ISSN 2279-7505

# formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XXII • Numero 2 • 2024

Pubblicazione quadrimestrale

## Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion

## Formare l'Educazione: Innovazione, Identità e Inclusione

edited by / a cura di
Andrea Mattia Marcelli

**Authors / Autori:**
Gennaro Balzano, Miguel Beas Miranda, Daniel Boccacci, Camilla Boschi, Serena Busato, Chiara Carletti, Stefania Cataldi, Maria Assumpta Coimbra, Angela Colucci, Antonella Cuppari, Manuele De Conti, Beatrice Doria, Ylenia Falzone, Francesco Fischetti, Giovanni Ganino, Donatella Giuliani, Anita Gramigna, Gianpiero Greco, Valentina Grion, Federica Gualdaroni, Alessandra La Marca, Loredana La Vecchia, Carlo Macale, Andrea Mattia Marcelli, David Martínez-Maireles, Serena Mazzoli, Savannah Olivia Mercer, Alessandra Natalini, Salvatore Nizzolino, Fabio Orecchio, Paula Cristina Silva Pereira, Danilo Petrassi, Alessandro Petrelli, Federica Picasso, Luca Poli, Emilia Restiglian, Leonardo Rigoni, Vincenzo Salerno, Adriana Salvin, Fernando Jacinto Sancen Contreras, Anna Serbati, Dener Luiz da Silva, Concetta Tino, Elisa Zane, Tamara Zappaterra

formazione & insegnamento

**Codice ISSN 2279-7505 (on line)**

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 - Institute of Education (IOE), American University of Central Asia (AUCA).
**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), Piergiuseppe 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).

Pensa MultiMedia

Editore: Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

**SETTEMBRE 2024**

# CONTENTS / INDICE


EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Andrea Mattia Marcelli**
Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion / Formare l'Educazione: Innovazione, Identità e Inclusione

EDUCATIONAL INNOVATION / INNOVAZIONE EDUCATIVA

11 **Gennaro Balzano**
Communication as training: Media, language and socio-political engagement / Comunicazione come formazione: Media, linguaggio e impegno sociopolitico

18 **David Martínez-Maireles**
The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices / Il Processo di Valutazione: Modello multi-livelli di Configurazione e Analisi delle pratiche valutative

27 **Giovanni Ganino, Loredana La Vecchia, Tamara Zappaterra**
Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools / Educazione mediale e pratiche creative audiovisive tra formale e non formale: La proposta di un modello didattico per le scuole secondarie di II grado

39 **Serena Mazzoli**
Lifelong Learning and New Competences: A Trans-Disciplinary Study on the Phenomenon of Inactivity in Adult Men / Lifelong learning e nuove competenze: Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell'inattività degli uomini adulti

47 **Savannah Olivia Mercer, Ylenia Falzone, Alessandra La Marca**
Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers / Analisi Fattoriale Esplorativa del TPACK: Valutazione della validità di costrutto nel contesto dei futuri insegnanti italiani

56 **Alessandra Natalini, Fabio Orecchio, Donella Giuliani**
Narrative in teaching-learning processes through the virtual worlds of the metaverse / La narrazione nei processi di insegnamento-apprendimento attraverso i mondi virtuali del metaverso

73 **Salvatore Nizzolino**
Artificial Intelligence in the European approach to Education: Perspectives, perceptions, and mistrust / Intelligenza Artificiale nell'approccio europeo all'educazione: Prospettive, percezioni e diffidenze

83 **Danilo Petrassi**
Integrating ChatGPT as a Learning Tool: Potential Benefits and Critical Considerations / Integrare ChatGPT come strumento di apprendimento: Potenziali benefici e considerazioni critiche

94 **Concetta Tino**
Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders / Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi

103 **Vincenzo Salerno, Adriana Salvin, Leonardo Rigoni, Andrea Mattia Marcelli**
Points-Based License: Birth and Trial of an Award-Based Formative Intervention in a Vocational Training Centre in Friuli Venezia Giulia / Patente a punti: Nascita e sperimentazione di una pratica formativa premiale in un centro di formazione professionale del Friuli Venezia Giulia

IDENTITY AND CULTURAL FORMATION / IDENTITÀ E FORMAZIONE CULTURALE

112 **Miguel Beas Miranda, Camilla Boschi**
Reading and Knowledge Generation / Lectura y generación de conocimiento

121 **Dener Luiz Da Silva, Beatrice Doria, Federica Picasso, Anna Serbati, Valentina Grion**
The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model / Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: il modello REFLECT

132 **Anita Gramigna**
Educating the Children of Malinche: Identity and Modernity in Octavio Paz / Educare i figli della Malinche: Identità e modernità in Octavio Paz

**139** **Federica Gualdaroni, Andrea Mattia Marcelli**
The *Gettatelli*: Educational Dimensions of Institutionalized Care for Abandoned Newborns in Renaissance Tuscan Hospitals / I *gettatelli*: Dimensioni formative della cura istituzionalizzata per neonati abbandonati negli ospedali toscani del Rinascimento

**156** **Carlo Macale**
"We made an intercultural religion": Educational reflections after an experimental Catholic Religious Education (IRC) pathway towards a new research project / "Abbiamo fatto una religione interculturale": Riflessioni educative dopo un percorso sperimentale di IRC verso un nuovo progetto di ricerca

**167** **Emilia Restiglian, Serena Busato**
Homeschooling: A Multiple Case Analysis / Istruzione Parentale: un'Analisi di Caso Multiplo

**175** **Fernando Jacinto Sancen Contreras**
Knowledge and Society: Dynamic Education / Conocimiento y Sociedad: Educación dinámica

**183** **Elisa Zane**
The Challenge of University Dropout for Pedagogical Reflection: From Silent Students to Talent Valuation / La sfida dell'abbandono universitario per la riflessione pedagogica: Da studenti silenti a valorizzazione dei talenti

**192** **Paula Cristina Silva Pereira, Maria Assumpta Coimbra**
The Disturbing Dazzle of Digital Friendships: A Viewpoint from the *Nicomachean Ethics* / O deslumbramento inquietante das amizades digitais: Um ponto de vista a partir da *Ética a Nicómaco*

INCLUSION AND SUSTAINABILITY / INCLUSIONE E SOSTENIBILITÀ

**198** **Daniel Boccacci**
Inside the Scene: Perceptions and Relationships between Teachers through Forum Theatre / Dentro la Scena: Percezioni e Relazioni tra Insegnanti attraverso il Teatro Forum

**205** **Chiara Carletti**
Orienting educational and teaching actions through caring practices for individual, social and environmental sustainability / Orientare l'agire educativo e didattico attraverso pratiche di cura per una sostenibilità individuale, sociale e ambientale

**214** **Gianpiero Greco, Luca Poli, Alessandro Petrelli, Francesco Fischetti, Stefania Cataldi**
Physical Education and Sport: A Path to Inclusiveness, Equality and Sustainable Development / Educazione Fisica e Sport: Un Percorso Verso l'Inclusività, l'Eguaglianza e lo Sviluppo Sostenibile

**221** **Antonella Cuppari, Angela Colucci**
Rehabilitating disability: Sensobiographic walks for a city that learns to include / Riabilitare la disabilità: Le passeggiate sensobiografiche per una città che apprende ad includere

BOOK REVIEWS / RECENSIONI

**229** **Manuele De Conti**
Book Review of Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli by Anita Gramigna: Rethinking Environmental Education for the Youngest Through a Holistic Approach / Recensione de Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli di Anita Gramigna: Ripensare l'educazione ambientale per i più piccoli attraverso il pensiero olistico

# Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion
# Formare l'Educazione: Innovazione, Identità e Inclusione

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

Editorial for *Formazione & insegnamento, 22*(2). The editorial "Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion" reflects on how education, inspired by the principles of Paulo Freire, can become a tool for social transformation. The issue explores three fundamental dimensions of contemporary education: innovation, identity, and inclusion. Innovation is seen not only as technological progress but also as a rethinking of educational practices. Identity emerges as the recognition and valorisation of cultural diversity within educational contexts. Inclusion is proposed as a guiding principle aimed at ensuring equal and universal access to learning. This issue of the journal offers insights and reflections on how these dimensions intertwine, building a more just, equitable, and inclusive educational system.

Editoriale per *Formazione & insegnamento, 22*(2). L'editoriale "Formare l'Educazione: Innovazione, Identità e Inclusione" riflette su come l'educazione, ispirata ai principi di Paulo Freire, possa diventare uno strumento di trasformazione sociale. Il numero esplora tre dimensioni fondamentali dell'educazione contemporanea: innovazione, identità e inclusione. L'innovazione è vista non solo come progresso tecnologico, ma anche come ripensamento delle pratiche educative. L'identità emerge come riconoscimento e valorizzazione delle diversità culturali presenti nei contesti educativi. L'inclusione è proposta come principio guida, volto a garantire l'accesso equo e universale all'apprendimento. Questo numero della rivista offre spunti e riflessioni su come queste dimensioni si intrecciano, costruendo un sistema educativo più giusto, equo e inclusivo.

KEYWORDS
Educational Innovation, Identity and Cultural Education, Inclusion and Sustainability
Innovazione Educativa, Identità e Formazione Culturale, Inclusione e Sostenibilità

**Citation**: Marcelli, A. M. (2024). Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 1-10. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_01

**Submitted**: September 21, 2024 • **Accepted**: September 21, 2024 • **Published**: September 21, 2024

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

## English version

With an apparently atypical title, "Shaping Education" for us means molding, constructing, or shaping education based on specific values, principles, and objectives. The expression suggests the idea of an intentional process through which education is designed, transformed, and improved to address contemporary challenges, taking into account aspects such as innovation, inclusion, and identity. In this context, "shaping" is not limited to imparting knowledge, but entails a deep reflection on how education can contribute to shaping individuals and society, with a focus on educational practices that are capable of addressing the cultural, social, and environmental needs of our time.

Paulo Freire often said: "education does not change the world, but it changes the people who will change the world." This quote introduces a discussion on how education is central to both individual and collective transformation, a theme closely linked to educational innovation and the construction of an inclusive identity, which this issue of *Formazione & insegnamento* addresses.

Freire celebrates education as a political act and a tool for liberation. In his renowned work, *Pedagogy of the Oppressed* (1974), he emphasizes the importance of dialogue, inclusion, and active participation of learners in the educational process. These themes connect perfectly to the three key words in the title of this volume: Innovation, Identity, and Inclusion. In times when his theory and work are rediscovered as both valuable and highly relevant, it is worth recalling some key concepts.

Let's begin with the idea of *conscientização*, the process through which people become aware of the structures of power and oppression surrounding them. This connects well with the idea of inclusion, as Freire argues that education must be a democratic and participatory experience, capable of giving voice to all identities. Moreover, his dialogic approach is ideal for exploring educational innovation, as it encourages a practice where students are not mere recipients of knowledge but co-creators of understanding. Freire also invites the recognition of students' cultural identity, highlighting the importance of an inclusive and empowerment-oriented education.

This issue highlights the intersection between the three fundamental dimensions of contemporary education, as outlined below:

*Innovation in education*. Education, as a dynamic and ever-evolving field, is today more than ever called to innovate. Digital technologies, new pedagogical tools, and socio-cultural changes are reshaping the way we learn and teach. However, innovation must not only be understood as technological progress but also as a rethinking of educational practices, curricula, and the relationships between teachers and students. Shaping education, therefore, means questioning the methods, approaches, and learning structures that can support more inclusive and participatory development.

*Identity: Recognizing diversity*. The question of identity is central to pedagogical reflection. Shaping education means placing the recognition and valorization of the diverse identities present in educational contexts at the forefront. In an increasingly globalized and multicultural society, schools and educational institutions must be able to welcome and support students from different backgrounds, with plural experiences, values, and perspectives. This perspective not only implies greater attention to personalizing educational pathways but also creating spaces where diversity is not only tolerated but celebrated as a source of richness.

*Inclusion: Education for all*. Inclusion is both a goal and a guiding principle for every educational innovation. Shaping education cannot overlook the creation of environments accessible to all, where every student, regardless of their social, economic, or physical conditions, can find the conditions to learn and grow. Inclusion is not merely a technical or organizational aspect but a true educational philosophy based on the idea that education is a universal right. This involves overcoming the barriers that limit access to education, both physical and cultural, and building an educational system that promotes equity and social justice.

*The connection between innovation, identity, and inclusion*. As stated, this issue of the journal aims to explore how these three dimensions intertwine and enrich one another: innovative educational practices, when rooted in a reflection attentive to students' identities, can foster deeper and more lasting processes of inclusion. Similarly, inclusive education must be innovative, flexible, and capable of responding to the specific needs of an increasingly heterogeneous population.

Shaping education, in this sense, means opening up to change and adaptation while maintaining a strong commitment to the principles of equity and justice. The challenge for educators, pedagogists, and policymakers is to build learning systems that are innovative, respectful of identities, and truly inclusive. This issue of the journal seeks to offer reflections, experiences, and perspectives on how to achieve this goal, highlighting the centrality of the educational process in building a more just and cohesive society.

Below, we summarize the main themes and issues addressed in the various contributions of this issue of *Formazione & insegnamento*, which, within the sections in which they are divided, are arranged alphabetically.

### 1. Educational Innovation

This section focuses on how innovation can be integrated into educational processes, exploring a variety of emerging approaches and technologies that are transforming modern education.

In his contribution *Communication as Training: Media, Language and Socio-Political Engagement*, **Gennaro Balzano** explores the fundamental role of communication in educational processes, highlighting how media—both traditional and new—represent spaces where language becomes an essential tool for education and civic engagement. Balzano emphasizes the importance of socio-political engagement as a formative dimension, linking communicative processes to social change and political involvement of citizens. **David Martínez-Maireles**, in *The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing*

*Assessment Practices*, offers a complex and detailed reflection on the evaluation process in schools, analysing it through various levels of configuration. He proposes an assessment model that is not test-centric but capable of guiding students through all stages of teaching and learning, encouraging teachers to reflect on educational practices and how they can evolve toward more inclusive and growth-oriented approaches. **Giovanni Ganino, Loredana La Vecchia, Tamara Zappaterra** in *Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools*, reflect on a central theme in today's educational context: visual and media education, analysed through digital storytelling practices born in non-formal contexts and developed in mixed formal/non-formal environments. The article offers a concrete and innovative proposal for upper secondary schools, highlighting how integrating formal and non-formal approaches, in collaboration with local communities, can lead to the creation of more dynamic and participatory didactic models. Drawing from educational projects that involve schools, local communities, and institutions, the article proposes a model that leverages the didactic potential of audiovisual production to promote an inclusive media education focused on digital competences. This model not only responds to the needs of the digital civic education curriculum and the national Cinema plan for schools but also represents a way to actively engage students and teachers in a creative and transversal educational process, going beyond the boundaries of traditional teaching. **Serena Mazzoli,** with *Lifelong Learning and New Competences: A Trans-Disciplinary Study on the Phenomenon of Inactivity in Adult Men*, addresses the little-explored issue of adult male inactivity in Italy, offering a trans-disciplinary interpretation that connects lifelong learning with social and economic challenges. Mazzoli suggests that lifelong learning and education for sustainability can offer new perspectives to reduce labour and social exclusion of this segment of the population, highlighting the importance of innovation in educational skills. **Savannah Olivia Mercer, Ylenia Falzone, and Alessandra La Marca**, in *Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers*, analyse the effectiveness of the TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) model for Italian teacher training, offering a construct validity assessment through an exploratory factor analysis. The results show that the model can be a valuable tool for developing technological-pedagogical skills, though some critical issues require further revision. **Alessandra Natalini, Fabio Orecchio, and Donella Giuliani**, in their contribution *Narrative in Teaching-Learning Processes Through the Virtual Worlds of the Metaverse*, highlight the potential of virtual worlds as educational tools capable of making narrative an immersive and engaging experience. In this context, the metaverse becomes a platform for interactive learning, stimulating student engagement and enhancing their understanding of content. **Salvatore Nizzolino**, in *Artificial Intelligence in the European approach to Education: Perspectives, perceptions, and mistrust*, explores the growing role of Artificial Intelligence in education, focusing on the opportunities and challenges it presents. Through an analysis of academic debate and public perceptions in the European Union, Nizzolino provides an overview of key ethical and practical issues, suggesting that AI integration requires a balanced and informed approach. **Danilo Petrassi**, in his article *Integrating ChatGPT as a Learning Tool: Potential Benefits and Critical Considerations*, examines the use of ChatGPT in educational contexts, highlighting both the advantages in terms of accessibility and engagement, and the limitations, such as the lack of emotional intelligence and the reduction of critical thinking. Petrassi advocates for a thoughtful integration of AI in the learning process, promoting a synergy between technological tools and traditional methodologies. **Concetta Tino**, with *Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders*, proposes a study on the role of school leaders in promoting sustainability in schools. Analysing the activities carried out by educational leaders, Tino emphasizes the need for a holistic model that integrates education for sustainability more deeply and in line with the goals of the 2030 Agenda. Eventually, innovation finds its way into the everyday activities of VET providers, thanks to the "points-based license" instrument examined by **Vincenzo Salerno, Adriana Salvin, Leonardo Rigoni**, and **Andrea Mattia Marcelli** in their work titled *Points-Based License: Birth and Trial of an Award-Based Formative Intervention in a Vocational Training Centre in Friuli Venezia Giulia*.

