sbrigare altre faccende domestiche: ad esempio, i pavimenti vanno lavati *dopo* aver messo in sicurezza i minori. Inoltre, sempre stando a

questa sezione del *Kalevala*, il bambino dovrebbe avere sempre qualcosa a disposizione un pezzo di pane da mordere o, in alternativa, una scaglia di legno per ingannare la fame; inoltre, il bambino va pulito e lavato – in controtendenza rispetto allo stereotipo dell'antichità, talvolta diffuso nei media, secondo cui le pratiche igieniche di epoca premoderna sarebbero carenti (cfr. ad es., lo studio di Classen, 2017). Si pensi, ad esempio, alla sauna come fulcro ancestrale delle dimore finlandesi e careliane, oppure ai frequenti riferimenti al bagno, alla spazzola e alla cura dei capelli (Lönnrot, 1963l, vv. 343–346).

Nonostante le necessità passive esposte nel passaggio precedente, l'educazione della giovane sposa tiene anche conto dell'agentività della prima e della seconda infanzia:

Sei uscita a lavare un contenitore, a sciacquare un barilotto: lava le pentole e i loro manici, le caraffe e i loro incavi; sciacqua le scodelle – ricordati del loro bordo – [sciacqua] i cucchiari – ricordati le impugnature. Tieni conto di cucchiari, tieni traccia dei contenitori, affinché i cani non se li portino via, affinché i gatti non se li tengano, affinché neanche gli uccelli li spostino, affinché i bambini non li lascino sparsi in giro. Ci sono numerosi bambini nella comunità, un sacco di testoline che si porterebbero via le pignatte, che sparpaglierebbero i cucchiari (Lönnrot, 1963e, vv. 336–350).

I bambini non sono dunque soggetti esclusivamente passivi – come già anticipato dai vari interventi dei “bambini parlanti” in diverse sezioni del poema – ma sono altresì soggetti attivi. Tuttavia, la loro attività è descritta come disorganizzata e, potenzialmente, destabilizzante per l'equilibrio domestico. Un aspetto di interesse, in questo contesto, è l'assenza di riferimenti a eventuali punizioni. Non traspare, nel *Kalevala*, l'idea di una società dura e rigida nei confronti dell'infanzia. Se, infatti, la condizione di minorità dell'infanzia è ribadita più volte (al punto da diventare un *Leitmotiv* dei vari Runi), la sua inevitabilità suggerisce il bisogno di un approccio tollerante: al bambino *si lascia fare* ciò che vuole.

Retrospectivamente, la libertà dell'infanzia con cui si confronta la novella sposa contrasta con la natura vincolata del suo operare in seno alla famiglia. Nei bambini della comunità che la accoglie, costei vedrà rispecchiata l'infanzia che ha vissuto – tuttavia, lei ha perduto definitivamente tale condizione. A mancare, in questi passi del *Kalevala*, è la rappresentazione di periodi di transizione sostanziali, come ad esempio l'adolescenza nella società contemporanea: l'accesso alla maturità, cioè il passaggio da “bambina” ad “adulta”, non è soggetto a un periodo di acclimatazione, ovvero a una finestra temporale in cui abituarsi alla propria nuova vita ed, eventualmente, esercitare un diritto di recesso.

In questo senso, esistono figure ambigue che, nel *Kalevala*, seguono percorsi esistenziali che non li separano dall'infanzia, ma tali figure sono prevalentemente maschili: lo sposo resta a vivere nella casa materna ed è la sua famiglia ad assorbire la sposa, non viceversa; a sua volta, la madre di lui fu anch'essa acquisita dalla famiglia. È così illustrata la struttura di una

società in cui la trasmissione della terra segue la discendenza patrilineare, ma in cui la gestione della casa è affidata alla parentela acquisita (le mogli). Se, quindi, i personaggi di sesso femminile vivono transizioni drastiche dall'infanzia all'età adulta, con soluzione di continuità, i personaggi maschili beneficiano di una sorta di maturità fluida, che consente loro di intervenire altrove (ad esempio: per cercare moglie) e, successivamente, di tornare in seno alle cure familiari (ad esempio: dopo il matrimonio).

### 3.4 L'infanzia minacciata (Runo XXXI – XXXVI)

Un ulteriore tema concernente l'infanzia e la formazione individuale è esplorato dalla tragedia di Kullervo. Si tratta di una saga a incastro presente nel *Kalevala*, la quale, per via della sua estensione e autonomia narrativa, meriterebbe una trattazione separata – come del resto rimarcato dallo stesso Tolkien (2015). In questa sede, sarà trattata in forma più breve e limitatamente ai temi di pertinenza del presente contributo.

Nei Runi che vanno dal XXXI al XXXVI, la vita di Kullervo si presenta come costellata da ripetuti episodi di violenza. Il primo avviene addirittura prima della sua nascita e detta il tono dell'esistenza del nascituro: Untamo, geloso del fratello Kalervo, ne stermina la tribù; sopravvive al massacro solo Untamala, una ragazza incinta, che Untamo trasformerà nella sua concubina (Lönnrot, 1963f, vv. 1–82).

Il nuovo nato, chiamato Kullervo, è subito percepito come una minaccia, poiché si teme che un giorno possa vendicarsi del torto subito dalla tribù della madre. Seguono, quindi, diversi tentativi di infanticidio, ai quali Kullervo sopravvive sempre grazie a poteri portentosi, che mettono in ridicolo i suoi aguzzini (Lönnrot, 1963f, vv. 83–202). Non si tratta, però, di una magia controllata, bensì di fenomeni che avvengono attorno a lui spesso in ragione di un vissuto emotivo traumatico.

Arridendosi alla resilienza del bambino, Untamo lo cresce come un servitore (Lönnrot, 1963f, vv. 203–374). Tuttavia, Kullervo si rivela subito come una figura scomoda, che fa danni ovunque metta mano – persino uccidendo per incuria uno dei suoi fratellastri in fasce (Lönnrot, 1963f, vv. 221–222). Una volta cresciuto, Untamo vende Kullervo come schiavo alla famiglia di Ilmarinen (Lönnrot, 1963f, vv. 365–374) – già nota agli uditori del *Kalevala* a seguito delle vicende matrimoniali del medesimo. La padrona di casa – la figlia della Signora del Nord – trova sgradita la presenza di Kullervo e lo maltratta, arrivando al punto da mescolare pietre al pezzo di pane che dovrebbe costituire il pasto del giovane pastore (Lönnrot, 1963g, vv. 1–32). Kullervo escogita allora uno stratagemma per ferirla, mascherando con la magia le fiere del bosco per farle apparire come bestiame innocuo; la donna scopre il trucco troppo tardi, quando ormai gli animali feroci sono con lei dentro la stalla: morirà divorata dalle bestie (Lönnrot, 1963h, vv. 99–296).