## 2. Identity and Cultural Education

This section focuses on the relationship between education and identity, exploring themes of interculturality, pedagogical practices, and formation in diverse cultural contexts. The contributions highlight the diversity and depth of proposals, linking the theme of identity and cultural formation to both historical and contemporary issues.

In her contribution *Educating the Children of Malinche: Identity and Modernity in Octavio Paz*, **Anita Gramigna** delves into the work and thought of Octavio Paz. The paper explores the concept of Mexican identity in modernity, highlighting the educational implications of the mestizo condition, born from the encounter of different cultures. Gramigna invites us to reflect on how the "children of Malinche" can be educated for freedom and responsibility, emphasizing the importance of an intercultural pedagogy that values mestizaje and promotes dialogue among differences. This contribution adds an original perspective to the debate on cultural identity, addressing a rarely explored source in the pedagogical field. **Federica Gualdaroni** and **Andrea Mattia Marcelli**, with *The* Gettatelli*: Educational Dimensions of Institutionalized Care for Abandoned Newborns in Renaissance Tuscan Hospitals*, tackle a historical theme related to the care of abandoned infants in Renaissance Tuscany. Through an analysis of visual and historical sources, the contribution reveals how the institutionalization of infant care was structured to integrate moral, health, and educational needs. The authors challenge the traditional view of medieval society as indifferent to childhood, instead emphasizing how these practices had a formative character, demonstrating the im-

portance of institutions in shaping collective identity from an early age. **Carlo Macale**, in his article *"We made an intercultural religion": Educational reflections after an experimental Catholic Religious Education (IRC) pathway towards a new research project*, explores the results of an experimental path in teaching Catholic religion aimed at promoting interreligious and intercultural dialogue. The contribution reflects on the critical aspects of religious education in Italy, proposing a transformation of the discipline in an intercultural direction. The article offers a foundation for rethinking religious education as a tool to counter stereotypes and prejudices, and as a means to foster a critical understanding of religions. Macale emphasizes the need for a pedagogical renewal that makes religious education more inclusive and relevant to the needs of a multicultural society. **Miguel Beas Miranda** and **Camilla Boschi**, with *Reading and generation of knowledge*, reflect on the impact of digital media on reading processes and knowledge generation. The authors analyze how reading, understood not only as the decoding of symbols but as deep comprehension and the creation of new knowledge, is influenced by digital platforms. The contribution raises crucial questions about education in contemporary society, asking whether digital media are changing not only the way we read but also the way we think and learn. This reflection is particularly relevant for understanding the educational challenges posed by the digital age and the need to rethink reading practices in both formal and informal educational contexts. **Fernando Jacinto Sancen Contreras**, in his essay *Knowledge and Society: Dynamic Education*, proposes a vision of the role of human knowledge in society through the paradigm of quantum mechanics and Alfred North Whitehead's philosophy of the organism. The author emphasizes the importance of conscious creativity in shaping educational reality, proposing a dynamic vision of knowledge that arises from the relationship between human beings and the world. This contribution introduces an innovative perspective on the nature of knowledge and cultural formation, highlighting how education is the fulcrum of a creative process that shapes not only individuals but society itself. This same concern characterizes the subtle work of **Paula Cristina Silva Pereira** and **Maria Assumpta Coimbra**, whose moral examination of the digital condition opens up scenarios of educational importance that are not confined to the school setting, and are admirably framed in contemporary philosophical reflection. **Emilia Restiglian** and **Serena Busato**, with *Homeschooling: A Multiple Case Analysis*, address the growing phenomenon of homeschooling in Italy. The authors present a case analysis examining the realities of seven families practicing homeschooling, outlining the different pedagogical approaches that characterize these experiences. The contribution raises crucial questions about the relationship between school and family, exploring the advantages and challenges of homeschooling and suggesting the need for closer dialogue between educational agencies. The research offers an important insight into an emerging educational phenomenon, prompting new reflections on alternative educational models. **Dener Luiz Da Silva, Beatrice Doria, Federica Picasso, Anna Serbati**, and **Valentina Grion**, in their contribution *The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model*, introduce an innovative approach to university teacher training. The REFLECT model is based on an ecological, inclusive, and participatory vision, where students are not merely recipients of teaching but active co-constructors of the formative processes. The contribution discusses the results of the model's first implementation in Italy, highlighting its potential to promote teacher development that is more attentive to societal needs and capable of addressing contemporary challenges. **Elisa Zane**, in *The Challenge of University Dropout for Pedagogical Reflection: From Silent Students to Talent Valuation*, addresses a growing issue in Italian universities: the phenomenon of university dropout and silent students. The article invites a thorough pedagogical reflection on the need to rethink university educational practices, transforming them into inclusive tools capable of uncovering hidden talents and supporting the most vulnerable students. Rather than reducing dropout to mere statistics, the author emphasizes how it represents an opportunity to reform the academic environment, making it more relational and participatory. The article proposes a pedagogical system aimed not only at fighting student disengagement but also at helping students develop awareness of their skills and reflective capacities, promoting an education that focuses on personal growth and the enhancement of individuals. In this way, the university can become a place not only for learning but also for personal development and talent cultivation.

## 3. Inclusion and Sustainability

This section centers on the relationship between social inclusion and sustainability, exploring how these dimensions can intersect and mutually enrich each other within educational contexts. The importance of considering inclusion as an active process involving not only individuals but also communities and institutions is emphasized here. Through innovative and reflective educational practices, such as Forum Theatre, sensobiographical walks, and the pedagogy of care, these contributions demonstrate how inclusion can be promoted sustainably, fostering a more open, equitable, and participatory society.

**Daniel Boccacci**, in *Inside the Scene: Perceptions and Relationships between Teachers through Forum Theatre*, leads us into a reflection on the relational dynamics between teachers, using Forum Theatre as a pedagogical tool for training. The project, inspired by the work of Augusto Boal, offers teachers an immersive and reflective experience that allows them to explore their professional experiences and interpersonal dynamics within educational communities. Forum Theatre thus becomes a powerful means of mirroring and reworking the self, creating a space where teachers can reflect on their challenges and opportunities for professional growth, in a context of empathy and dialogue with colleagues. The contribution highlights how theatre can become a tool for pedagogical innovation, promoting inclusion and improving relationships within the teaching staff. **Chiara Carletti**, in her contribution *Orienting Educational and Tea-*

*ching Actions Through Caring Practices for Individual, Social and Environmental Sustainability*, offers a reflection on the pedagogy of care, with the aim of rethinking educational action in a sustainable way. Carletti emphasizes the importance of dialogue as a central practice of care, a concept that extends not only to the educational relationship between teacher and student but also to care for the environment and society. The article invites a reconsideration of education not merely as the transmission of knowledge, but as an intentional practice aimed at forming individuals capable of living in a more democratic and sustainable society. The reflection on care fits into a current debate calling for schools and educators to play an active role in promoting social and environmental change. **Antonella Cuppari** and **Angela Colucci**, with *Rehabilitating Disability: Sensobiographic Walks for a City That Learns to Include*, provide an innovative perspective on urban inclusion, presenting the results of an action-research project conducted in collaboration with people with disabilities. Through the method of sensobiographical walks, the *VIVIinclusi* project gathered valuable insights into the problems and challenges faced by people with disabilities in the city of Lecco. This approach gave a voice to the participants and highlighted how the city itself can "learn" and improve its spaces and services to make them more inclusive. The contribution not only critically reflects on the inclusive quality of urban spaces but also provides a model of active participation that involves the community in the co-design of innovative and sustainable solutions. Finally, **Gianpiero Greco, Luca Poli, Alessandro Petrelli, Francesco Fischetti**, and **Stefania Cataldi**, in their *Physical Education and Sport: A Path to Inclusiveness, Equality and Sustainable Development*, explore the dimension of sustainability connected to physical education, and find within it a solution to the issue of inclusiveness.

## 4. Book Reviews

In the final section, the review *The Different Paradigm: Environmental Education for Children* by Anita Gramigna (**Manuel De Conti,** 2024) serves as a culmination of the proposals contained in the previous contributions. Gramigna's text perfectly fits into the broader discussion on inclusion and sustainability, revisiting and deepening themes already addressed by various authors. Specifically, the essay promotes a holistic vision of environmental education that integrates not only care for the environment but also a renewed attention to the interconnectedness between humanity and nature, representing a culminating point that synthesizes and expands the previous contributions, offering a broader and more integrated vision of inclusion and sustainability as not only educational but existential and cultural processes.

The reviewed text invites us to overcome the current separation between nature and culture and proposes a holistic vision in which the human being is an integral part of the biosphere, connected to it by vital ties. Gramigna draws inspiration from thinkers such as Edgar Morin, Gregory Bateson, and Paulo Freire to emphasize the importance of "learning to unlearn," opening the way to a new ecological imagination, capable of breaking away from the consumerist and technoscientific logics that dominate contemporary thought. Storytelling emerges as a powerful tool to convey this holistic vision of life and the world to children. Through stories that evoke sensations and awaken the imagination, children can understand their connection with nature and develop creative and responsible thinking. De Conti highlights the originality of Gramigna's proposal, which aims at ecological education based on a holistic biocentrism, capable of countering egocentrism and anthropocentrism. The book represents a significant contribution to the debate on environmental education, offering an alternative vision that places the relationship between humans and nature at the center and calls for a radical change in educational practices.

## Italian version

Con un titolo apparentemente atipico, "Formare l'Educazione" per noi significa plasmare, costruire o modellare l'educazione in base a determinati valori, principi e obiettivi. L'espressione suggerisce l'idea di un processo intenzionale attraverso cui l'educazione viene progettata, trasformata e migliorata per rispondere alle sfide contemporanee, tenendo conto di aspetti come l'innovazione, l'inclusione e l'identità. In questo contesto, "formare" non si limita a impartire conoscenze, ma implica una riflessione profonda su come l'educazione possa contribuire a formare individui e società, con un focus su pratiche educative che siano capaci di affrontare i bisogni culturali, sociali e ambientali del nostro tempo.

Paulo Freire ripeteva sempre: "L'educazione non cambia il mondo, ma cambia le persone che cambieranno il mondo". Questa citazione apre il discorso su come l'educazione sia centrale per la trasformazione individuale e collettiva, un tema molto legato all'innovazione educativa e alla costruzione di identità inclusiva, di cui si occupa il presente numero di Formazione & insegnamento".

Freire, celebra l'educazione come atto politico e strumento di liberazione. Nel noto testo *Pedagogia degli oppressi* (1974), sottolinea l'importanza del dialogo, dell'inclusione e della partecipazione attiva degli educandi nel processo formativo. Temi che si collegano perfettamente alle tre parole chiave del titolo di questo volume: Innovazione, Identità e Inclusione. In tempi in cui la sua teoresi e il suo operato si riscoprono preziosi e attualissimi, vale la pena di rievocarne alcuni concetti-chiave.

Partiamo dall'idea di *coscientizzazione*, ovvero il processo con cui le persone diventano consapevoli delle strutture di potere e oppressione che le circondano. Questo si collega bene all'idea di *inclusione*, poiché Freire sostiene che l'educazione deve essere un'esperienza democratica e partecipativa, capace di dare voce a tutte le identità. Inoltre, il suo approccio dialogico è ideale per esplorare l'innovazione educativa, in quanto incoraggia una pratica educativa in cui gli studenti non sono semplici ricettori di conoscenza, ma *co-creatori di sapere*. Freire invita anche a riconoscere l'*identità culturale* degli studenti, facendo emergere l'importanza di un'educazione inclusiva e orientata all'empowerment.

L'approccio di questo numero mette in risalto l'intersezione tra le tre dimensioni fondamentali dell'educazione contemporanea, procedendo in riferimento alla seguente struttura:

*Innovazione nell'educazione*. L'educazione, come campo dinamico e in continua evoluzione, è oggi più che mai sollecitata a innovarsi. Le tecnologie digitali, i nuovi strumenti pedagogici e i cambiamenti socioculturali stanno ridefinendo il modo in cui si impara e si insegna. Tuttavia, l'innovazione non deve essere intesa solo come un progresso tecnologico, ma anche come un ripensamento delle pratiche educative, dei curricoli e delle relazioni tra insegnanti e studenti. Formare l'educazione significa, dunque, interrogarsi sui metodi, sugli approcci e sulle strutture di apprendimento che possono sostenere uno sviluppo più inclusivo e partecipativo.

*Identità: il riconoscimento delle diversità*. La questione dell'identità è centrale nella riflessione pedagogica. Formare l'educazione significa porre al centro il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse identità che abitano i contesti educativi. In una società sempre più globalizzata e multiculturale, le scuole e le istituzioni educative devono saper accogliere e supportare studenti provenienti da contesti diversi, con esperienze, valori e prospettive plurali. La prospettiva implica non solo una maggiore attenzione alla personalizzazione dei percorsi educativi, ma anche la costruzione di spazi dove la diversità non sia solo tollerata, ma celebrata come una ricchezza.

*Inclusione: educazione per tutti*. L'inclusione si pone come obiettivo e come principio guida di ogni innovazione educativa. Formare l'educazione non può prescindere dalla creazione di ambienti accessibili a tutti, dove ogni studente, indipendentemente dalle proprie condizioni sociali, economiche o fisiche, possa trovare le condizioni per apprendere e crescere. Perché l'inclusione non è solo un aspetto tecnico o organizzativo, ma una vera e propria filosofia educativa che si basa sull'idea che l'educazione sia un diritto universale. Questo implica il superamento delle barriere che limitano l'accesso all'educazione, sia fisiche che culturali, e la costruzione di un sistema educativo che promuova equità e giustizia sociale.

*La connessione tra innovazione, identità e inclusione*. Come dichiarato, il numero di questa rivista vuole esplorare il modo in cui queste tre dimensioni si intrecciano, arricchendosi reciprocamente: le pratiche educative innovative, se radicate in una riflessione attenta alle identità degli studenti, possono favorire processi di inclusione più profondi e duraturi. Allo stesso modo, un'educazione inclusiva deve essere innovativa, flessibile e capace di rispondere alle esigenze specifiche di una popolazione sempre più eterogenea.