Kullervo resta ancora solo e, protagonista di varie vicende sciagurate, riesce infine a ricongiungersi alla tribù di suo padre, scoprendo che molti erano, in effetti, sopravvissuti all'eccidio (Lönnrot, 1963i, vv. 1–188). Nel tentativo di trovare al giovane un'utile

collocazione, gli anziani lo incaricano di vari compiti, ma egli risulta sempre inadeguato: o per incapacità o per lassismo – ambiguità non sempre chiarita nei versi del *Kalevala* (Lönnrot, 1963j, vv. 1–50). Alla disperata, Kullervo è incaricato di occuparsi della consegna dei prodotti agricoli al signore di quelle terre, come tassa da pagare (Lönnrot, 1963j, vv. 51–60)

Guidando la sua slitta, incontra varie ragazze che lo rifiutano (Lönnrot, 1963j, vv. 61–120). Incrocia quindi una giovane mendicante, che inizialmente rifiuta le sue avances, ma poi si lascia convincere dalle sue ricchezze (Lönnrot, 1963j, vv. 121–188). Dopo l'amplesso, si scopre che questa ragazza è, in realtà, sua sorella: sopravvissuta al massacro, si era perduta nella foresta mentre raccoglieva frutti di bosco, ancora bambina (Lönnrot, 1963j, vv. 189–263). La consapevolezza dell'incesto la conduce al suicidio per annegamento (Lönnrot, 1963j, vv. 164–168) e Kullervo, dominato ormai dalla rabbia, si reca presso la tribù di Untamo, la stermina e poi pone fine alla sua vita nel punto in cui era deceduta la sorella (Lönnrot, 1963j, vv. 370–372, 1963k).

Nel complesso, la vicenda tocca temi noti ad altre saghe: faida intra-famigliare, vendetta del sopravvissuto, tabù dell'incesto, il suicidio della donna traumatizzata e la profezia auto-avverante. Per una storia di questo tipo si possono formulare alcune ipotesi concernenti il rapporto tra questi temi e le varie funzioni formative svolte dal poema:

- *Funzione educativa.* Per i bambini-spettatori – presumibilmente, dalla seconda infanzia in poi – la tragedia di Kullervo svolge la funzione di sensibilizzarli alle norme sociali in vigore (es.: divieto dell'incesto). Infatti, come illustrato dal precedente canto educativo di Osmotar, l'infanzia ha la tendenza a disgregare l'ordine sociale e, soprattutto, quello domestico (es.: le pentole sparse).
- *Funzione catartica.* Più verosimilmente, però, i bambini-spettatori sono già inseriti in una struttura sociale, agente ed efficace. Pertanto, i canti non costituiscono un contesto di prima sensibilizzazione, ma, al più, agiscono da rinforzo di norme già acquisite e interiorizzate. Semmai, la funzione del ciclo di Kullervo è quella di rendere esplicite alcune norme. L'efficacia della norma, quindi, non segue, bensì precede la vicenda narrata. Quest'ultima deriva la propria qualità drammatica proprio dal fatto che le regole infrante già sussistono e sono accolte dalla comunità degli uditori. Il risultato è una catarsi in forma di terapia d'urto simulata: la violazione è vissuta con ansia, cui la morte dei protagonisti pone finalmente sollievo. Inoltre, nella storia di Kullervo si articola una dialettica tra *struttura superficiale* e *struttura profonda*: sebbene i protagonisti dell'incesto (cioè Kullervo e la giovane mendicante) agiscano in linea con le informazioni di cui sono al corrente, tale genuina ignoranza non li redime dalle interferenze tra il loro percorso esistenziale e la struttura profonda dei rapporti di parentela.
- *Funzione didascalica.* Strettamente correlata alla funzione formativa, la funzione didascalica può essere concettualmente distinta in quanto lo scopo della formazione è volto a costruire individui in via di sviluppo, mentre l'espressione didascalica co-

stituisce invece una più semplice lezione morale che agisce da rinforzo sull'adulto. Limitatamente alla funzione didascalica, quindi, il *lector in fabula* della storia di Kullervo non è un bambino, bensì l'adulto che dovrebbe occuparsi dei bambini. La vicenda, infatti, illustra le conseguenze nefaste di una vita condotta all'ombra di grandi violenze, che vanno pertanto evitate, in quanto i loro frutti danneggiano, direttamente, le vittime e, indirettamente, i perpetratori.

A queste funzioni *generali* si affiancano le narrative specifiche sull'infanzia di Kullervo:

- *Il bambino nella culla.* Una parte rilevante dell'infanzia di Kullervo si svolge quando si trova ancora in culla. Quest'ultima oscilla talmente tanto che il bambino inizia a scaldare e, insofferente alla medesima, strappa le coperte e fa addirittura a pezzi il lettino (Lönnrot, 1963f, vv. 67–72). Sebbene, alla fine della vicenda, vi sia un richiamo alla natura funesta del dondolio (Lönnrot, 1963k, vv. 354–360), non seguo qui la lezione di Magoun, il quale presume, *ante litteram*, una sorta di *shaken baby syndrome* (Magoun, 1963, p. 395). Piuttosto, come testimoniano i versi stessi del Runo XXXI (Lönnrot, 1963f, v. 73), la situazione in culla è riflesso del carattere indomito del bambino, che infatti è collegato a profezie sulla sua forza futura e aspettative sul suo controvalore di schiavo. Distruggere gli spazi della prima infanzia è visto come un pregio.
- *Crescere troppo in fretta fa male.* L'infanzia di Kullervo non è certamente un'infanzia lunga: il bambino cresce a una velocità straordinaria, che testimonia il portento magico di cui è dotato. Tutta questa rapidità, però, non giova né al suo carattere, né alle sue competenze. Kullervo, in breve, diventerà un bambino nel corpo di un adulto. Non è dato sapere l'autentico motore magico alle spalle di questa crescita sconsiderata; forse, il poema articola il fenomeno come una sorta di reazione al trauma, ma non vi sono versi che lo facciano supporre con immediatezza.
- *Il male genera male.* Inizialmente, Kullervo non era ostile alla tribù di Untamo. Tuttavia, crescendo, si era abbandonato a una serie di dichiarazioni, plausibilmente a seguito dei racconti uditi dalla madre. Ma tanto è bastato alla gente di Untamo per convincersi a eliminare il bambino. Questi tentati infanticidi sono descritti sotto una luce simbolica, come una triade di prove superate dall'incantatore (de Smit, 2012, p. 210; Rank, 2004, p. 29). Resta tuttavia il fatto che essi potrebbero riflettere dei metodi realmente utilizzati per liberarsi degli infanti. Permane, però, un'organizzazione della storia attorno alla dimensione elementale (il fuoco, attraverso il rogo; l'acqua, attraverso l'annegamento; l'aria, attraverso l'impiccagione) – pertanto, sembra che la dimensione simbolica trionfi su quella reale.
- *I bambini si occupano di altri bambini.* A un certo punto della sua infanzia, Kullervo è "messo a lavorare". Il compito consiste nel prendersi cura di un bebè a malapena svezzato. L'esito, per Kullervo, è infausto e il canto descrive la fine del bambino con macabri dettagli. Non è sempre chiaro se, nel caso



di Kullervo, i comportamenti lesivi siano una reiterazione degli abusi subiti (es.: Kullervo che di-  
strugge gli averi del bambino di cui si occupa)  
oppure se siano principalmente il risultato della  
natura magica del protagonista (es.: una strana ma-  
lattia si impossessa dell'infante). Ciononostante, il  
passo torna a riprova di quanto anticipato da altri  
studiosi dell'infanzia in contesti rurali o comunque  
premoderni (cfr. Mead, 1928): i bambini con un mi-  
nimo di padronanza di sé (plausibilmente dai sei  
anni in su) sono incaricati di occuparsi dei più pic-  
coli.

- *Si cerca di affidare ai bambini compiti proporzio-  
nati alla loro età – non senza rischi.* Questo aspetto  
è particolarmente evidente nel resoconto che la  
sorella di Kullervo fa della propria infanzia: incari-  
cata di raccogliere frutti di bosco, si perde ed è  
colta da grande disperazione, al punto che persino  
l'ambiente circostante sembra intimarle il silenzio.  
Procacciare cibo è un'attività legittima per una  
bambina – e non si tratta certo di una schiava:  
l'amore materno non la rinchiude in casa (come  
invece avveniva per la Figlia di Pohjola, sposa di Il-  
marinen e infine "mege" che tormenta Kullervo)  
e il rischio di perdersi sembra essere ritenuto ra-  
gionevole. Ciò va in netto contrasto con la visione  
di Osmotar, per la quale i bambini risultavano  
quasi sempre problematici e inabili al lavoro.

I punti precedenti sono richiamati dalla morale  
espressa da Väinämöinen alla conclusione del ciclo di  
Kullervo, nella quale dichiara apertamente che cre-  
scere male i propri figli significa non allineare una  
eventuale prestanza fisica alle debite qualità morali e,  
anzi, causerebbe una sorta di ritardo che impedisce  
al fanciullo, una volta cresciuto, di inserirsi a pieno ti-  
tolo nella società adulta.

### 3.5 Il bambino ritrovato (Runo L)

L'ultimo tema dell'infanzia mitologica del *Kalevala* si  
interseca con l'avvento del Cristianesimo. I Runi che  
se ne occupano raccontano la storia di Marjatta  
(Maria), pastorella illibata, la cui purezza è tale che  
persino le scelte alimentari rispecchiano una virginalità  
simbolica: non tocca le uova fecondate, non man-  
gia carne di pecore deflorate dal montone, non si  
avvicina allo stallone da monta e non munge mai la  
vacca (Lönnrot, 1963l, vv. 1–57).

La sua sciagura di pastorella, abbandonata a sé  
stessa in maniera non dissimile dalla sorella di Kul-  
lervo, è quella di esperire un'inseminazione mistica,  
cioè un'Immacolata Concezione "alla Finlandese", che  
avviene in un pascolo per mezzo di un frutto rosso  
che percorre le sue gambe fino ad annidarsi nell'utero  
– evidentemente sufficientemente maturo per svilup-  
pare la prole (Lönnrot, 1963l, vv. 58–120). La gravidanza  
passa inosservata fino ai giorni cruciali del parto (Lön-  
nrot, 1963l, vv. 121–131), durante i quali Marjatta si  
scontra con la propria famiglia, che non la crede ver-  
gine e, per questa ragione, la disconosce (Lönnrot,  
1963l, vv. 132–197). La fanciulla, quindi, si incammina  
in preda ai dolori del travaglio e trova rifugio in una  
sauna abbandonata nella campagna, cioè una specie  
di stalla nella quale il respiro delle bestie si confonde

con i vapori dell'acqua sul braciere (Lönnrot, 1963l, vv.  
198–337).

Dà alla luce un bambino, ma, mentre se ne prende  
cura, questi sparisce e la primipara, angosciata, si lan-  
cia in una ricerca carica di *suspence* (Lönnrot, 1963l,  
vv. 338–353). Il bambino sarà ritrovato in un acquitrino  
– simbolicamente, non grazie all'ausilio della Stella e  
della Luna, ma con l'aiuto del Sole, destinato a illumi-  
nare (come il bambino stesso) una nuova epoca ra-  
diosa.

A conclusione di questo apocrifo evangelico si col-  
loca lo scontro tra Väinämöinen e il bambino stesso.  
Il sacerdote Virokannas (etimologicamente ricon-  
dotto a Hannes o Johannes, cioè il Battista – cfr. Ma-  
goun, 1963, p. 406) intende battezzare il bambino, ma  
chiede il consenso di Väinämöinen, il quale si oppone  
e propone di eliminarlo; il bambino – un altro *bam-  
bino parlante* – interviene però a zittirlo (Lönnrot,  
1963l, vv. 427–489) e, mentre il battesimo ha luogo, at-  
tribuendo al neonato l'epiteto di "Re di Carelia", Väi-  
nämöinen abbandona per sempre quelle terre  
(Lönnrot, 1963l, vv. 490–507). Ai lettori del *Kalevala* non  
sfuggirà il valore, ancorché sincretico, di riflessione  
interculturale contenuta nel Runo L: infatti, sebbene  
le vicende descritte siano particolarmente umilianti  
per Väinämöinen, sembra quasi che il narratore impli-  
cito, a un certo punto, si schierò con lui, spiegando che  
egli parte per Paesi d'oltremare e si lascia alle spalle il  
*kantele*, lo strumento a corde che era "fonte eterna di  
musica gioiosa per la gente, le grandi canzoni desti-  
nate ai suoi figli" (Lönnrot, 1963l, v. 507). Ritorna, con  
ancor più energia che nel caso di Kullervo, il tema  
della formazione dell'infanzia, questa volta legato al  
tema del bambino/neonato parlante.