Formare l'educazione, in questo senso, significa aprirsi al cambiamento e all'adattamento, mantenendo al contempo un forte impegno verso i principi di equità e giustizia. La sfida per educatori, pedagogisti e responsabili delle politiche educative è quella di costruire sistemi di apprendimento che siano al tempo stesso innovativi, rispettosi delle identità e realmente inclusivi. Questo numero della rivista vuole offrire riflessioni, esperienze e prospettive su come raggiungere questo obiettivo, mettendo in luce la centralità del processo educativo nella costruzione di una società più giusta e coesa.

Qui di seguito delineiamo, in sintesi, i temi e le questioni principali trattati nei vari contributi di questo numero di *Formazione & insegnamento*, che, all'interno delle sezioni in cui sono suddivisi, son collocati in ordine alfabetico.

### 1. Educational Innovation / Innovazione Educativa

Questa sezione si concentra su come l'innovazione può essere integrata nei processi educativi, esplorando una varietà di approcci e tecnologie emergenti che trasformano l'educazione moderna.

**Gennaro Balzano**, nel suo contributo *Comunicazione come formazione: Media, linguaggio e impegno sociopolitico*, esplora il ruolo fondamentale della comunicazione nei processi formativi, sottolineando

come i media – sia tradizionali che nuovi – rappresentino spazi in cui il linguaggio diventa uno strumento essenziale per l'educazione e la formazione civica. Balzano evidenzia l'importanza dell'impegno sociopolitico come dimensione formativa, collegando i processi comunicativi ai cambiamenti sociali e al coinvolgimento politico dei cittadini. **David Martínez-Maireles**, in *Il Processo di Valutazione: Modello multilivelli di Configurazione e Analisi delle pratiche valutative*, ci guida attraverso una riflessione complessa e articolata sul processo valutativo nelle scuole, analizzandolo attraverso diversi livelli di configurazione. Egli propone un modello valutativo che non sia test-centrico ma capace di accompagnare gli studenti attraverso tutte le fasi dell'insegnamento e apprendimento, invitando i docenti a riflettere sulle pratiche formative e su come queste possano evolvere verso approcci più inclusivi e orientati alla crescita. **Giovanni Ganino**, **Loredana La Vecchia**, **Tamara Zappaterra** in *Educazione mediale e pratiche creative audiovisive tra formale e non formale: La proposta di un modello didattico per le scuole secondarie di II grado*, riflettono su un tema centrale nel contesto educativo odierno: l'educazione visiva e mediale, analizzata attraverso pratiche di digital storytelling che nascono in contesti non formali e si sviluppano in ambienti formali e misti. L'articolo offre una proposta concreta e innovativa per le scuole secondarie di II grado, evidenziando come l'integrazione di approcci formali e non formali, in collaborazione con le comunità locali, possa portare alla creazione di modelli didattici più dinamici e partecipativi. Partendo da progetti educativi che coinvolgono scuola, territorio e istituzioni, l'articolo propone un modello che utilizza le potenzialità didattiche della produzione audiovisiva per promuovere una media education inclusiva e attenta alle competenze digitali. Questo modello non solo risponde alle esigenze del curriculum di educazione civica digitale e del piano Cinema nazionale per la scuola, ma rappresenta anche una strada per coinvolgere attivamente studenti e docenti in un processo formativo creativo e trasversale, capace di andare oltre i confini della didattica tradizionale. **Serena Mazzoli**, con *Lifelong learning e nuove competenze: Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell'inattività degli uomini adulti*, affronta il problema poco esplorato dell'inattività maschile adulta in Italia, proponendo una lettura trans-disciplinare che collega l'educazione permanente alle sfide sociali ed economiche. Mazzoli suggerisce che il lifelong learning e l'educazione alla sostenibilità possano offrire nuove prospettive per ridurre l'esclusione lavorativa e sociale di questo segmento della popolazione, evidenziando l'importanza dell'innovazione nelle competenze educative. **Savannah Olivia Mercer**, **Ylenia Falzone** e **Alessandra La Marca**, in *Analisi Fattoriale Esplorativa del TPACK: Valutazione della validità di costrutto nel contesto dei futuri insegnanti italiani*, analizzano l'efficacia del modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) per la formazione degli insegnanti italiani, offrendo una valutazione della validità di costrutto tramite un'analisi fattoriale esplorativa. I risultati mostrano come il modello possa essere un valido strumento per lo sviluppo di competenze tecnologico-pedagogiche, sebbene emergano alcune criticità che richiedono ulteriori revisioni. **Alessandra Natalini**, **Fabio Orecchio** e **Donella Giuliani**, con il loro contributo *La narrazione nei processi di insegnamento-apprendimento attraverso i mondi virtuali del metaverso*, mettono in evidenza il potenziale dei mondi virtuali come strumenti educativi, capaci di rendere la narrazione un'esperienza immersiva e coinvolgente. Il metaverso, in questo contesto, diventa una piattaforma per l'apprendimento interattivo, stimolando il coinvolgimento degli studenti e migliorando la loro comprensione dei contenuti. **Salvatore Nizzolino**, in *Intelligenza Artificiale nell'approccio europeo all'educazione: Prospettive, percezioni e diffidenze*, esplora il ruolo crescente dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione, ponendo l'accento sulle opportunità e sulle sfide che essa comporta. Attraverso un'analisi del dibattito accademico e delle percezioni pubbliche nell'Unione Europea, Nizzolino offre una panoramica sulle principali questioni etiche e pratiche, suggerendo che l'integrazione dell'IA richieda un approccio equilibrato e consapevole. **Danilo Petrassi**, nel suo articolo *Integrare ChatGPT come strumento di apprendimento: Potenziali benefici e considerazioni critiche*, esamina l'uso di ChatGPT nei contesti educativi, evidenziando sia i vantaggi in termini di accessibilità e coinvolgimento, sia le limitazioni, come la mancanza di intelligenza emotiva e la riduzione del pensiero critico. Petrassi invita a un'integrazione ponderata dell'IA nel processo di apprendimento, favorendo una sinergia tra strumenti tecnologici e metodologie tradizionali. **Concetta Tino**, con *Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi*, propone uno studio sul ruolo dei dirigenti scolastici nella promozione della sostenibilità nelle scuole. Analizzando le attività svolte dai leader educativi, Tino evidenzia la necessità di un modello olistico che integri l'educazione alla sostenibilità in modo più profondo e coerente con gli obiettivi dell'Agenda 2030. A suo modo, l'innovazione trova la sua strada anche nelle attività quotidiane negli istituti di educazione e formazione professionale, grazie alla "licenza a punti", uno strumento indagato da **Vincenzo Salerno**, **Adriana Salvin**, **Leonardo Rigoni**, e **Andrea Mattia Marcelli** nel loro lavoro intitolato / *Patente a punti: Nascita e sperimentazione di una pratica formativa premiale in un centro di formazione professionale del Friuli Venezia Giulia*.

## 2. Identity and Cultural Formation / Identità e Formazione Culturale

La sezione si concentra sul rapporto tra educazione e identità, esplorando i temi dell'interculturalità, delle pratiche pedagogiche e della formazione in contesti culturali diversificati, in contributi che mettono in luce la diversità e la profondità delle proposte, collegando il tema dell'identità e della formazione culturale a questioni rilevanti, sia storiche, che contemporanee.

**Anita Gramigna**, nel suo contributo *Educare i figli della Malinche: Identità e modernità in Octavio Paz*, ci conduce in un'indagine profonda sull'opera e sul pensiero di Octavio Paz. Il lavoro esplora il concetto di identità messicana nella modernità, evidenziando le implicazioni educative della condizione meticcia, frutto dell'incontro tra culture diverse. Gramigna ci invita a riflettere su come i "figli della Malinche" pos-

sano essere educati alla libertà e alla responsabilità, ponendo l'accento sull'importanza di una pedagogia interculturale che valorizzi il meticciato e promuova un dialogo fra alterità. Questo contributo aggiunge una prospettiva originale al dibattito sull'identità culturale, affrontando una fonte raramente esplorata in ambito pedagogico. **Federica Gualdaroni** e **Andrea Mattia Marcelli**, con *I gettatelli: Dimensioni formative della cura istituzionalizzata per neonati abbandonati negli ospedali toscani del Rinascimento*, affrontano un tema storico legato alla cura dei neonati abbandonati nel contesto della Toscana rinascimentale. Attraverso un'analisi delle fonti visive e storiche, il contributo rivela come l'istituzionalizzazione della cura infantile fosse strutturata in modo da integrare esigenze morali, sanitarie e educative. Gli autori sfidano la visione tradizionale che vedeva la società medievale come indifferente all'infanzia, sottolineando invece come queste pratiche avessero un carattere formativo, dimostrando l'importanza delle istituzioni nella costruzione di un'identità collettiva, fin dalla tenera età. **Carlo Macale**, nel suo articolo *"Abbiamo fatto una religione interculturale": Riflessioni educative dopo un percorso sperimentale di IRC verso un nuovo progetto di ricerca*, esplora i risultati di un percorso sperimentale nell'insegnamento della religione cattolica volto a promuovere il dialogo interreligioso e interculturale. Il contributo riflette sulle criticità dell'insegnamento religioso in Italia, proponendo una trasformazione della disciplina in chiave interculturale. L'articolo offre una base per ripensare l'educazione religiosa come strumento per contrastare stereotipi e pregiudizi, e come mezzo per favorire una comprensione critica delle religioni. Macale sottolinea la necessità di un rinnovamento pedagogico che renda l'insegnamento della religione più inclusivo e più rilevante rispetto alle esigenze di una società multiculturale. **Miguel Beas Miranda** e **Camilla Boschi**, con *Lectura y generación de conocimiento*, riflettono sull'impatto dei media digitali sui processi di lettura e generazione della conoscenza. Gli autori analizzano come la lettura, intesa non solo come decodifica di simboli ma come comprensione profonda e creazione di nuovi saperi, sia influenzata dai supporti digitali. Il contributo solleva questioni cruciali riguardo all'educazione nella società contemporanea, chiedendosi se i media digitali cambino non solo il modo di leggere, ma anche il modo di pensare e apprendere. La riflessione qui proposta è particolarmente rilevante per comprendere le sfide educative poste dall'era digitale e la necessità di ripensare le pratiche di lettura in contesti educativi formali e informali. **Fernando Jacinto Sancen Contreras**, nel suo saggio *Conocimiento y Sociedad: Educación dinámica*, propone una visione del ruolo del conoscente umano nella società, attraverso il paradigma della meccanica quantistica e la filosofia dell'organismo di Alfred North Whitehead. L'autore pone l'accento sull'importanza della creatività cosciente nella costruzione della realtà educativa, proponendo una visione dinamica della conoscenza che si origina dalla relazione tra gli esseri umani e il mondo. Questo contributo introduce una prospettiva innovativa sulla natura del sapere e della formazione culturale, evidenziando come l'educazione sia il fulcro di un processo creativo che plasma non solo gli individui, ma la società stessa. Questa stessa preoccupazione caratterizza il sottile lavoro di **Paula Cristina Silva Pereira** e **Maria Assumpta Coimbra**, la cui disamina morale della condizione digitale apre scenari di rilievo pedagogico non confinati al contesto scolastico, e pregevolmente inquadrati nella riflessione filosofica contemporanea. **Emilia Restiglian** e **Serena Busato**, con *Istruzione Parentale: un'Analisi di Caso Multiplo*, affrontano il fenomeno in crescita dell'istruzione parentale in Italia. Le autrici presentano un'analisi di caso che esamina le realtà di sette famiglie che praticano l'istruzione parentale, delineando i diversi approcci pedagogici che caratterizzano queste esperienze. Il contributo solleva interrogativi cruciali sul rapporto tra scuola e famiglia, esplorando i vantaggi e le sfide dell'istruzione parentale e suggerendo la necessità di un dialogo più stretto tra le agenzie educative. La ricerca offre uno sguardo importante su un fenomeno educativo emergente, sollecitando nuove riflessioni su modelli educativi alternativi. **Dener Luiz Da Silva**, **Beatrice Doria**, **Federica Picasso**, **Anna Serbati** e **Valentina Grion**, nel contributo *Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: il modello REFLECT*, introducono un approccio innovativo per la formazione dei docenti universitari. Il modello REFLECT si basa su una visione ecologica, inclusiva e partecipativa, che vede negli studenti non solo destinatari dell'insegnamento, ma co-costruttori attivi dei processi formativi. Il contributo discute i risultati della prima implementazione del modello in Italia, sottolineando le sue potenzialità nel promuovere una formazione docente più attenta ai bisogni della società e capace di rispondere alle sfide contemporanee. **Elisa Zane**, in *La sfida dell'abbandono universitario per la riflessione pedagogica: Da studenti silenti a valorizzazione dei talenti*, affronta una questione di crescente rilevanza nelle università italiane: il fenomeno dell'abbandono universitario e degli studenti silenti. L'articolo invita a una riflessione pedagogica approfondita sulla necessità di ripensare le pratiche educative universitarie, trasformandole in strumenti inclusivi capaci di valorizzare i talenti nascosti e sostenere gli studenti più vulnerabili. Piuttosto che ridurre il drop-out a una mera statistica, l'autore sottolinea come esso rappresenti un'opportunità per riformare l'ambiente accademico e renderlo più relazionale e partecipativo. L'articolo propone una messa a sistema pedagogica che non solo combatta la dispersione, ma che formi gli studenti affinché sviluppino consapevolezza delle proprie competenze e capacità riflessive, promuovendo un'educazione che metta al centro la valorizzazione delle persone. In questo modo, l'università può diventare un luogo non solo di apprendimento, ma anche di crescita personale e sviluppo del talento.

## 3. Inclusione e Sostenibilità

La sezione mette al centro la relazione tra inclusione sociale e sostenibilità, esplorando come queste dimensioni possano intersecarsi e arricchirsi reciprocamente all'interno dei contesti educativi. Si evidenzia, qui, l'importanza di considerare l'inclusione come un processo attivo che coinvolge non solo gli individui, ma anche la comunità e le istituzioni. Attraverso pratiche educative innovative e riflessive, come il Teatro

Forum, le passeggiate sensobiografiche e la pedagogia della cura, questi contributi dimostrano come l'inclusione possa essere promossa in modo sostenibile, favorendo una società più aperta, equa e partecipativa.

**Daniel Boccacci**, con *Dentro la Scena: Percezioni e Relazioni tra Insegnanti attraverso il Teatro Forum*, ci conduce in una riflessione sulle dinamiche relazionali tra insegnanti, utilizzando il Teatro Forum come strumento pedagogico per la formazione. Il progetto, ispirato dal lavoro di Augusto Boal, offre ai docenti un'esperienza immersiva e riflessiva che permette loro di esplorare i propri vissuti professionali e le dinamiche interpersonali all'interno delle comunità educative. Il Teatro Forum diventa così un potente mezzo di rispecchiamento e di rielaborazione del sé, creando uno spazio in cui i docenti possono riflettere sulle proprie sfide e sulle opportunità di crescita professionale, in un'ottica di empatia e dialogo con i colleghi. Il contributo mette in luce come il teatro possa diventare uno strumento di innovazione pedagogica per favorire l'inclusione e migliorare le relazioni all'interno del corpo docente. **Chiara Carletti**, nel suo contributo *Orientare l'agire educativo e didattico attraverso pratiche di cura per una sostenibilità individuale, sociale e ambientale*, propone una riflessione sulla pedagogia della cura, con l'intento di ripensare l'azione educativa in chiave sostenibile. Carletti sottolinea l'importanza del dialogo come pratica centrale della cura, un concetto che si estende non solo alla relazione educativa tra insegnante e studente, ma anche alla cura per l'ambiente e per la società. L'articolo invita a riconsiderare l'educazione non solo come trasmissione di conoscenze, ma come pratica intenzionale volta a formare individui capaci di vivere in una società più democratica e sostenibile. La riflessione sulla cura si inserisce in un dibattito attuale che chiede alle scuole e agli educatori di assumere un ruolo attivo nel promuovere il cambiamento sociale e ambientale. **Antonella Cuppari** e **Angela Colucci**, con *Riabilitare la disabilità: Le passeggiate sensobiografiche per una città che apprende ad includere*, ci offrono uno spunto innovativo sul tema dell'inclusione urbana, presentando i risultati di un progetto di ricerca-azione condotto in collaborazione con persone con disabilità. Attraverso il metodo delle passeggiate sensobiografiche, il progetto *VIVIinclusi* ha permesso di raccogliere preziosi punti di vista sui problemi e le sfide che le persone con disabilità affrontano nella città di Lecco. Questo approccio ha dato voce ai partecipanti e ha evidenziato come la città stessa possa "apprendere" e migliorare i propri spazi e servizi per renderli più inclusivi. Il contributo non solo riflette criticamente sulla qualità inclusiva degli spazi urbani, ma fornisce anche un modello di partecipazione attiva che coinvolge la comunità nella co-progettazione di soluzioni innovative e sostenibili. Infine, **Gianpiero Greco**, **Luca Poli**, **Alessandro Petrelli**, **Francesco Fischetti**, and **Stefania Cataldi**, nel loro *Educazione Fisica e Sport: Un Percorso Verso l'Inclusività, l'Eguaglianza e lo Sviluppo Sostenibile*, esplorano come la dimensione della sostenibilità sia collegata all'educazione fisica e sportiva, e vi ritrovano una soluzione alla questione dell'inclusione.

## 4. Recensioni

Nella sezione finale, la recensione: *Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli* di Anita Gramigna (**Manuele De Conti** 2024) si pone a coronamento delle proposte contenute nei contributi precedenti. Il testo di Gramigna si inserisce perfettamente nel discorso più ampio su inclusione e sostenibilità, riprendendo e approfondendo tematiche già trattate da vari autori. In particolare, il saggio promuove una visione olistica dell'educazione ambientale, che integra non solo la cura dell'ambiente, ma anche una rinnovata attenzione all'interconnessione tra umanità e natura, rappresentando, così, un punto culminante che sintetizza e amplia i contributi precedenti, offrendo una visione più ampia e integrata dell'inclusione e della sostenibilità come processi non solo educativi, ma esistenziali e culturali.

Il testo recensito invita a superare l'attuale separazione tra natura e cultura, e propone una visione olistica, in cui l'essere umano è parte integrante della biosfera, unito a essa da legami vitali. Gramigna si ispira a pensatori come Edgar Morin, Gregory Bateson e Paulo Freire, per sottolineare l'importanza di "imparare a disimparare", aprendo la strada a un nuovo immaginario ecologico, capace di rompere con le logiche consumistiche e tecnoscientifiche che dominano il pensiero contemporaneo. La narrazione emerge come uno strumento potente per trasmettere ai bambini questa visione olistica della vita e del mondo. Attraverso storie che evocano sensazioni e risvegliano l'immaginario, i bambini possono comprendere la loro connessione con la natura e sviluppare un pensiero creativo e responsabile. De Conti sottolinea l'originalità della proposta di Gramigna, che punta a un'educazione ecologica basata su un biocentrismo olistico, capace di contrastare l'egocentrismo e l'antropocentrismo. Il libro rappresenta un contributo significativo al dibattito sull'educazione ambientale, offrendo una visione alternativa che pone al centro la relazione tra uomo e natura, e la necessità di un cambiamento radicale nelle pratiche educative.

## Riferimenti bibliografici

Balzano, G. (2024). Communication as Training: Media, Language and Socio-Political Engagement. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7396. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7396

Beas Miranda, M., & Boschi, C. (2024). Reading and generation of knowledge. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7308. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7308

Boccacci, D. (2024). Inside the Scene: Perceptions and Relationships between Teachers through Forum Theatre. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7287. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7287

Carletti, C. (2024). Orienting Educational and Teaching Actions Through Caring Practices for Individual, Social and Environmental Sustainability. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7352. https://ojs.pensamultimedia.it-/index.php/siref/article/view/7352

Cuppari, A., & Colucci, A. (2024). Rehabilitating Disability: Sensobiographic Walks for a City That Learns to Include. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7040. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7040

De Conti, M. (2024). Book Review of 'Il paradigma differente:

L'educazione ambientale per i più piccoli' by Anita Gramigna: Rethinking Environmental Education for the Youngest Through a Holistic Approach. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7305. https://ojs.pensamultimedia.it-/index.php/siref/article/view/7305

Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Ganino, G., La Vecchia, L., & Zappaterra, T. (2024). Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7243. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7243

Gramigna, A. (2024). Educating the Children of Malinche: Identity and Modernity in Octavio Paz. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7245. https://ojs.pensamultimedia.it/-index.php/siref/article/view/7245

Greco, G., Poli, L., Petrelli, A., Fischetti, F., & Cataldi, S. (2024). Physical Education and Sport: A Path to Inclusiveness, Equality and Sustainable Development. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7171. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7171

Gualdaroni, F., & Marcelli, A. M. (2024). The Gettatelli: Educational Dimensions of Institutionalized Care for Abandoned Newborns in Renaissance Tuscan Hospitals. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7401. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7401

Macale, C. (2024). 'We made an intercultural religion': Educational reflections after an experimental Catholic Religious Education (IRC) pathway towards a new research project. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7342. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7342

Martínez-Maireles, D. (2024). The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7236. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7236

Mazzoli, S. (2024). Lifelong Learning and New Competences: A Trans-Disciplinary Study on the Phenomenon of Inactivity in Adult Men. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7364. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7364

Mercer, S. O., Falzone, Y., & La Marca, A. (2024). Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7341. https://ojs.pensamultimedia.it-/index.php/siref/article/view/7341

Natalini, A., Orecchio, F., & Giuliani, D. (2024). Narrative in Teaching-Learning Processes Through the Virtual Worlds of the Metaverse. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7411. Narrative in teaching-learning processes through the virtual worlds of the metaverse

Nizzolino, S. (2024). Artificial Intelligence in the European approach to Education: Perspectives, perceptions, and mistrust. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7030. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7030

Pereira, P. C. S., & Coimbra, M. A. (2024). The Disturbing Dazzle of Digital Friendships: A Viewpoint from the Nicomachean Ethics. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7398. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7398

Petrassi, D. (2024). Integrating ChatGPT as a Learning Tool: Potential Benefits and Critical Considerations. *Formazione & Insegnamento*, *22*(2), 7328. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7328

Restiglian, E., & Busato, S. (2024). Homeschooling: A Multiple Case Analysis. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7244. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7244

Salerno, V., Salvin, A., Rigoni, L., & Marcelli, A. M. (2024). 'Points License' as a Training Practice: Experimentation in a Vocational Training Centre in Friuli-Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 6835.

Sancen Contreras, F. J. (2024). Knowledge and Society: Dynamic Education. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7307. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7307

Silva, D. L. da, Doria, B., Picasso, F., & Serbati, A. (2024). The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7312. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7312

Tino, C. (2024). Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7139. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7139

Zane, E. (2024). The Challenge of University Dropout for Pedagogical Reflection: From Silent Students to Talent Valuation. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 7363. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7363

# Communication as training: Media, language and socio-political engagement
# Comunicazione come formazione: Media, linguaggio e impegno sociopolitico

Gennaro Balzano
Department of Education, Psychology and Communication, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy)
gennaro.balzano@uniba.it
https://orcid.org/0000-0002-1720-5796

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Communication, a fundamental human need, is an issue that falls squarely within the educational dynamics. Classical and new media, in a society where we communicate so much but at the same time are less informed, attest themselves as places where the educational is not marginal but has a certain relevance. Language, too, becomes a tool for educating, the characteristics of which echo loudly neuronal processes and, therefore, neurolinguistics. By communicating and, therefore, forming man, one cannot fail to involve the political dimension, that of commitment to one's community. When the communication of the large and many media translates into formation, the search for meaning re the surrounding reality and community life becomes a requirement for the citizen.

La comunicazione, esigenza fondamentale per l'uomo, è questione che rientra a pieno titolo nelle dinamiche formative. I media classici e i nuovi media, in una società in cui si comunica tanto, ma al tempo stesso si è meno informati, si attestano quali luoghi in cui l'educativo non è marginale ma ha una certa rilevanza. Il linguaggio diventa anch'esso strumento per formare, le cui caratteristiche richiamano a gran voce i processi neuronali e, dunque, la neurolinguistica. Comunicando e, quindi, formando l'uomo, non si può non coinvolgere la dimensione politica, quella dell'impegno per la propria comunità. Quando la comunicazione dei grandi e tanti media si traduce in formazione, la ricerca di un senso rispetto alla realtà circostante e alla vita di comunità diventa un'esigenza per il cittadino.

**KEYWORDS**
Communication, Politics, Citizenship, Media
Comunicazione, Politica, Cittadinanza, Media

**Citation**: Balzano, G. (2024). Communication as training: Media, language and socio-political engagement. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 11-17. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_02**

**Submitted**: August 8, 2024 • **Accepted**: September 19, 2024 • **Published**: September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

L'ampio fenomeno comunicativo, soprattutto nella società delle macchine intelligenti, è in continuo movimento ed è necessario uno spiccato senso critico per differenziarne complessità, rapido sviluppo e conseguenze sociali e educative. L'educazione e la categoria pedagogia della responsabilità rientrano, dunque, a pieno titolo in un fenomeno comunicativo che diventa, formalmente e informalmente, formativo (Bandler & Benson, 2023).

Il nostro tempo offre dispositivi nuovi per la comunicazione e permette di operare in un ecosistema interattivo, aperto, ma anche immateriale, dislocato, caratterizzato da una relazionalità nuova. Di fatto le macchine intelligenti hanno soppiantato gli schemi che potevano ritenersi validi fino a dieci anni fa. L'ordine della comunicazione classica ha subito un ribaltamento e una ristrutturazione radicale (Watzlawick et al., 1967), grazie anche alle neuroscienze (Cambi, 2011; Capurso, 2015, p. 51); oggi, e chissà per quanto prima di nuovi cambiamenti, già i bambini si nutrono di nuovi linguaggi, nuove relazioni e, mentre si sta producendo una nuova cultura già se ne genera altra/e (McLuhan, 2019).

## 2. Il ruolo dei media nella vita sociale

Parlare oggi dei *media* in senso ampio vuol dire riconoscere loro un ruolo, che è anche formativo, e confermare che essi rappresentano una presenza costante e per certi versi invadente, ma pur sempre facente parte integrante del vivere quotidiano. La novità rispetto al passato e che i media attuali non si aggiungono alla nostra vita dall'esterno ma ne sono parte, proprio perché molti dei processi politici economici sociali e culturali si attuano spesso proprio grazie ai media. Già il sociologo canadese Marshall McLuhan, tra gli anni Cinquanta e Settanta, aveva ampiamente sottolineato il ruolo dei media; sua la distinzione tra *media caldi* e media freddi ossia quelli che forniscono un'esperienza sensoriale più intensa e coinvolgente, distinti dai secondi meno partecipativi, come ad esempio la televisione. Ma ancora più interessante il concetto di globalizzazione della comunicazione, *il villaggio globale* dove si ritrovano connesse attraverso i media elettronici le persone di tutto il mondo.

Con un simile scenario, anche l'educazione viene chiamata a ridefinire il proprio corso, ad interrogarsi proprio a partire dai cambiamenti della società dei media e delle persone che abitano una società mediatica in continuo divenire (McLuhan, 2024).

Tale contesto non può che segnalare come prima questione il divario esistente tra coloro che utilizzano le tecnologie e accedono ad una comunicazione aderente al nostro tempo e tra coloro che, invece, non hanno la possibilità o non hanno le competenze per utilizzare la tecnologia e fruire, dunque, di nuove forme di comunicazione. L'ampio solco delle povertà educative tiene dentro anche la questione della possibilità di accesso alla tecnologia (*transizione digitale*) e del conseguente utilizzo (*competenze digitali*). In tal senso l'educazione deve farsi promotrice dell'*accessibilità ai media*, del loro uso consapevole e di chiare e definite competenze (si pensi ad esempio al framework *DigComp 2.2*)[1]; questo per evitare di acuire quel divario esistente nella società attuale, causa anche di divisioni, emarginazione e mancata inclusione per molti.

Delineare un quadro completo della realtà mediatica, dai giornali ai social, dalle tv alle piattaforme on demand, è complesso, oltre che in termini di precisione e completezza, anche di possibile descrizione delle dinamiche. Il dato interessante è che questo affresco produce una molteplicità di rappresentazioni, reali, verosimili e fake, mai riproducibile perché liquido, fugace e, spesso, poco autentico.

Un ultimo aspetto, squisitamente pedagogico, riguarda il fruitore, la persona che *consuma comunicazione*. Infatti, egli non è entità passiva ma essere relazionale caratterizzato da un proprio *format* interpretativo, un background culturale, familiare e sociale, una rete di confronto (altre persone o altre fonti), una formazione che lo ha reso la persona che è nel momento in cui viene investivo dal flusso comunicativo. Qui, dunque, la comunicazione veloce e inafferrabile incontra il pensiero, in un confronto che è generativo.

## 3. Il testo, i media e la comunicazione

Analizzando il testo e il comunicare sotto il profilo di una comunicazione che è informazione (prima che formazione), si prende in esame la *conversazione testuale* in cui l'elemento portante è la *negoziazione*: le notizie vanno oltre la descrizione del fatto, ossia non più considerate per quel che sono, per i contenuti, ma tradotte e, dunque, ridisegnate a seguito dell'interpretazione di chi ne fruisce.

Si comprende bene come il ricettore, considerato come persona pensante capace di critica e in grado di operare delle scelte, meriti un'attenzione formativa; questo perché, soprattutto per quel che riguarda le notizie scritte su carta o online, hanno luogo dei momenti di autoformazione, in parte strutturati, e delle sessioni di approfondimento personale. Chiaro che si sta parlando di formazione del fruitore, certamente non intenzionale ma parimenti non tralasciabile.

Non di secondo piano il tema della relazione con la notizia e, dunque, con i media, oltre alla relazione in sé, ai modelli relazionali proposti dai media, che condizionano notevolmente la società del nostro tempo: anche questo è un tema formativo di stringente attualità.

Proprio le relazioni reali rischiano di essere lo specchio dei modelli appresi attraverso i media, sia nel gruppo dei pari sia nei contesti familiari che in quelli sociali e lavorativi. Pertanto, ritorna qui forte il tema di una educazione che promuova una visione critica e ragionata, una capacità di scelta che sia anche e soprattutto assunzione di responsabilità, delle politiche che abbiano come obiettivo il consumo consa-

1 L'update *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes* (2022) è dedicato, esclusivamente, alla Dimensione 4 della matrice del modello (esempi di conoscenze, abilità e attitudini applicabili ad ogni competenza). Per le altre dimensioni resta valido quanto indicato nel *DigComp 2.0* e *2.1*.

pevole di quell'eccesso di comunicazione e informazione che si traduce troppo spesso in non comunicazione e/o disinformazione.

I mass media, affiancati sempre più con forza dai social network, si pongono come una complessa *voce della società*, che attornia i giovani e penetra nella vita delle famiglie in modi molteplici, che non si riducono al pur sintomatico evento notiziato. È noto che si tratta di una voce strumentalizzata, ma l'educazione non può prescindere tanto dal dovere di difendere gli educandi dalla manipolazione, quanto dal considerare le grandi possibilità educative, che ciascuno dei mass media contiene in sé. Ciascun mezzo, infatti, con il vigore e l'ampiezza di penetrazione del suo linguaggio e delle sue strutture tecniche va in prospettiva considerato come uno strumento a disposizione della società educante, ed esige una volontà politica capace di impegnarlo a fini educativi.