### 4. Discussione: il fatalismo formativo del *Kalevala*

Il canto di epilogo, inserito nel Runo L, è uno sviluppo  
ulteriore del *Vecchio Kalevala* (Lönnrot, 1969, p. 186),  
risultante da un'interpolazione di dichiarazioni nostal-  
giche, discorsi apologetici da bambino-parlante e un  
invito generale a lasciare le cose compiute, anziché  
incompiute, nella speranza che una gioventù più vi-  
gorosa possa espanderle in futuro:

Brava gente, non riteniate insolito se io, un  
bambino, ho cantato troppo; [io,] un piccolo,  
ho cantato flebilmente e maldestramente.  
Non ho ricevuto educazione formale, non ho  
visitato la terra dei veggenti, non ho appreso  
parole straniere, frasi di luoghi lontani. Tutti  
gli altri ricevettero insegnamenti; io non mi  
sono allontanato da casa, non mi sono allon-  
tanato dal sostegno della mia madre sola, dai  
dintorni di questa persona solitaria. Ho do-  
vuto imparare da casa, sotto la fronda del mio  
letto a cassettoni, dalla conocchia della mia  
stessa madre, dai trucioli intagliati da mio fra-  
tello – e tutto ciò, da bambino piccolo, da  
bambino piccolo che indossa una maglia  
sgualcita (Lönnrot, 1963l, vv. 607–615).

Si chiude così un ciclo aperto da Väinämöinen, il  
quale, socraticamente, aveva spiegato a Joukahainen  
di non essersi mai allontanato dai luoghi natii – scher-  
nendosi con falsa modestia. Questo atto di contri-

zione davanti agli uditori pone il cantore in una posizione, allo stesso tempo, di vantaggio e svantaggio epistemico: si prende responsabilità solo di ciò che ha detto, non di quello che *avrebbe potuto* dire; allo stesso tempo, però, valida le proprie conoscenze ancorandole a un territorio mai autenticamente abbandonato; infine, trova una scappatoia nei confronti dei perfezionisti, lasciando aperta la possibilità di poter ridurre tutto a uno scherzo infantile. La menzione dell'infanzia, però, è ironia amara, anziché giocosa: se, infatti, il cantore col suo *kantele* rappresenta una sorta di infante mai cresciuto, si tratta comunque di un orfano, cresciuto – sostiene la voce narrante – da una madre surrogata a seguito di un prematuro abbandono (Lönnrot, 1963l, vv. 572–574).

Ecco quindi sintetizzata nell'epilogo quella teoria della formazione magica già anticipata nei canti precedenti e che pervade, quasi come un tema costante, i Runi esaminati in questo contributo:

- *Ironia*. Il cantore (oppure: la cantrice) dichiara di essere come un bambino e, proprio come i bambini, non andrebbe preso sul serio. Interviene quindi in chiave autoironica, giocando sulla sospensione della realtà implicita nell'ascolto di una narrazione mitica.
- *Apologia*. Il cantore dichiara di essere un bambino e, poiché i bambini non andrebbero presi sul serio, gli si devono perdonare gli errori di memoria e le piccole imprecisioni.
- *Solitudine infantile*. Il cantore dice di essere orfano e, come tale, non ha ricevuto un'educazione che possa certificarne le competenze. È questo il reame dell'informale per definizione, che trae forza dalla propria stessa informalità: si tratta di una testimonianza che dichiara essa stessa di essere idiografica a monte di una qualsiasi analisi possibile.
- *Orfano di madre, ma non di terra*. Nonostante ciò, lo status di orfano è, a sua volta, attestazione di un contatto più profondo tra il cantore e il territorio. Poiché privato della madre, egli ha dovuto per necessità sviluppare una sorta di conoscenza naturale e solo in seguito è stato adottato e accolto nuovamente nell'ecumene.
- *Essere orfani come condizione umana*. Nel dichiararsi orfano, però, il cantore non solo attesta la propria specialità ed eccezionalità rispetto a coloro che sono stati cresciuti con insegnamenti sistematici, ma si identifica anche con l'Uomo inteso come *anthropos* [ἄνθρωπος] e, più nello specifico, con la condizione esistenziale dell'essere "gettati nel mondo".

Queste nozioni articolano un posizionamento epistemico specifico e particolarmente raffinato, che forse non può dirsi esclusivamente careliano semplicemente in ragione dell'azione sistematizzante di Lönnrot stesso. Ciononostante, le evidenze sopra esposte possono essere raccolte in una teoria *folk* che propongo di ribattezzare *fatalismo formativo* e che ritengo opportuno chiarire anche alla luce di alcune istanze della filosofia occidentale.

Si prende le mosse dall'esistenzialismo di Jaspers e Heidegger, i quali, sintetizza Beck, osservano

Assistiamo a tutto e tutto ci accade in base allo schema della situazione storica e della tradizione in cui siamo 'gettati' (*geworfen*) alla nascita, per caso. Nessuno vive mai *nel* mondo, ma solo *nel suo* mondo, il quale è, allo stesso tempo, il mondo del suo tempo e della sua nazione; ciò determina tutto ciò che possa desiderare, cui possa aspirare, volere, fare e pianificare (*entwirft*): egli è 'geworfener Entwurf' (Beck, 1944, pp. 133–134)

Sembra però che il *Kalevala* abbia dato a tutto ciò una soluzione con ampi margini privi di asperità politiche. Se, infatti, come racconta Beck (Beck, 1944, n. 7), già da Dilthey questo filone del pensiero europeo dichiarava il trionfo della storia, il *Kalevala* si impone invece come problematizzazione sistematica del rapporto tra Uomo, Storia e Natura:

- (i) Leggende come quella di Kullervo (Lönnrot, 1963f, 1963g, 1963h, 1963i, 1963j, 1963k) mostrano come la parabola della vita umana sia affetta da un fatalismo *storico* che dipende dalle azioni dei nostri predecessori.
- (ii) I canti più didascalici, invece (Lönnrot, 1963c, 1963d, 1963e), mostrano come la via per l'età adulta sia tracciata dalla tradizione. Anche qui, ritorna l'elemento *storico*, ma questa volta con una sfumatura più spiccatamente *normativa* e, pertanto, *etica*.
- (iii) Infine, il Runo III (Lönnrot, 1963a) insiste sull'insignificanza della formazione umana dinanzi a una temporalità naturale che l'*hybris* di chi ormai è svincolato dagli originari processi di creazione non può autenticamente comprendere.