Già a inizio degli anni Novanta Bardulla (1991) notava come i mass media presentassero degli aspetti positivi, sintetizzabili in:

- un miglioramento del prodotto informativo;
- una nuova domanda di cultura, cui fa riscontro una crescente attenzione dei media agli eventi artistico-culturali;
- rapida diffusione di nuove tendenze (si pensi alla sensibilità ambiente o al cibo biologico).

Alla luce di ciò lo stesso autore è poi giunto a ritenere che si sia pervenuti a quello che viene definito uno *stadio di maturità* (nei fatti e nelle evoluzioni poi smentito dal tempo); ma avverte anche che non mancano aspetti di segno chiaramente negativo, come:

- l'incapacità della comunicazione di massa di fornire una rappresentazione fedele della società;
- tendenza alla concentrazione della proprietà in mano a pochi a discapito del pluralismo;
- la spettacolarizzazione del sociale;
- il ruolo centrale della televisione nel panorama informativo (messa da parte con l'avvento dei social diversi anni dopo).

Nonostante si possano formulare critiche ai mezzi di comunicazione, soprattutto quando si rivolgono ad un pubblico di minori, essi svolgono se pure in circostanze del tutto eccezionali, una evidente funzione educativa, fornendo ai cittadini non solo notizie, ma anche spiegazioni chiare e convincenti di quanto è capitato.

## 4. Comunicazione e Neurolinguistica

La Neurolinguistica è una disciplina che si occupa dello studio delle basi biologiche del linguaggio. Questo campo di ricerca analizza l'interazione tra il cervello e il linguaggio, cercando di comprendere come il cervello elabora, produce e comprende il linguaggio. L'obiettivo principale della *neurolinguistica* è quello di identificare i meccanismi neurali coinvolti nel linguaggio, attraverso l'analisi delle strutture cerebrali e delle funzioni linguistiche (Watzlawick et al., 1967). Essa si basa su un approccio scientifico che utilizza metodi sperimentali, come l'uso delle neuroimmagini, ad esempio, per indagare i processi cognitivi legati al linguaggio.

Nel contesto della neurolinguistica, è particolarmente importante comprendere l'organizzazione anatomica del cervello e le connessioni neurali che supportano il linguaggio. Il cervello è diviso in due emisferi, destro e sinistro, connessi da una struttura chiamata corpo calloso. L'emisfero sinistro, in particolare, è considerato il principale responsabile del linguaggio negli individui distramano. All'interno di ciascun emisfero, diverse aree cerebrali, come l'area di Broca e l'area di Wernicke, svolgono un ruolo cruciale nella produzione e comprensione del linguaggio. L'area di Broca, localizzata nell'emisfero sinistro, è coinvolta nella produzione del linguaggio e nella pianificazione e coordinazione dei movimenti coinvolti nella parlata. L'area di Wernicke, anch'essa nell'emisfero sinistro, è responsabile della comprensione del linguaggio. Altre regioni corticali sono coinvolte nel processamento dei suoni del linguaggio e delle regole grammaticali. Gli studi di imaging cerebrale hanno dimostrato l'importanza di un network esteso di aree cerebrali, chiamato network del linguaggio, che lavorano in sinergia per supportare le diverse funzioni linguistiche.

I processi di comprensione e produzione del linguaggio implicano, dunque, una serie di complessi meccanismi neurali che permettono di decodificare e generare il linguaggio. Durante la comprensione del linguaggio, il cervello analizza e interpreta le informazioni linguistiche mediante l'attività di diverse aree cerebrali coinvolte nella semantica, nell'analisi sintattica e nella memoria di lavoro. Durante la produzione del linguaggio, il cervello pianifica e coordina i movimenti articolatori attraverso l'attività di regioni come l'area di Broca. I processi di comprensione e produzione del linguaggio sono strettamente interconnessi e richiedono una precisa integrazione tra le varie aree cerebrali specializzate.

La comunicazione e la neurolinguistica sono strettamente collegate, poiché il cervello svolge un ruolo fondamentale nel processo comunicativo. Attraverso il cervello, le persone elaborano e comprendono il linguaggio, che è uno dei principali strumenti di comunicazione. L'interazione tra il cervello e la comunicazione è un ambito di studio che si focalizza sulle dinamiche neurali coinvolte nel processo comunicativo. Durante la comunicazione, il cervello attiva diverse regioni neurali che sono responsabili di diverse funzioni linguistiche, come la comprensione del linguaggio, la produzione del linguaggio e l'interpretazione dei segnali non verbali (Bandler & Benson, 2023). Queste interazioni tra il cervello e la comunicazione sono oggetto di ricerca nella neurolinguistica, che cerca di comprendere come queste interazioni influenzino l'efficacia e la comprensione della comunicazione umana. Proprio la neurolinguistica presenta numerose applicazioni pratiche nel campo della comunicazione. Attraverso lo studio approfondito delle dinamiche neurali e dei complessi processi linguistici che avvengono nel cervello umano, è possibile sviluppare strategie altamente efficaci per migliorare la comunicazione in varie situazioni. Ad esempio, nel contesto terapeutico, la neurolinguistica offre ap-

procci innovativi per aiutare le persone che hanno subito danni cerebrali ad affrontare disturbi del linguaggio, facilitando la loro riabilitazione e il recupero delle abilità linguistiche compromesse. Inoltre, la neurolinguistica svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di *nuovi strumenti e metodi che potenziano l'apprendimento delle lingue*. Basandosi sulle caratteristiche neurali individuali, è possibile personalizzare l'insegnamento linguistico e adattarlo alle esigenze specifiche di ogni studente, migliorando l'efficacia degli approcci didattici tradizionali e accelerando il processo di acquisizione linguistica. Le conoscenze fornite dalla neurolinguistica aprono anche nuove prospettive nello sviluppo delle interfacce uomo-macchina. Grazie alla comprensione delle dinamiche neurali coinvolte nella comunicazione, è possibile creare sistemi più intuitivi e facili da usare, che permettono una comunicazione più fluida e naturale tra l'uomo e la macchina. Questo ha importanti implicazioni in vari settori, come la progettazione di dispositivi di assistenza per le persone con disabilità e l'ottimizzazione delle tecnologie di traduzione automatica e riconoscimento vocale, rendendole sempre più accurate e affidabili. In conclusione, la neurolinguistica rappresenta un campo di ricerca attivo e in continua evoluzione che offre molteplici applicazioni pratiche nella comunicazione umana (Impara, 2020; D'Agostini & Crescentini, 2022).

Nonostante i numerosi progressi, la neurolinguistica affronta diverse limitazioni e sfide nella comprensione della comunicazione umana. La complessità del cervello e dei processi neurali rende difficile isolare e comprendere in modo esaustivo i meccanismi sottostanti il linguaggio. Inoltre, le diverse strategie metodologiche utilizzate nella ricerca neurolinguistica possono presentare limitazioni, come la mancanza di generalizzare i risultati ottenuti da studi su campioni ridotti o le difficoltà legate all'interpretazione dei dati neuroimaging. In più, l'etica e la privacy rappresentano ulteriori aspetti rilevanti quando si utilizzano tecnologie invasive o invasive per studiare il cervello umano. Tuttavia, grazie a un approccio multidisciplinare e al continuo avanzamento delle tecnologie di neuroimaging, la neurolinguistica continua a progredire nella comprensione delle basi neurali della comunicazione umana.

## 5. Educazione, media e nuovi media

Nella nostra realtà, i mezzi di comunicazione e i social network svolgono un ruolo preminente. La maggior parte del tempo l'uomo di oggi, praticamente, lo trascorre tra tv, smartphone, internet.

La massima diffusione di internet ha ridisegnato i confini di gran parte dei media precedentemente conosciuti, intersecando ruoli, funzioni e azioni con social network, metaverso e intelligenza artificiale. Quel che mantiene un ruolo centrale è tuttavia l'interazione tra utente e sistema mediale, in forma sempre più immediata e realistica. Ma non è tutto:

> "C'è un incontro fra comunicazione e uomo che è nevralgico comprendere, che è importante approfondire affinché la comunicazione, di cui pur vive l'essere umano, non lo sovrasti fino a farlo scomparire. In un turbinio incessante di *post*, di *tweet*, di *image*, di *sound*, di *app*, di *cloud*, il contenuto/detto/senso ha lasciato spazio pieno alla traccia del contenitore. C'è ancora un contenuto, ma ha necessità di essere fatto emergere" (Anichini et al., 2012, p. X).

La comunicazione viaggia sempre più verso una appropriazione di orizzontalità a discapito di un antico verticismo che vedeva l'emittente in posizione privilegiata rispetto al fruitore, che oggi è più libero, anche di compiere scelte sbagliate e perdersi nella rete della sovrabbondanza comunicativa.

Come osserva Santelli (2001) i problemi che attraversano il nostro tempo - paure, incertezze, solitudini, difficoltà a capire e a gestire i cambiamenti - sono problemi concreti, quotidiani che si ritrovano nelle diverse città, in differenti gruppi e ambienti, le cui possibili soluzioni sono rintracciabili non necessariamente su base locale. La comunicazione globale ha un posto cruciale, gioca un ruolo di grandissima rilevanza nella vita dei singoli e di intere popolazioni. L'intera umanità è *collegata*, aprendo alla possibilità di proliferazione e differenziazione di una vasta pluralità di linguaggi e di scambi. Da qui la necessità che le soluzioni tecnologiche vengano assunte all'interno di una prospettiva culturale e politica e che sia curata un'educazione alla comunicazione attenta alle sue complesse dimensioni e ai suoi molteplici significati sociali (Santelli, 2001, p. 58).

Le dinamiche comunicazionali e partecipative vanno sostenute e, soprattutto, avverte Santelli, comunicazione e partecipazione vanno interpretate come un agire finalizzato allo scopo di riconoscere l'altro, di incrementare gli spazi di libertà reciproca, di costruire necessariamente una civile convivenza (Santelli, 2001, p. 59). Concetti come *alterità* (Buber, 1960) e *riconoscimento* (Ricoeur, 2005, p. 24) rimandano infatti ad una realtà eticamente connotata e legano la comunicazione ad una esperienza che è anche morale (Broccoli, 2024, p. 69). Inoltre,

> "in educazione non è possibile separare l'*asse semantico* della comunicazione (quello che riguarda il puro significato dei contenuti trasmessi) dall'*asse relazionale* (che concerne il 'senso' della relazione interpersonale tra dialoganti), poiché è evidente che entrambi gli aspetti concorrono a commutare il carattere di ogni relazione" (Broccoli, 2024, p. 70).

Al cospetto di nuovi alfabeti mediali, sempre in evoluzione, è necessaria una risposta formativa che sia pertinentemente adeguata alla portata del fenomeno, che porta in dote forme di complessità sociale alle quali l'educazione non può proporre ricette preconfezionate, ma diventano occasioni di lavoro e proposta, di ricerca e azione, di arricchimento di modelli e pratiche; da un punto di vista più teorico, non solo l'approfondimento dell'impegno di riflessione culturale e di affinamento tecnico, ma anche la testimonianza e l'autenticità di vita (Balzano, 2022).

## 6. Comunicazione è formazione

Nella più celebre delle teorie comunicative, quella che è giunta, con la scuola di Palo Alto, a formulare gli assiomi, si afferma, proprio nel primo assioma che *Non si può non comunicare*. La trasposizione, ugualmente valida, è, in pedagogia, *non si può non educare*, dunque, *non ci si può non formare* in qualsiasi contesto. Esisterebbe, quindi, una concordanza concettuale tra comunicazione e formazione. Una reciprocità che permette ad entrambi di autoalimentarsi.

Ma non può non considerarsi come centrale il concetto di educazione informale, che avviene anche a prescindere da una scelta intenzionale o di un setting educativo ben definito, "intreccio instabile e differenziato di molte esperienze", da non ritenere "componente minore del sistema educativo nel quale ogni essere umano è inserito" (Tramma, 2024, p. 151). Nello specifico quando tale forma educativa incontra i media, e in particolare la televisione,

> "va considerata come una delle vicende formative più significative degli ultimi decenni, dalla sua diffusione alla comparsa dell'esperienza diversamente complessa del web. È stata la TV – prima quella pubblica, alla quale sono state attribuite importanti funzioni 'pedagogiche', poi quella privata-commerciale – a diffondere più o meno intenzionalmente modelli di comportamento moderni [...] e a favorire, forse più della scolarizzazione, l'unione linguistica del Paese contribuendo a diffondere l'uso dell'italiano al posto, o in aggiunta, del dialetto" (Tramma, 2024, p. 151).

La comunicazione, dunque, riveste un ruolo fondamentale nell'ambito della formazione. Attraverso una comunicazione efficace (e autentica) gli insegnanti, ad esempio, possono trasmettere in modo chiaro e completo le informazioni agli studenti, facilitando così il processo di apprendimento. La comunicazione bidirezionale, in più, consente agli studenti di porre domande, di chiarire dubbi o di esprimere opinioni. Ma questo non riguarda solo gli insegnanti e gli studenti, perché può anche coinvolgere altri attori come i genitori, i colleghi o i professionisti del settore. La comunicazione può avvenire attraverso diversi canali, verbale, scritto o non verbale, e può essere facilitata anche da strumenti digitali. In ogni caso, una comunicazione efficace nella formazione contribuisce a creare un ambiente di apprendimento positivo e stimolante, favorisce la comprensione e la memorizzazione delle informazioni e promuove lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le sfide della vita professionale (Biagioli et al., 2022).

Le competenze comunicative svolgono un ruolo fondamentale nell'apprendimento efficace. Una buona comunicazione consente agli studenti di acquisire e comprendere nuove informazioni in modo più completo e significativo. Gli insegnanti devono pertanto possedere competenze comunicative solide per essere in grado di trasmettere in modo chiaro e diretto i concetti e i contenuti didattici agli studenti. Allo stesso modo, gli studenti devono sviluppare le proprie competenze comunicative per essere in grado di esprimere pensieri, dubbi e domande in modo efficace (Carrón, 2020). Tali competenze comunicative comprendono non solo la capacità di parlare in modo chiaro e comprensibile, ma anche di ascoltare attivamente, di porre le domande giuste, di lavorare in gruppo e di utilizzare in modo adeguato i mezzi di comunicazione digitale. Il miglioramento delle competenze comunicative è essenziale per favorire la partecipazione attiva degli studenti all'interno della classe e favorire un apprendimento interattivo e collaborativo (Anello, 2023). Gli insegnanti devono essere in grado di comunicare in modo chiaro ed empatico, adattando il proprio linguaggio e il proprio stile di comunicazione alle esigenze degli studenti. La comunicazione verbale e non verbale rappresenta la base per una corretta interazione e permette di creare un ambiente positivo di apprendimento (Zhao & Sun, 2024). Inoltre, una comunicazione efficace aiuta gli insegnanti a individuare eventuali difficoltà degli studenti e a proporre strategie didattiche adeguate a favorire il loro apprendimento. E non di rado una buona comunicazione è essenziale per instaurare un rapporto di reciprocità e rispetto tra insegnante e studente, fondamentale per un processo di insegnamento-apprendimento di successo (Baldassarre & Sasanelli, 2020).

Come strumento di motivazione e partecipazione nella formazione la comunicazione gioca un ruolo fondamentale; crea uno spazio di partecipazione attiva, dove gli studenti si sentono liberi di esprimere le proprie idee, fare domande e interagire con l'insegnante e i compagni di classe. Questa partecipazione attiva fa sì che gli studenti si sentano coinvolti nel processo di apprendimento, accrescendo l'interesse e l'entusiasmo verso le materie di studio. Nel complesso può favorire la motivazione degli studenti e creare un ambiente di apprendimento partecipativo (Bragaglia et al., 2023).