Da (i) si evince l'inevitabilità del percorso formativo dal punto di vista dell'*individuo*. Costui sceglie, ma sceglie solo fino a un certo punto, poiché non è in grado di tracciare unilateralmente la propria strada. Sarà pertanto la comunità a dover essere *sana* se si vogliono crescere bambini *sani*.

Se (i) insiste di più sul valore formativo (e ineluttabile) della *storia*, identificando quindi un'intersoggettività intergenerazionale, (ii) mostra il valore formativo (e prevalentemente ineluttabile, almeno nel contesto narrativo) della *tradizione*. Piaccia o meno, essa è un imbuto e, come accade per le fanciulle traviate – spesso involontariamente – dalle vicissitudini, al di fuori della tradizione c'è solo la morte: la bella Aino si annega pur di non sposare Väinämöinen (Lönnrot, 1963b); la sorella di Kullervo si annega dopo aver scoperto l'incesto (Lönnrot, 1963j); nel *Vecchio Kalevala*, la figlia della Tenuta del Nord ricorda a sé stessa: "sarai una donna completa nel momento in cui ti sposerai, con un piede sulla soglia e l'altro sulla slitta del tuo pretendente" (Lönnrot, 1969, v. 15.111 – 113).

La terza dimensione formativa (iii) non può dirsi "soprannaturale" nel senso etimologico della parola – è, invece, fortemente influenzata dalla natura, benché quest'ultima, sotto forma di divinità le cui azioni non sono sempre interpretabili, abbia in qualche modo reso orfani e svincolati i propri figli, al punto che nessun Uomo contemporaneo, nella narrativa del *Kalevala*, può dirsi saggio quanto il saggio per definizione, cioè il primo uomo Väinämöinen. Quest'ultimo

personaggio è stato oggetto di vari tentativi classificatori che cercano di ricondurlo alla tassonomia del classicismo greco-romano o dell'*Edda* norrena; come riporta Lars Lönnroth (Lönnroth, 1990, p. 88), lo stesso Elias Lönnrot si chiese se Väinämöinen appartenesse alla razza dei Troll o dei Giganti, che nell'*Edda* sono scacciati da Odino. Somiglianza o meno con quello che Lars Lönnroth identifica essere lo scontro tra Odino e il gigante Vafthrudnir, lo scambio tra Väinämöinen e Joukahainen è riconosciuto come "didattico" (Lönnroth, 1990, p. 88). Invero, i cantori del *Kalevala* non sembrano sentire l'esigenza di chiarire la "specie" cui apparterebbe Väinämöinen e, pertanto, è proprio nell'epica finlandese (e non in quella norrena) che lo scarto tra creature antiche e Uomo contemporaneo si configura quasi esclusivamente come uno scarto evolutivo, il quale, a sua volta, determina uno scarto formativo: Väinämöinen ha sì un'origine mitica, ma la sua eccezionalità deriva dalla singolare esperienza vissuta dopo essere uscito dalle acque dove lo spirito del vento, Ilmatar, lo aveva concepito. Pertanto, anche (iii), pur sancendo una separazione tra primi Uomini e ultimi Uomini, riconduce la *vexata quaestio* epistemica a una disparità nel *percorso esistenziale* dell'individuo, con Väinämöinen che trionfa semplicemente perché ha goduto di una maggiore prossimità rispetto all'epoca della creazione del mondo e, pertanto, è capace di quel tipo di (in)canto che, richiamando la cultura *pop* arturiana del Ventesimo secolo, si potrebbe ribattezzare "la Magia del Fare [*the Charm of Making*]" (per questa espressione, cfr. Davidson, 2007).

## 5. Conclusione

Il fatalismo formativo emerge come *folk theory* sull'educazione – intendendo, per *folk*, sia l'origine "rurale" dei contenuti e delle forme del poema, sia la sua rielaborazione come patrimonio nazionale finlandese.

L'ermeneutica svolta in questo contributo evidenzia come, nel *Kalevala*, i passi sull'infanzia evidenzino tre forme di determinismo agenti, a vario titolo, sugli individui: (i) il peso del *passato intergenerazionale*; (ii) il carico delle *tradizioni contemporanee*; (iii) la *prossimità esistenziale* dell'individuo a determinati eventi, la cui forza attiva si perpetua attraverso *memoria* e *ripetizione*. In aggiunta a ciò, il *Kalevala* affronta la nozione di infanzia in maniera poliedrica: da un lato, alternando prospettive che la vedono come un punto di forza (ad es., in virtù della propria genuinità) o di debolezza (ad es., in ragione della mancata esperienza); dall'altro, riportando vicende di bambini dal carico più o meno simbolico, le quali però riferiscono spesso di traumi, abusi, situazioni di isolamento oppure di precoce responsabilizzazione.

I punti di cui sopra non costituiscono solamente il contenuto dell'universo narrativo del *Kalevala*, ma appaiono come i presupposti per la stessa trasmissione di questo patrimonio culturale – almeno in termini di letteratura orale: la formazione del cantore potrebbe non discostarsi troppo da quella dei protagonisti. In termini di patrimonializzazione nazionalista e post-nazionalista, tuttavia, il *Kalevala* rischia di presentarsi

come problematico. Nella sua tesi di laurea, Brugman (2016) riscontra sostanziali discrepanze tra i contenuti del *Kalevala* e la situazione della società finlandese contemporanea (si pensi, ad esempio, alla questione del genere). Tuttavia, il suo elaborato riscontra una sostanziale armonia nella riproposizione *pop* e post-moderna dei temi e dei termini del *Kalevala* e la sua analisi limita la problematicità a una serie di contraddizioni narrative intorno alla figura di Väinämöinen. Resta quindi la domanda: come può una società che vanta una tradizione di parità di genere e ha fatto di questa uno dei propri obiettivi politici fondamentali perpetuare un patrimonio culturale in apparenza dissociato dai suoi valori?

Basandosi sullo studio di Keinänen (1999), è possibile rispondere che l'errore non sta in una qualche incoerenza della società finlandese contemporanea, bensì nell'occhio stesso degli etnografi dell'Ottocento e della prima metà del Novecento, i quali hanno sistematicamente espunto (spesso inconsciamente o in maniera irriflessa) dalle loro raccolte e dai loro studi tutti i riferimenti ad aspetti della femminilità che non si conciliavano con la loro visione borghese della società. Ne è risultato un impoverimento "accademico" dell'epica finlandese, ma ciò non esula che altri valori più affini alla parità di genere, per quanto non presenti nel *Kalevala*, abbiano costituito un solido ancoraggio per lo sviluppo successivo della cultura finlandese – preservando, al più, le istanze più tragiche del *Kalevala* in funzione catartica. Se confermato, ciò dimostrerebbe che l'esercizio di patrimonializzazione è sempre storicamente situato e che esso risente di forme di conoscenza collettiva che resistono a eventuali tentativi di riduzione da parte del sistema educativo formale.

## Riferimenti bibliografici

- Anttonen, P. (2015). The Kalevala and the Authenticity Debate. In J. M. Bak, P. J. Geary, & G. Klaniczay (Eds.), *Manufacturing a Past for the Present: Forgery and Authenticity in Medievalist Texts and Objects in Nineteenth-Century Europe* (pp. 56–80). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004276819\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004276819_004)
- Barrera-García, Á., & Álvarez-Rodríguez, D. (2024). The Body-Camera Approach: Teacher Identity through Video Elicitation and Video Essay to Create Shared Heritages. *Heritage*, 7(4), 2055–2070. <https://doi.org/10.3390/heritage7040097>
- Beck, M. (1944). Existentialism. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(1), 126. <https://doi.org/10.2307/2102904>
- Billson, C. J. (1895). Folk-Songs Comprised in the Finnish Kalevala. *Folklore*, 6(4), 317–352. <https://doi.org/10.1080/0015587X.1895.9720324>
- Bosley, K. (2008). Introduction. In E. Lönnrot, *Kalevala*. Oxford University Press.
- Brugman, C. S. (2016). *The Problematic Epic of Finland: An Exploration of Tricky Heroes, Silent Women, and Absent Fathers in the Kalevala* [Honors Thesis]. University of Iowa.
- Classen, A. (2017). The 'Dirty Middle Ages': Bathing and Cleanliness in the Middle Ages. With an Emphasis on Medieval German Courtly Romances, Early Modern Novels, and Art History: Another Myth-Buster. In A. Classen (Ed.), *Bodily and Spiritual Hygiene in Medieval and Early Modern Literature* (pp. 458–500). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110523799-017>



- Clifford, J. (2013). *James Clifford: Tradition and Transformation at UC Santa Cruz* (C. Vanderscoff, Ed.). <https://escholarship.org/uc/item/0r64t762>
- Davidson, R. (2007). The 'Reel' Arthur: Politics and Truth Claims in 'Camelot, Excalibur, and King Arthur'. *Arthuriana*, 17(2), 62–84. <https://www.jstor.org/stable/27870837>
- de Smit, M. (2012). A Girardian Reading of the Kullervo Legend. In C. Hasselblatt (Ed.), *Finno-Ugric Folklore, Myth and Cultural Identity: Proceedings of the Fifth International Symposium on Finno-Ugric Languages, University of Groningen, June 7–9, 2011* (pp. 187–216). Shaker.
- Firth, R. (1961). *History and Traditions of Tikopia*. Polynesian Soc.
- Karner, T. X. (1991). Ideology and nationalism: The Finnish move to independence, 1809–1918. *Ethnic and Racial Studies*, 14(2), 152–169. <https://doi.org/10.1080/01419870-1991.9993705>
- Keinänen, M.-L. (1999). Rereading Finno-Ugrian Religion from a Gender Point of View. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, 17(2), 1–23. <https://doi.org/10.30674/scripta-67268>
- Kuzmin, D. (2018). From the Middle Ages to modern times: The Karelian female name system. *Finnisch-Ugrische Forschungen*, 2018(64). <https://doi.org/10.33339/fuf.66558>
- Leach, E. (1965). *Political Systems of Highland Burma*. Beacon.
- Lönnrot, E. (Ed.). (1835). *Kalevala taikka Wanhoja Karjalan Runoja Suomen kansan muinosista ajoista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lönnrot, E. (1840). *Kanteletar taikka Suomen Kansan Wanhoja Lauluja ja Wirsjä*. Simeliuksen lesken [Simelius' Widow]. [https://archive.org/details/bub\\_gb\\_D04AAAAAcAAJ](https://archive.org/details/bub_gb_D04AAAAAcAAJ)
- Lönnrot, E. (Ed.). (1849). *Kalevala*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://archive.org/details/kalevala00linngooq>
- Lönnrot, E. (1963a). Poem 3. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 14–21). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963b). Poem 4. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 22–28). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963c). Poem 19. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 123–130). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963d). Poem 21. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 140–145). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963e). Poem 23. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 154–165). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963f). Poem 31. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 223–227). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963g). Poem 32. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 228–235). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963h). Poem 33. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 236–240). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963i). Poem 34. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 241–244). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963j). Poem 35. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 245–250). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963k). Poem 36. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 251–255). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1963l). Poem 50. In F. P. Jr. Magoun (Trans.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 330–340). Harvard University Press.
- Lönnrot, E. (1969). *The Old Kalevala, and certain antecedents* (F. P. Jr. Magoun, Ed. & Trans.). Harvard University Press.
- Lönnroth, L. (1990). The Old Norse Analogue: Eddic Poetry and Fornaldarsaga. In L. Honko (Ed.), *Religion, Myth and Folklore in the World's Epics: The Kalevala and Its Predecessors* (pp. 73–92). Mouton de Gruyter.
- Magoun, F. P. Jr. (1963). Appendices. In E. Lönnrot (Ed.), *The Kalevala or Poems from the Kaleva District* (New Kalevala, pp. 341–413). Harvard University Press.
- Marcelli, A. M. (2020). Greater Humanities for Education. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. [https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20\\_13](https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_13)
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth from Western Civilisation*. William Morrow & Company.
- Meletinsky, E., Nekludov, S., Novek, E., & Segal, D. (1974). Four Problems of the Structural Analysis of Fairytales. In P. Maranda (Ed.), *Soviet Structural Folkloristics, Vol. 1* (pp. 73–140). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110-828047-73>
- Murphy, W. P. (1978). Oral Literature. *Annual Review of Anthropology*, 7(1), 113–136. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.07.100178.000553>
- Nenola, A. (2010). Folklore as cultural heritage. In I. I. Mullen & Institut jazyka, literatury i istorii (Eds.), *'Kalevala' v kontekste regionalnoj i mirovoj kul'tury: Materialy Meždunarodnoj nau noj konferencii, posvjaš ennoj 160-letiju polnogo izdanija 'Kalevaly' [v ijune 2009 g. V Petrozavodskel]* (pp. 111–118).
- Olsson, P., & Ainiala, T. (2023). "It is a Heritage Which is Alive Still Today": History and Cultural Heritage as Symbolic Resources in Company Storytelling. In A. J. Mills (Ed.), *A World Scientific Encyclopedia of Business Storytelling* (pp. 223–239). [https://doi.org/10.1142/9789811273476\\_0010](https://doi.org/10.1142/9789811273476_0010)
- Pessoa, J., & Deloumeaux, L. (2009). *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (fcs)*. UNESCO Institute for Statistics. [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-framework-for-cultural-statistics-2009-en\\_0.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-framework-for-cultural-statistics-2009-en_0.pdf)
- Rank, O. (2004). *The Myth of the Birth of the Hero: A Psychological Exploration of Myth* (G. C. Richter & E. J. Lieberman, Trans.; 2nd ed.). Johns Hopkins University Press.
- Shteynberg, G., Hirsh, J. B., Bentley, R. A., & Garthoff, J. (2020). Shared worlds and shared minds: A theory of collective learning and a psychology of common knowledge. *Psychological Review*, 127(5), 918–931. <https://doi.org/10.1037/rev0000200>
- Sibelius, J. (1901). *Four Legends from the Kalevala, Op. 22 (Lemminkäinen Suite)*. Wasenius.
- Sjöstrand, C. (1858). *Kullervo katkoo kapalonsa* (B I 1) [Gypsum]. Ateneum. <https://www.kansallisgalleria.fi/fi/object/549693>
- Timonen, S. (1985). Lönnrot and His Singers. In S. Salo & K. Bosley (Trans.), *Books from Finland: Vol. 19.1* (pp. 24–29).
- Tolkien, J. R. R. (2015). *The story of Kullervo* (V. Flieger, Ed.). HarperCollins.
- Toomsalu, M. (2005). Meditsiinidoktor Elias Lönnrot. *Eesti Arst*, Detsember 2005. <https://doi.org/10.15157/EA.V010-9765>
- Tsirulnikov, A. (2016). Phenomena and Cultural Practices: Formal and Informal Education from the Perspective of the Sociocultural Approach. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies*, 3, 260–275. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-260-275>



*Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione*  
by Augustín Escolano Benito  
*Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione*  
di Augustín Escolano Benito

Camilla Boschi

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara – [camilla.boschi@edu.unife.it](mailto:camilla.boschi@edu.unife.it)  
<https://orcid.org/0000-0001-5083-5952>

Escolano Benito, A. (2023).

*Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione*  
Bergamo: Junior. 160 pp. € 24.00. ISBN-13: 978 8884349538

*Etnografia della scuola: La cultura materiale dell'educazione* è uscito a Gennaio 2023 ed è edito da Edizioni Junior (Bambini S.r.l.). Si tratta di una traduzione e revisione del testo originale ad opera di Paola Bastianoni, con la quale Agustín Escolano Benito restituisce un'immagine densa e ricca del significato di 'cultura materiale della scuola'. Forte della passione che caratterizza l'autore rispetto a questa tematica, unitamente al ricchissimo centro di ricerca da lui diretto sito a Berglanga de Duero (CEINCE), che ospita un grandissimo archivio di manuali scolastici provenienti da tutto il mondo, Escolano Benito propone un'indagine che rappresenta il risultato di un'intesa vita professionale e personale dedicata alla ricerca.

Che cosa si intende per 'cultura materiale'? Che cosa ci dicono gli oggetti e perché è così importante interrogarli? La prima parte del testo cerca di rispondere a queste domande, delineando il presupposto epistemologico e metodologico entro il quale si sviluppa la sua indagine. Il punto di partenza della raffinata analisi di Escolano Benito è il riconoscimento dell'importanza del ruolo del corpo e dell'oggetto come strumenti rivelatori di processi storici, sociali e culturali. Parafrasando il filosofo sudcoreano Byung-Chul Han, l'autore denuncia l'instaurazione di un mondo 'svuotato di corporeità', 'riempito di informazioni inquietanti', nel quale la digitalizzazione regna imperante e collabora all'oblio della funzionalità delle cose, del loro utilizzo, all'interno di un mondo smaterializzato che sembra un gioco. Ecco che urge la ripresa non solo di un discorso sulle cose, ma bensì di un dialogo con esse, poiché le cose *ci parlano*, bisogna solo imparare il loro linguaggio, decodificarne i simboli, assegnarne significati. Ecco che nelle cose, osservandole attentamente, possiamo scovare il mondo intero, le persone che le hanno maneggiate e le emozioni che hanno provato, le storie e gli ambienti a cui hanno partecipato, le rivoluzioni che forse hanno contribuito a creare. Si tratta di, come affermava Italo Calvino, 'riesumere i silenzi' registrati negli oggetti, per trovare il senso della cultura, esplorarne la memoria, comprendendone la storicità. La componente corporea dell'uomo è, riprendendo Richard Sennet, parte integrante di ogni opera di cultura,

anche della più intellettuale, in quanto la capacità pratica, l'operosità (*technè*) è sempre in gioco per il raggiungimento di qualsiasi fine ed esprime i processi creativi, comunicativi e formativi tra soggetto e oggetto. È questo il punto di partenza dal quale si sviluppa l'analisi sulla cultura materiale della scuola.

Gli *oggetti della scuola* non sono infatti mediatori neutrali, facilitatori dell'esercizio dell'attività didattica per lo svolgimento di determinate azioni. Bensì essi fanno parte dei 'modi di produzione' scolastica e delle regole procedurali che hanno consentito la professione del docente e la relazione con gli alunni. Spesso infatti, come osserva l'autore, 'un cambiamento tecnologico mediato dagli oggetti innesca una trasformazione nelle modalità di relazione e nel lavoro scolastico, cioè una rivoluzione nel modo di produzione della pedagogia'. È in questa prospettiva che l'impianto teorico della bellissima ricerca di Escolano Benito, risponde a chi teme che la ricerca sulla cultura materiale della scuola rischi di approdare a un discorso semplicistico, che non tiene conto della complessità dei fenomeni, oppure a una deriva positivista che considera le cose come mere oggettualità. L'approccio fenomenologico ed ermeneutico applicato all'indagine etnografica promosso dall'autore, infatti, aiuta il ricercatore a contestualizzare l'oggetto preso in esame, che deve essere conosciuto nel suo interno profondamente e internamente nella complessità che rappresenta.