Non è poi marginale, considerare che la comunicazione svolge un ruolo fondamentale nel collegare la teoria all'applicazione pratica all'interno della formazione (McLuhan, 2023). Gli insegnanti devono essere in grado di trasmettere le conoscenze teoriche in modo chiaro e comprensibile, fornendo esempi e spiegazioni che consentano agli studenti di visualizzare come mettere in pratica ciò che stanno imparando. La comunicazione come ponte tra teoria e pratica favorisce l'integrazione delle conoscenze, migliorando l'apprendimento e preparando gli studenti per l'applicazione di ciò che hanno imparato nel mondo lavorativo (Gabbi, 2023), oltre che nei futuri scenari che si andranno a configurare negli anni a venire, momento in cui le nuove forme di comunicazione e il metaverso giungeranno ad integrazioni nuove, tali anche sul fronte educativo (Calvani, 2012; McLuhan, 2023).

## 7. Comunicazione e impegno sociopolitico

*Comunicazione* e *impegno sociopolitico* sono due tematiche strettamente legate, poiché la comunicazione svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'azione sociale e politica. Essa permette di diffondere informazioni, sensibilizzare l'opinione pubblica e coinvolgere le persone in iniziative che mirano al miglioramento della società. Attraverso diversi canali

di comunicazione, come i media tradizionali e i social media, è possibile raggiungere un vasto pubblico e influenzare i dibattiti e le decisioni che riguardano la comunità. Pertanto, la comunicazione è uno strumento potente per promuovere l'impegno sociopolitico e favorire il cambiamento sociale (Del Gobbo, 2021). Attraverso la diffusione di informazioni e l'esposizione di problemi sociali, la comunicazione può contribuire a sensibilizzare l'opinione pubblica su questioni importanti e spingere le persone all'azione. Inoltre, la comunicazione può promuovere il dialogo tra diverse parti interessate, favorire la conoscenza reciproca e facilitare la comprensione delle diverse prospettive. In questo modo, può creare un terreno comune per il cambiamento sociale, contribuendo a rompere le barriere e a promuovere un'azione collettiva per il progresso della società.

Ponendosi sul terreno dell'educazione alla politica, la comunicazione (politica) svolge un ruolo fondamentale nella partecipazione. Attraverso questa i cittadini vengono informati sulle attività dei governi, sui programmi politici e sulle decisioni che li riguardano direttamente. Tale forma comunicativa crea un dialogo tra i governanti e i cittadini, consentendo l'espressione di opinioni e l'interazione tra le diverse parti. Inoltre, può stimolare l'interesse e la partecipazione dei cittadini alle questioni pubbliche, promuovendo l'accesso all'informazione e incoraggiando il coinvolgimento attivo nella vita della comunità. Pertanto, una comunicazione politica efficace risulta oggi basilare per sostenere la partecipazione e la democrazia.

"Pedagogia e politica, consapevoli dei propri ambiti, delle proprie specificità e della propria autonomia, ma non chiuse in sé stesse, possono, con i loro percorsi di ricerca, unire i propri sforzi per perseguire l'autenticamente umano, lontano da forme di mero individualismo, fautore di domande di senso sul vivere comune e predisposto al coinvolgimento diretto nelle questioni della vita politica in ogni contesto, sia esso pubblico o privato, e in ogni tipo di relazioni, brevi, quelle che orientano le la pedagogia, e lunghe, quelle che orientano la politica" (Elia, 2024, p. 277). Se, quindi, l'educazione alla politica è un'esigenza forte del nostro tempo, funzionale a comprendere e decifrare il mondo in cui vive l'uomo/cittadino, ed è quindi "segmento significativo di preparazione della cognizione della pertinente presenza nel mondo, delle scelte da fare per sostenere processi di miglioramento da parte dei diversi soggetti e nei diversi spazi privati e pubblici" (Elia, 2024, p. 278), diventa necessario anche riconoscere all'educazione alla politica una certa autonomia dalla politica stessa, indipendente da qualsivoglia logica esterna, finalizzando l'intero discorso alla "formazione dell'*uomo autentico*" (Elia, 2024, p. 280; cfr. anche Pati, 1996, p. 111).

Non è tuttavia da tralasciare la dimensione etica, che tanto in politica, quanto in pedagogia, così come nella comunicazione, riveste un ruolo di primo piano. Si consideri su tutti il principio di verità, trasparenza e rispetto delle persone coinvolte. Nel contesto sociopolitico, l'etica della comunicazione richiede la diffusione di informazioni accurate e complete, evitando la manipolazione o la distorsione dei fatti. Inoltre, implica il rispetto dei diritti e della dignità delle persone e la promozione di un dialogo aperto e inclusivo. L'etica della comunicazione nel contesto sociopolitico garantisce una comunicazione responsabile e consapevole, che promuove il rispetto reciproco, la comprensione e il progresso della società (Sciacca, 2022):

> "Il fine ultimo è l'affermazione dell'uomo come cittadino capace di vivere, incarnare e realizzare ideali e valori di vita democratici. Un individuo dunque, che, lungi dall'inseguire le continue trasformazioni tipiche della attuale società con una funzione puramente adattiva, è capace di collocarsi all'interno del flusso degli accadimenti storici senza per questo rimanerne travolto, conquistando l'irrinunciabile capacità di assegnare senso alle molteplici manifestazioni della realtà" (Tedesco, 2020, p. 536).

L'educazione, dunque, quale termine medio tra la comunicazione, nell'ampio senso esposto, e la politica – come educazione alla politica e/o politica dell'educazione – a formare un asse significante in grado di dare sostanza a quell'impegno attivo che può diventare pungolo a sostegno di una comunicazione autentica per una pari educazione.

## 8. Conclusioni

La comunicazione come formazione implica questioni di tipo fondativo, connesse alla ricerca, di strategia culturale e di politiche sociali e educative. È necessaria, dunque, una riflessione accurata di tipo teorico alla luce degli stimoli molteplici che la società attuale, post pandemica o dell'intelligenza artificiale, pone.

La comunicazione è sempre *in divenire* e si diffonde, si legittima, si estende. Ed è fatto soggetto ad una notevole crescita incontrollata. In un futuro, che probabilmente è già qui, è necessario tener ferma quella comunicazione formativa come neo-paradigma di socializzazione (e di esistenza personale) affinché sia "architrave su cui dovrà poggiare la società plurale e aperta del futuro e quel soggetto "proprio" e flessibile che dovrà abitarla" (Anichini et al., 2012, p. 63). Seppure con i caratteri dell'informale che il panorama comunicativo delinea, l'educazione deve consentire di "rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convivenze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti" (Elia, 2024, p. 280).

## Riferimenti Bibliografici

Anello, F. (2023). La comunicazione verbale dell'insegnante nell'uso del Reciprocal Teaching per la comprensione in lettura: Uno studio esplorativo. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 62–70. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_09

Anichini, A., Boffo, V., Cambi, F., Mariani, A., & Toschi, L. (2012). *Comunicazione formativa: Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Apogeo.

Balzano, G. (2022). Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0. *Studi Sulla Formazione/*

*Open Journal of Education*, *25*(2), 87–92. https://doi.org/10.36253/ssf-14039

Bandler, R. (2023). *Insegnare e imparare con la PNL: Come usare la programmazione neuro-linguistica per migliorare l'apprendimento*. Unicomunicazione.it.

Bardulla, E. (1991). Sport, turismo e mass-media: Le risorse dell'educazione informale. In N. Galli (Ed.), *Educare nella società complessa: Problemi, esperienze, prospettive* (pp. 183–211). La Scuola.

Bargaglia, B., Zaggia, C., & Doria, B. (2023). La motivazione all'apprendimento nella formazione a distanza: Uno studio sui cambiamenti percepiti dagli studenti dopo il lockdown. *RTH - Education & Philosophy*, *10*, 9731. https://doi.org/10.6093/2284-0184/9731

Biagioli, R., Grilli, A., & Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: Il modello digitale integrato del Corso di Laurea in Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *Vol 14*, 3-17 Paginazione. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2403

Broccoli, A. (2024). Comunicazione. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* (pp. 67–72). Scholè.

Buber, M. (1960). *Il principio dialogico*. Edizioni di comunità.

Calvani, A. (2004). *Educazione, comunicazione e nuovi media: Sfide pedagogiche e cyberspazio*. UTET.

Cambi, F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: Quale rapporto? [Application/pdf]. *Studi sulla Formazione*, *14*(1), 19–25. https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-10788

Capruso, M. (2015). Educazione e neuroscienze. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, *14*(1), 49–60.

Carrón, J. (2020). *Educazione, comunicazione di sé: Un contributo all'evento voluto da papa Francesco "Ricostruire il patto educativo globale*. San Paolo.

D'Agostini, M., & Crescentini, C. (Eds.) (with Fabbro, F.). (2022). *Le vie della conoscenza: Riflessioni sull'attività di ricerca in ambito scientifico e umanistico : Festschrift in onore di Franco Fabbro*. Mimesis.

Del Gobbo, G. (2021). Sustainability mindset: A challenge for educational professions? *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, *21*(2), 1–5. https://doi.org/-10.36253/form-11549

Elia, G. (2024). Politica. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* (pp. 276–281). Scholè.

Gabbi, E. (2023). Be connected, exchange, but also create: Teachers' professional growth within an online community of practice. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, *23*(2), 228–243. https://doi.org/10.36253/-form-14509

Galli, N. (Ed.). (1991). *Educare nella società complessa: Problemi, esperienze, prospettive*. La Scuola.

Impara, L. (2020). *Percorsi formativi per un rinnovamento educativo e pedagogico*. Armando.

McLuhan, M. (2019). *Educazione e nuovi media: Come evitare il collasso della cultura di fronte allo strapotere dei media* (E. Gandini Gamaleri, Trans.; Revised). Armando.

McLuhan, M. (2023). *L'educazione nell'età elettronica* (S. Biasio, Ed.). Edizioni ETS.

McLuhan, M. (2024). *I new media: Opportunità e rischi per la società* (G. Gamaleri, Ed.). Armando.

Pati, L. (1996). *L'educazione nella comunità locale: Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale* (1st ed.). La Scuola.

Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento: Tre studi* (F. Polidori, Ed.). Raffaello Cortina.

Santelli Beccegato, L. (2014). *Pedagogia sociale*. La Scuola.

Sciacca, F. (Ed.). (2022). *Buoni e cattivi: Etica, politica e potere al tempo di internet*. Mimesis.

Tedesco, A. (2020). La nuova frontiera delle competenze: Una scuola per la cittadinanza. *Formazione & insegnamento*, *18*(1), 532–542. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_45

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton and Co.

Zhao, K., & Sun, Z. (2024). Continuing Education and Professional Development: Teachers' Roles and Challenges in Cbme Implementation. *Medical Teacher*, 1–1. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2374509

# The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices
# Il Processo di Valutazione: Modello multi-livelli di Configurazione e Analisi delle pratiche valutative

David Martínez-Maireles
Università degli studi di Enna "Kore" (Italy) – david.maireles@unikore.it
https://orcid.org/0000-0003-1142-6608

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The school assessment process can be analysed and constructed by operating at different interconnected levels: the underlying assessment approach, the assessment program, assessment situations, and related activities. Integrated analysis and design of the different levels allow for a full understanding of assessment in its pedagogical dimension of regulating learning, reducing the risk of fragmented approaches. An assessment program takes shape by considering the dynamic adaptation to students' needs, the multidimensionality of considered contents, and the relative transferability of skills through authentic activities. This program aims to identify guidance levels in teacher training to lead the educational community toward non-episodic but radical and lasting changes, supporting the overcoming of merely test-centric logics in favour of an assessment that accompanies the teaching-learning process at all its stages.

Il processo valutativo scolastico può essere analizzato e costruito operando su diversi livelli concatenati: l'approccio valutativo di fondo, il programma valutativo, le situazioni valutative e le relative attività. Analizzare e progettare in modo integrato i diversi livelli consente di comprendere appieno la valutazione nella sua dimensione pedagogica di regolazione degli apprendimenti, riducendo il rischio di approcci parcellizzati. Un programma valutativo si delinea tenendo conto dell'adattamento dinamico alle esigenze degli studenti, della multidimensionalità dei contenuti considerati, della relativa trasferibilità di competenze attraverso attività autentiche. Tale programma mira a individuare i livelli guida nella formazione docente per condurre la comunità educante verso cambiamenti non episodici ma radicali e duraturi, sostenendo il superamento di logiche meramente test-centriche a vantaggio di una valutazione che accompagni in tutte le sue fasi il processo di insegnamento-apprendimento.

**KEYWORDS**
Assessment design, Assessment process, Assessment approach, Assessment practices
Progettazione valutativa, Processo valutativo, Approccio valutativo, Pratiche valutative

**Citation**: Martínez-Maireles, D. (2024). The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 18-26. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_03**

**Submitted**: April 22, 2024 • **Accepted**: August 13, 2024 • **Published**: September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

La complessità del processo di insegnamento-apprendimento rende le pratiche valutative uno strumento fondamentale che deve accompagnare e adeguarsi a tutte le fasi di questo percorso. Affinché ciò avvenga, è necessario rendere coerenti i modelli e le strategie didattiche adottate con gli strumenti valutativi, in modo che questi ultimi forniscano risultati validi e affidabili sia riguardo ai processi d'insegnamento-apprendimento sia ai prodotti (Cizek et al., 2018; Boulay et al., 2018). Tale coerenza favorisce un'efficace regolazione delle pratiche didattiche e valutative, rendendole quanto più possibile allineate.

Risulta importante analizzare la "corrispondenza" tra pratiche didattiche e valutative di diversa natura (Ciani, 2020), al fine di far acquisire ai docenti la consapevolezza dell'efficacia degli strumenti valutativi impiegati e del loro reale apporto in termini di informazioni utili sull'apprendimento degli studenti. Occorre inoltre sviluppare un approccio più relativistico, tenendo conto che la valutazione non sempre è coerente con gli obiettivi da verificare o idonea a far emergere pienamente le conoscenze e competenze sviluppate da parte dello studente (Grange e Patera, 2021).

È quindi necessario che i docenti mettano in atto una riflessione critica sulla propria "concezione di valutazione", sulle caratteristiche che questa dovrebbe assumere anche in base ai soggetti coinvolti e al contesto di riferimento, al fine di far emergere una consapevolezza reale sulla propria idea di valutazione e sul livello di competenza percepito in tale ambito per identificare gli elementi da migliorare. Questa riflessione cosciente risulta cruciale perché permette, da una parte, di analizzare la concezione di valutazione dei docenti e come questa influenzi le proposte valutative in termini di momenti, strumenti, funzioni, ecc; dall'altra, di comprendere più profondamente quali aspetti, dimensioni ed oggetti percepiscano come competenze già acquisite, quali utilizzino maggiormente nella pratica quotidiana e quali ritengano più importanti (Martínez-Maireles et al., 2022).

In questo articolo si intende approfondire il concetto di valutazione, rivisitando la proposta di Coll et al. (2000) sui diversi livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative che intervengono nel processo di progettazione delle stesse. L'obiettivo dell'articolo è fornire un modello per l'analisi e la riflessione delle pratiche valutative, con la finalità di mettere in discussione alcune prospettive sulla valutazione, che hanno ricadute immediate sul processo valutativo. In tal senso risulta fondamentale poter ostruire una visione d'insieme delle pratiche valutative in sé e del loro legame con il processo di insegnamento-apprendimento.