Si vedrà che l'insieme di oggetti, di spazi, di edifici che hanno segnato la trasmissione della cultura scolastica, fin dalle origini della storia dell'istruzione, è definito da Maria Montessori come "terzo maestro", un ambiente dotato di intelligenza, che influenza l'insegnamento, l'apprendimento, lo sviluppo del corpo, gli sguardi, gli spostamenti, i rituali che caratterizzano la quotidianità scolastica. L'analisi di questo 'terzo maestro' ci dice molto rispetto all'idealtipo di uomo che una determinata società vuole formare, quale tipo di cittadino deve assumersi la responsabilità di riprodurre i valori, l'immaginario, i significati. Lo sguardo attento, raffinato e puntuale di Escolano Benito propone letture di svariati contesti scolastici, stimolando a riflettere sul rapporto tra tradizione e

innovazione tecnologica, tra staticità e mutamento, educandoci ad osservare la struttura che sottende i sistemi oggettuali, invitandoci a tenere conto della globalità del contesto, ad osservare l'ecologia della classe, come un ambiente in cui tra le parti c'è un rapporto di reciproca interdipendenza. In gioco c'è la decodificazione del processo di istituzionalizzazione, al fine di interpretarne le fasi, le finalità, i metodi, stimolando una riflessione che ci aiuti nella costruzione di una scuola che sia capace di rispondere ai bisogni del presente.

La seconda parte del testo, approfondisce il tema del mestiere del maestro, che l'autore associa all'attività che svolgerebbe un *bricoleur*, una persona che pratica il fai da te, quindi una sorta di artigiano che può accedere a due diverse 'cassette degli attrezzi'. Da un lato, infatti, potrà far tesoro di tutta quella strumentazione, dei materiali che riceve in eredità e che fanno parte delle dotazioni della scuola: tecnologie, nuove attrezzature e dispositivi. Dall'altro, c'è però è bene tenere sempre che il maestro, come artigiano della formazione, è in possesso anche di una personale cassetta degli attrezzi, di artefatti tecnici che dipendono dalla propria personalità, dalla propria capacità immaginativa, dall'attitudine al *fai-da-te*. L'autore mostrerà come nel corso della storia gli insegnanti abbiamo fatto tesoro della propria *technè*, di come abbiano declinato la loro immaginazione, dei giochi inventati per la risoluzione di problemi empirici o per proporre nuovi approcci didattici. I modelli pedagogici integrati sono un esempio della combinazione tra la dimensione materiale e quella creativa, dando vita a congegni didattici che ancora oggi rappresentano validi modelli. Il modello froebeliano, che ha avuto una grandissima risonanza nelle scuole ordinarie di tutta Europa e America, ne è un esempio, proponendo esperienze educative ispirate alle forme natura, ottenendo un fortissimo impatto pedagogico. Un impatto simile lo ha avuto anche il modello montessoriano, anch'esso ispirato dalle teorie froebeliane, che fa dei materiali scolastici costruiti *ad hoc*, la base per la realizzazione di esperienze senso-motorie e visuali molto importanti per lo sviluppo del bambino. Materiali che promuovono esperienze di identità, discriminazione, contrasto, forma, somiglianza, ordine, stimolo, divenendo dispositivi ordinati per controllare il corpo e la mente secondo determinati codici psicopedagogici che regolano l'apprendimento e preparano il bambino all'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. Un ulteriore esempio è la scatola dei numeri a colori con le strisce di legno di Cuisenaire, i diagrammi di Eulero Venn o il gioco a blocchi

logici di Dienes. La cifra personale, immaginativa e creativa dell'insegnante unita alla componente materiale, rappresenta per l'istituzione scolastica, la possibilità di divenire uno spazio di formazione, in costante ricerca e sperimentazione sul tema della didattica e dell'apprendimento. È un laboratorio di costruzione della conoscenza e di trasmissione del sapere, la cui comprensione è molto importante per comprendere la storia dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, al fine di indirizzare al meglio i nostri intenti educativi.

Lo studio proposto da Escolano Benito, ci stimola a chiederci, come cittadini del mondo, quale scuola vogliamo per il nostro futuro, quali sono le caratteristiche della scuola del presente, a quali bisogni sta rispondendo. La ricerca etnografica guidata da uno spirito ermeneutico svolta dall'autore, che ha costituito una parte integrante della sua intensissima vita professionale, è testimoniata dagli oggetti, dai libri e dalle opere presenti presso il museo de CEINCE, una tappa fondamentale per chi vuole ricostruire un'archeologia del discorso scolastico. Unitamente ai testi scritti, di cui il libro ne è un esempio, l'incontro con la fisicità degli oggetti che raccontano la storia della scuola rappresenta l'occasione per arricchire l'indagine del contesto nel quale si sono tramandati i saperi, i pensieri e i valori tipici di una specifica epoca storica e del relativo tessuto sociale. Questo tipo di indagine ci aiuta per orientarci all'interno dello sviluppo storico, sociale e culturale che ha segnato il percorso della civiltà occidentale.

Ogni epoca ha espresso negli oggetti adibiti alla cultura e alla trasmissione del sapere uno specifico orizzonte di senso e di idea di formazione dell'individuo. La sfida che le riflessioni di Agustín Escolano Benito lascia aperta, è volta al mantenimento di una postura critica, che sia in grado di ascoltare i silenzi, di rintracciare i non detti. Il libro è testimone di uno studio intenso, che riabilita la corporeità e il rapporto soggetto-oggetto, ristabilendo quella relazione dialettica tra le parti che dona significato e valore all'azione creativa dell'essere umano che trasforma il mondo, trasformandosi. *Etnografia della scuola: la cultura materiale dell'educazione* non è solo un'indagine etnografica della cultura materiale della scuola, ma è molto di più. Il testo insegna, a noi lettori, a maturare uno sguardo attento sul mondo, a problematizzare il significato di *technè*, spronandoci a cercare sempre il senso profondo della nostra azione nel mondo, a chiederci che cosa stiamo davvero costruendo con le nostre parole, i nostri pensieri, le nostre relazioni e, soprattutto, con le nostre cose.