## 2. La valutazione: aspetti rilevanti del processo

La valutazione è un processo per raccogliere e analizzare le informazioni, a partire da esse formularne un giudizio di valore. Tale giudizio facilita la presa di decisioni circa la funzione da attribuire alla valutazione (sociale o pedagogico/regolativo) e, in tal modo, per introdurre miglioramenti all'interno del processo formativo. Pertanto, la valutazione, che coincide con la formulazione di un giudizio, dovrebbe tener conto di tre aspetti diversi (Calonghi, 1990).

Il primo aspetto riguarda la decisione circa l'oggetto della valutazione, che nelle pratiche educative, può essere qualsiasi elemento del processo di insegnamento-apprendimento. Per questo, è necessario stabilire dei criteri chiari, definiti e misurabili che consentano di condurre al meglio la pratica valutativa. In tale contesto, viene distinta la modalità di raccolta degli indicatori, che dipenderà dall'oggetto e dall'intenzione del valutatore. Bisognerà inoltre precisare quali risultati si intende perseguire a seguito di questa raccolta. L'intenzionalità andrebbe intesa come un continuum tra il polo della raccolta *ad hoc*, attraverso un atto valutativo appositamente progettato per tale scopo, e il polo della raccolta incidentale, raccogliendo evidenze e indicatori durante il processo di insegnamento-apprendimento (Wiliam, 2011).

Il secondo aspetto riguarda la finalità decisionale, che avrà un impatto diretto sul processo di insegnamento-apprendimento. Un elemento importante nella definizione della valutazione è che questa non può essere disgiunta dal processo di insegnamento-apprendimento, poiché attraverso la valutazione gli insegnanti possono verificare, a partire dal loro processo di insegnamento, quali acquisizioni e costruzioni gli studenti hanno realizzato, ovvero il processo di apprendimento sviluppato. Successivamente, risulta fondamentale prendere delle decisioni riguardo alle modifiche o all'adeguamento del processo d'insegnamento. Tale riflessione evidenzia e conferma che il processo valutativo e le sue attività devono essere collegate e coerenti alle attività di insegnamento-apprendimento (Calonghi, 1990) perché la valutazione si pone al servizio del processo di tale processo (Mauri e Rochera, 2010), a differenza di una concezione più tradizionale che la vedeva come un complemento di questo processo. Di conseguenza, il processo valutativo si amplia e non si limita a considerare solo ciò che viene valutato, bensì mostra la giusta attenzione nei confronti dell'obiettivo, della finalità e della funzione attribuita ad essa (Coll et al., 2000; Wiliam, 2011).

Il terzo aspetto da considerare è la comunicazione dei risultati che sarà correlato alla funzione della valutazione e al momento in cui essa viene svolta (Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Il *feedback* fornito, permette una continuità tra il processo di insegnamento e apprendimento e la valutazione dipende della prospettiva assunta dal docente sulle pratiche valutative. Per esempio, se si intende effettuare una valutazione formativa, centrata sugli studenti e sui loro modi di apprendere, bisognerebbe creare informazioni utili alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per il loro *feedback*. Ciò ridurrebbe progressivamente una valutazione focalizzata esclusivamente sui risultati, per andare verso una valutazione rivolta all'apprendimento (Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Di riflesso, ciò permette allo studente di essere responsabile del proprio processo di apprendimento e di sviluppare autonomia, supportandolo nell'apprendimento futuro (Bonetto et al., 2017).

È fondamentale tenere presente che le pratiche valutative all'interno del contesto scolastico sono stret-

tamente vincolate alle politiche valutative adottate dall'istituzione e al ciclo di istruzione in cui vengono implementate, il che può notevolmente influenzarne le funzioni e i ruoli assegnati (Brown & Remesal, 2017). Attualmente, la tendenza nell'ambito del miglioramento delle pratiche valutative si orienta sempre più verso il potenziamento della loro funzione regolativa. A tale scopo, alcuni documenti ministeriali, per esempio l'OM 172/2020, stanno cercando di promuovere la valutazione formativa a discapito di quella sommativa, sebbene ancora oggi quest'ultima risulta essere la più diffusa (Martínez-Maireles et al., 2022; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Questo approccio mira non solo a valutare il grado di apprendimento degli studenti, ma anche a guidarli nel processo di autovalutazione e di assunzione di responsabilità e consapevolezza nei confronti del proprio apprendimento. In questo contesto, gli obiettivi di apprendimento stabiliti inizialmente forniscono un quadro di riferimento per monitorare il progresso degli studenti e per adattare le strategie di insegnamento dei docenti (Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Per favorire una maggiore autoresponsabilità degli studenti nel proprio processo di apprendimento, nasce la necessità di coinvolgere gli studenti direttamente nella progettazione e nello sviluppo delle pratiche valutative (Paniagua & Istance, 2018; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). Ciò implica non solo la partecipazione degli studenti nella definizione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione, ma anche l'utilizzo di compiti autentici e la promozione di un *feedback* e un *feedforward* costruttivo.

Questo approccio aumenta la responsabilità presente e futura degli studenti e promuove la loro autonomia e la capacità di riflessione critica sul proprio processo di apprendimento, diventando così protagonisti attivi del loro percorso educativo (Cornoldi et al., 2020).

Per rendere effettivo questo cambiamento di prospettiva, è necessario adottare modelli e metodologie di valutazione che coinvolgano attivamente gli studenti (autovalutazione, covalutazione), superando l'approccio tradizionale basato esclusivamente sull'eterovalutazione condotta dal docente (Trinchero, 2017).

Tuttavia, per tradurre in pratica questo approccio nella didattica quotidiana, è fondamentale che il team dirigenziale fornisca una formazione mirata che tenga conto dei bisogni e delle esigenze degli insegnanti e che offra delle opportunità concrete l'utilizzo di nuove metodologie utili a sviluppare ulteriormente le competenze valutative dei docenti (Christoforidou & Kyriakides, 2021; Pastore, 2017).

Questo nuovo approccio alla valutazione, centrato sul coinvolgimento attivo degli studenti e sull'empowerment dei docenti, non solo migliora la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma promuove anche una cultura scolastica orientata alla crescita continua. Per fare questo si presenta, di seguito, un modello di configurazione e analisi delle pratiche valutative, per promuovere la riflessione sulla rappresentazione di tali pratiche, sulla percezione che il docente ha di esse, sugli elementi sui quali si basano e su quali dovrebbero essere gli eventuali adattamenti.

## 3. Livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative

Le pratiche valutative possono essere configurate e analizzate su diversi livelli, intendendo tali livelli come sovraordinati. Il primo livello, costituito dall'approccio valutativo, che potremmo definire un livello cornice, racchiude in sé tre livelli successivi: il programma valutativo, le situazioni di valutazione e infine i compiti valutativi, come mostrato nella *Figura 1*. L'analisi dei vari livelli permette di comprendere in modo sistemico come si struttura e definisce il processo valutativo, dai principi generali alle modalità applicative.

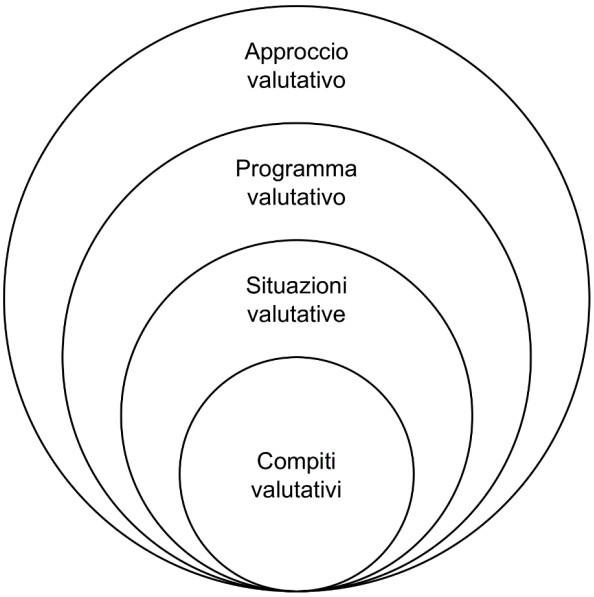



**Figura 1.**

### 3.1 Approccio valutativo

L'approccio valutativo viene definito come l'insieme di pensieri, credenze, idee - più o meno articolate - che un insegnante ha riguardo alla valutazione (Coll et al., 2000). Pertanto, esso rappresenta la visione che l'insegnante ha di che cosa sia la valutazione, di che cosa valutare, di come farlo, a quale scopo e con quali conseguenze.

Ciò significa che l'approccio valutativo è condizionato dalla concezione che l'insegnante ha della valutazione, definita in base alla funzione ad essa attribuita, pedagogica o sociale, intese in modo complementare.

La valutazione si colloca in un continuum tra due culture di valutazione a seconda dell'approccio adottato: la "cultura del test" e la "cultura della valutazione" (Black & Wiliam, 2009; Coll et al., 2000; Corsini, 2018). Se l'insegnante opta per l'approccio della "cultura del test", percepisce l'intelligenza dello studente come stabile e fissa, e l'apprendimento come una serie di abilità che cambia solo quantitativamente e in modo cumulativo. Pertanto, il processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione (sommativa), risultano disgiunti in quanto la funzione della valutazione è esclusivamente sociale, in quanto si rileva un utilizzo diffuso di prove standardizzate e individuali, che valorizzano lo studente veloce ed efficiente nel fornire la risposta corretta (Dochy et al., 2002).

Al contrario, se l'insegnante opta per la "cultura della valutazione", la prospettiva cambia. L'intelligenza viene vista come pluralità di intelligenze e l'apprendimento come modificabile nel tempo, poiché si esercita un'influenza educativa e formativa nel processo di insegnamento-apprendimento dello studente, coinvolgendolo attivamente nel processo valutativo attraverso strumenti che privilegiano la comprensione, l'analisi, il ragionamento e l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e la trasferibilità delle competenze (Coll et al., 2000; Vannini, 2011; Vinci, 2021). In altre parole, grazie all'aiuto adeguato e alla collaborazione dei diversi attori educativi, il processo di insegnamento-apprendimento si trasforma in una costruzione congiunta di conoscenze, abilità e competenze. Data l'importanza del processo, questa prospettiva è maggiormente orientata a una funzione pedagogica o regolativa, adattando e modificando il percorso formativo sulla base delle necessità dell'apprendimento dello studente (Dochy et al., 2002).

In tal modo, si intende sottolineare che l'approccio valutativo adottato dall'insegnante determina una propensione alla cultura della valutazione che tiene conto di entrambe le funzioni valutative analizzate, più concreta e contingente rispetto alla "cultura del test".

Tuttavia, emergono alcune criticità sull'effettiva presenza di una consapevolezza e una riflessione approfondite riguardo alla valutazione nell'ambito educativo (Cizek et al., 2018; Pastore, 2017). È fondamentale considerare che l'efficacia della valutazione non si limita alla mera raccolta di dati sul rendimento degli studenti, ma deve integrare una comprensione profonda delle diverse dimensioni dell'apprendimento e delle metodologie di insegnamento (Boulay et al., 2018). In questo contesto, si pone l'importante questione della coerenza e dell'allineamento tra i criteri di valutazione adottati e gli obiettivi di apprendimento prefissati, al fine di garantire un processo educativo e una pratica didattica significativa e orientata alla crescita degli studenti. Tuttavia, va notato che spesso esiste una enorme distanza tra la teoria e la pratica nella valutazione dell'apprendimento, con molte istituzioni che potrebbero non implementare pienamente le raccomandazioni teoriche avanzate dalla ricerca accademica perché gli insegnanti non hanno avuto modo di fare una riflessione profonda sul proprio approccio valutativo che è il primo passo per allineare tutto il processo educativo. Ciò può generare disallineamenti significativi tra ciò che viene valutato e ciò che effettivamente si intende misurare nell'apprendimento degli studenti, compromettendo così l'efficacia del processo educativo nel suo complesso (Cizek et al., 2018). Pertanto, è essenziale promuovere una cultura di valutazione più critica e riflessiva nell'ambito educativo e formativo, in cui i professionisti dell'insegnamento si impegnino attivamente nel riconsiderare e migliorare le pratiche valutative al fine di favorire un apprendimento autentico e significativo.

In definitiva, in base all'approccio valutativo scelto per la pianificazione della valutazione, sarà determinando un particolare programma valutativo.

### 3.2 Programma valutativo

La pianificazione della valutazione nelle sue diverse situazioni viene denominata "programma valutativo" (Torrance e Pryor, 1995).

Coll et al. (2000) definiscono il programma valutativo come

> "l'insieme delle situazioni o attività valutative dispiegate dall'insegnante e dai suoi studenti durante lo svolgimento di un processo – o di una serie di processi – di insegnamento e apprendimento che può avere una durata più o meno estesa e corrispondere a sequenze o unità didattiche di diverso livello di complessità" (Coll et al., 2000, p. 124).

Tali programmi valutativi sono da intendere come attività o situazioni in cui lo studente condivide le conoscenze, le abilità e le competenze sviluppate durante il processo di insegnamento-apprendimento. Pertanto, all'interno del programma di valutazione è necessaria la descrizione di tali situazioni valutative, sebbene sia importante, in via preliminare considerarne alcuni aspetti.

Primo, per meglio contestualizzare le pratiche valutative, bisogna tenere in considerazione il grado/livello, i crediti formativi e il tema oggetto della valutazione, nonché il numero di insegnanti e studenti coinvolti.

Secondo, è necessario definire su quali tipi di situazioni valutative i docenti elaboreranno il programma valutativo e quali strumenti di valutazione verranno utilizzati.

Terzo, il numero, la frequenza e la sequenza delle situazioni valutative all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Questo aspetto si concentra sulle caratteristiche delle situazioni di apprendimento all'interno del programma valutativo, che, se puntuali o processuali darebbero continuità alla pratica didattica.

Inoltre, è importante sottolineare che il momento e il modo in cui vengono utilizzati i diversi strumenti valutativi determinano le informazioni che possono essere raccolte e la relativa interpretazione da parte dell'insegnante.

La prima informazione da raccogliere riguarda le relazioni e le interconnessioni tra le successive situazioni valutative proposte che implicano due livelli di approccio. Il primo è il livello intra-sequenziale e si fonda sull'analisi della coerenza logica tra pianificazione e sviluppo dei diversi pattern valutativi stabili all'interno del medesimo programma. Il secondo è il livello inter-sequenziale e si riferisce all'instaurarsi di connessioni tra le differenti situazioni valutative. Le relazioni tra queste aiuteranno a comprendere l'integrazione nel quadro dei processi di insegnamento-apprendimento e al miglioramento delle pratiche didattiche. Una delle criticità riguarda il fatto che la pianificazione delle pratiche valutative viene fatta quando già si è conclusa pianificazione didattica, inserendo situazioni di valutazione in senso stretto oppure non prendendo in considerazione altre situazioni valutative, come situazioni preparatorie o di approfondimento. In tal senso, il collegamento tra situazioni valutative all'interno del programma non si

realizza consapevolmente da parte dei docenti, dunque il programma valutativo non è più collegato alla progettazione didattica (Cizek, 2018; Coll, 2000). Per risolvere questa mancanza di collegamento è necessario offrire durante la formazione docente, spunti di riflessione per azioni e attività volte a rafforzare le tecniche valutative in tutti gli ordini e gradi di scuola per, far sì che i docenti si rendano conto dell'importanza che esiste tra il programma valutativo e la pianificazione del processo educativo, aumentando in questo modo la competenza valutativa dei docenti (Darling-Hammond et al., 2019; Pastore, 2017).

La seconda informazione da raccogliere riguarda le decisioni associate alla certificazione, ovvero i criteri di valutazione che emergono dall'insieme delle situazioni valutative del programma. Tali criteri devono rispondere sia alla valutazione per l'apprendimento sia alle decisioni finali di certificazione e promozione dello studente, a seconda del momento. Tuttavia, tali criteri rispondono maggiormente alla funzione certificativa e sociale della valutazione a discapito dell'aspetto formativo e regolativo (Grange e Patera, 2002; Martínez-Maireles et al., 2022). È fondamentale capire se l'insegnante utilizzi prioritariamente una valutazione sommativa e finale rispetto a quella iniziale e formativa *in itinere* (Brown e Remesal, 2017; Martínez-Maireles et al., 2022; Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). Inoltre, è necessario esaminare quali elementi di queste ultime due tipologie di valutazione vengano utilizzati maggiormente durante l'intero processo educativo, poiché sussiste il dubbio che non venga effettuata una valutazione continua e completa. Infatti, in misura molto limitata, i programmi educativi utilizzano gli aspetti della valutazione per comprendere le esigenze degli studenti e rispondervi, o impiegano compiti che favoriscano l'apprendimento.

Pertanto, la valutazione scolastica richiede una ponderata progettazione da parte del docente. L'ideale è pianificare per tempo le attività valutative, al fine di verificare progressi e criticità e apportare i necessari correttivi al percorso formativo (Viganò, 2017). Tuttavia, talvolta la pianificazione avviene solo ex post (Coll et al., 2012; Martínez et al., 2022). Spetta al *team* docente valutare l'aderenza delle attività da proporre al gruppo classe, diversificandole in base alle specificità degli studenti (Batini, 2021; Hargreaves et al., 2002).

Durante la progettazione valutativa, l'insegnante deve prendere in considerazione tre aspetti: considerare quali informazioni e quando raccoglierle per regolare efficacemente l'insegnamento; valorizzare l'autoregolazione formativa promuovendo così la motivazione intrinseca e l'autonomia negli studenti (Viganò, 2017); e calibrarne la progressiva acquisizione, monitorando i bisogni individuali e guidando la crescita di ciascun allievo tramite un *feedback* costante (Shepard, 2000).

Solo attraverso un attento bilanciamento delle dimensioni valutative, che tenga conto delle specificità del gruppo classe e offra diversi strumenti di verifica, può realizzarsi l'inclusività auspicata nella pratica scolastica (Batini, 2021). La valutazione in senso inclusivo non riguarda solo gli studenti con BES, bensì tutti gli alunni della classe, per i quali è utile programmare con cura le attività di valutazione, al fine di svolgere compiutamente il compito pedagogico di supporto e sviluppo di ciascuno studente.

Tali riflessioni sollevano una serie di interrogativi sul sistema valutativo attuale. In primo luogo, si evidenzia la mancanza di un equilibrio appropriato tra valutazione sommativa e formativa, con un'eccessiva enfasi sulla valutazione finale a discapito di una valutazione continua e formativa che supporti l'apprendimento degli studenti nel lungo termine. Questo squilibrio può influenzare negativamente la qualità complessiva dell'istruzione fornita, limitando le opportunità di sviluppo degli studenti e concentrando troppo l'attenzione sulle prestazioni finali piuttosto che sul processo di apprendimento.

In secondo luogo, si sottolinea la necessità di una valutazione più integrata e orientata all'apprendimento lungo tutto il processo educativo. L'uso limitato degli strumenti di valutazione per comprendere e rispondere alle esigenze degli studenti può significare una mancanza di consapevolezza o di capacità nello sfruttare appieno il potenziale della valutazione come strumento per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Una formazione docente focalizzata a promuovere pratiche valutative formative collegate al processo di insegnamento-apprendimento, potrebbe essere un primo passo verso la soluzione di questi due aspetti (Martínez-Maireles et al., 2022)

Di gran importanza è il ruolo chiave del docente che si manifesta soprattutto nei livelli più specifici del processo di pianificazione. A livello del programma valutativo, il docente è responsabile della progettazione delle strategie e delle modalità valutative da utilizzare nel contesto didattico. Qui, il docente ha il compito di definire gli obiettivi di apprendimento, stabilire i criteri di valutazione e pianificare le attività che consentiranno di raccogliere dati significativi sull'apprendimento degli studenti.

Tuttavia, è fondamentale interrogarsi sul ruolo effettivo dei docenti all'interno di queste pratiche. Se da un lato i docenti sono responsabili della progettazione e dell'applicazione delle strategie valutative, dall'altro possono essere soggetti a vincoli esterni, come le politiche scolastiche e le aspettative della società, che limitano la loro autonomia decisionale e il loro margine di manovra (Van den Boom-Muilengurg et al., 2021).

Come evidenziato, il programma valutativo va pianificato a priori individuando il punto di convergenza tra scelte pedagogiche e variabili sociali sfruttando tutti gli elementi a disposizione. Pertanto, esso si concentra sulle situazioni valutative e sulle attività valutative, considerando fattori quali grado/livello, tipologia di situazione valutativa (osservazione, esercizi etc.), numero e contenuti delle attività. La valutazione va dunque oltre la mera verifica dei contenuti appresi, raggiungendo il valore pedagogico di regolazione del processo di apprendimento degli studenti (Benvenuto, 2021; Castoldi, 2021).

### 3.3 Situazioni valutative

L'obiettivo delle situazioni valutative è quello di mettere gli studenti in condizione di usare le competenze sviluppate durante il processo di insegnamento-apprendimento. Quindi, al fine di fornire una compren-

sione globale e una coerenza del processo insegnamento-apprendimento-valutazione, le situazioni valutative non comprendono solo i compiti e gli strumenti utilizzati ma un insieme di attività precedenti e successive all'azione valutativa (Coll et al., 2000).

Pertanto, la situazione valutativa si compone dei seguenti segmenti/attività (Coll et al., 2012; Coll et al., 2000):

- Segmenti/attività preparatorie: mirano a preparare esplicitamente gli studenti all'attività valutativa. Tali attività permettono di condividere significati sui contenuti oggetto di valutazione tra insegnanti e studenti. Gli alunni possono inoltre conoscere le caratteristiche della prova per adattare le proprie strategie di studio (Vertecchi, 2003). Da una prospettiva inclusiva, questi segmenti potrebbero essere utili per ripassare e consolidare i contenuti trattati e oggetto di valutazione, porre dubbi, fornire informazioni sui compiti valutativi, tenendo conto delle singole peculiarità degli studenti. La criticità risiede nel fatto che tali tipologie di situazioni non vengono considerate come attività valutative con il dovuto peso che meritano. Al contrario, si verificano semplicemente senza una pianificazione preventiva, ad esempio tramite una domanda posta al docente oppure mediante la ripetizione di esercizi già svolti in aula. Senza una pianificazione adeguata, l'attività valutativa perde il suo valore formativo e inclusivo (Mauri e Rochera, 2010).
- Segmenti/attività di valutazione in senso stretto: consistono nello svolgimento delle attività valutative da parte degli studenti per dare conto del grado di raggiungimento degli obiettivi definiti e scelti dall'insegnante. Vanno considerate le condizioni di svolgimento (numero e tipologia di compiti, individuale o di gruppo, grado di aiuto), nonché la formulazione delle domande e delle consegne (formulazione, presenza di indicazioni per migliorare la risoluzione della domanda, tipo di contenuto valutato).
- Segmenti/attività di correzione, qualificazione: mirano a esprimere un giudizio di valore sulla partecipazione degli studenti all'attività e/o sui risultati conseguiti, ovvero sul grado di significati condivisi rispetto ai contenuti scolastici (valutazione qualitativa o quantitativa) attraverso l'utilizzo di criteri di correzione che coincidono generalmente con gli obiettivi di apprendimento. I risultati di apprendimento potrebbero migliorare consentendo agli studenti di partecipare alla definizione e applicazione dei criteri di correzione nei compiti valutativi (Paniagua e Istance, 2018). La conoscenza di tali criteri da parte degli studenti li porta ad adottare un approccio strategico finalizzando il proprio apprendimento al conseguimento degli obiettivi prefissati aumentando così i risultati di apprendimento e la competenza valutativa. Tuttavia, l'approccio tradizionale, in cui i criteri di valutazione sono imposti unilateralmente dal docente e che non promuovono l'autoregolazione dell'apprendimento, ancora ora limita l'autonomia degli studenti e non tiene conto della loro prospettiva e del loro coinvolgimento nel processo di valutazione (Dignath-van Ewijk, 2016; Corsini, 2018). Pertanto sarebbe necessario includere nella formazione degli insegnanti strategie valutative, come presentate in precedenza, per sviluppare la competenza di autoresponsabilizzazione e di autoregolazione negli studenti (Marzano, 2023; Theobald, 2021).
- Segmenti/attività di comunicazione o restituzione: sono i momenti o le attività in cui viene restituita agli studenti la correzione della situazione valutativa e i relativi risultati. Questo momento di restituzione è correlato al tipo di *feedback* fornito agli studenti che deve essere mirato a garantire una continuità tra il processo di insegnamento-apprendimento e la valutazione. Tale approccio mira a responsabilizzare gli studenti nel loro percorso educativo e a sviluppare la loro autonomia, al fine di favorire un apprendimento più profondo e duraturo (Bonetto et al., 2017; Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Tuttavia, esistono elementi critici rispetto a questi segmenti, di cui se ne sottolineano due:
  a) l'attenzione posta, ancora oggi, su dati quantitativi piuttosto che sui dati qualitativi riferiti al lavoro degli studenti. Questa propensione orientata al giudizio può rivelarsi punitiva o sollecitare confronto poco produttivo con gli altri studenti, anziché consentire di identificare elementi di miglioramento e di favorire un apprendimento più significativo (Bertolini & Cardarello, 2021);
  b) il docente riveste un ruolo centrale nel fornire il *feedback*, non offrendo la possibilità di utilizzare il *peer-feedback* che può essere un valido strumento per favorire una maggiore comprensione dell'attività e promuovere una cultura di collaborazione tra pari (Grion et al., 2021; Marzano, 2023).

  Tuttavia, è importante notare che nell'uso del *peer-feedback* il docente deve garantire che tale processo avvenga in modo equo e costruttivo, per evitare potenziali situazioni di competizione o confronto dannoso tra gli studenti alla mancanza di formazione (Li & Grion, 2019).
- Segmenti/attività di sfruttamento dei risultati: hanno l'obiettivo di utilizzare le valutazioni, i risultati e le conoscenze condivise tra docente e studente sulle necessità emerse nel processo valutativo, per offrire una nuova opportunità di insegnamento-apprendimento. Si tratta di un segmento che Coll et al. (2012) evidenziano essere spesso assente.

Il processo di valutazione in ambito educativo non si limita alla mera descrizione delle prestazioni degli studenti nelle varie situazioni di apprendimento, ma si estende a una comprensione approfondita di diversi aspetti teorici che influenzano e guidano il processo. Tali aspetti, teoricamente fondamentali, comprendono diverse dimensioni che vanno analizzate criticamente, anche in relazione al ruolo del docente.

Innanzitutto, è essenziale considerare il tipo di situazione valutativa utilizzata, inclusa la descrizione degli strumenti adottati. Questo aspetto è cruciale poiché influisce direttamente sulla percezione degli studenti riguardo alla valutazione e sulla loro capacità di comprendere e affrontare le attività proposte.

Inoltre, la collocazione delle situazioni valutative all'interno della progettazione del percorso educativo e del programma valutativo del docente riveste un ruolo fondamentale. Questa collocazione determina la natura processuale o puntuale delle attività proposte, nonché la loro relazione temporale con il processo di insegnamento-apprendimento e il coinvolgimento degli alunni (Bonetto et al., 2017; Brown e Remesal, 2017; Coll et al., 2012; Grion et al., 2021; Vinci, 2021).

Il ruolo del docente, in questo contesto, non può essere sottovalutato. Sebbene la definizione delle situazioni valutative possa coinvolgere anche altri attori, come gli studenti e gli organi di coordinamento della scuola, è fondamentale che il docente partecipi attivamente a questo processo, garantendo un'adeguata costruzione delle attività di valutazione che rispecchino gli obiettivi educativi prefissati.

Tuttavia, va evidenziato che, nonostante l'importanza teorica attribuita alla valutazione, le modifiche effettive alla pianificazione delle attività di insegnamento-apprendimento sono spesso limitate. Come indicato da Calonghi (1990) e Pellerey (1999), le decisioni pedagogiche derivate dai risultati della valutazione tendono a essere marginali, se non del tutto trascurate nella pratica quotidiana.

Similmente, le ripercussioni delle valutazioni sulle decisioni di certificazione delle situazioni valutative e sulla valutazione finale degli studenti possono essere influenti solo in circostanze specifiche. Nella maggior parte dei casi, le situazioni valutative non generano modifiche significative nel processo educativo o nell'attribuzione dei voti finali agli studenti. In tal senso, la formazione dei docenti dovrebbe dare un peso maggiore alla valutazione come processo tenuto conto che le decisioni prese modificano i risultati del processo educativo (Cizek et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2019; Pastore, 2017).

In definitiva, nella pianificazione del programma valutativo è importante stabilire quali informazioni si intendono raccogliere, in quali momenti e in relazione a quali tipologie di combinazione delle situazioni valutative, tenendo conto che queste ultime potrebbero essere di tre tipi.

i. La prima combinazione è rappresentata dalle situazioni valutative in cui si osserva il momento del processo di apprendimento che risulta più difficile per gli studenti, al fine di poter intervenire in modo più adeguato da parte dell'insegnante.
ii. La seconda combinazione comprende le situazioni valutative in cui è possibile osservare le difficoltà di organizzazione del compito a livello individuale o di gruppo, favorendo la regolazione dell'aiuto per imparare ad imparare, così i momenti di pianificazione e organizzazione del lavoro risultano più idonei (Hargreaves et al., 2002).
iii. Infine, la terza combinazione riguarda situazioni volte a valutare determinati contenuti concettuali, procedurali e attitudinali, oppure centrate su aree specifiche. In entrambi i casi, è possibile raccogliere informazioni e prendere decisioni di intervento e regolazione.

Nelle situazioni di valutazione, il docente guida direttamente l'applicazione delle strategie valutative definite nel programma valutativo. Purtuttavia le situazioni possono essere influenzate da bias impliciti e pregiudizi, che possono compromettere l'equità e l'oggettività del processo valutativo. Questo solleva interrogativi sul ruolo dei docenti nel garantire una valutazione equa e inclusiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali. Dunque, il docente è responsabile di garantire che le situazioni di valutazione siano valide, affidabili ed equamente applicate a tutti gli studenti (Vertecchi, 2003) e, inoltre, di offrire situazioni valutative diversificate e variegate per promuovere che la valutazione sia anche inclusiva (Black & Wiliams, 2009; Coll et al., 2012).

### 3.4 Compiti valutativi

I compiti valutativi, il livello "micro dell'approccio valutativo presentato in questo articolo, possono essere definiti come le diverse domande, elementi o problemi che gli studenti risolvono in una specifica situazione di valutazione. Queste attività di valutazione possono essere identificate in base ai diversi prodotti richiesti agli studenti in una situazione di valutazione.

Occorre sottolineare che l'analisi della valutazione dell'apprendimento non può limitarsi solo alle caratteristiche delle attività di una prova scritta in quanto si tralascerebbe il valore pedagogico esercitato al servizio della regolazione dei processi di apprendimento degli studenti. È compito del docente progettare attività valutative che siano aderenti agli obiettivi formativi perseguiti e in grado di fornire un *feedback* utile alla regolazione dei processi d'apprendimento (Bonetto et al., 2017; Coll & Onrubia, 2002; Grion et al., 2021; Vinci, 2021). A tal fine, particolare attenzione va posta alla contestualizzazione e alla diversificazione delle attività, al fine di valorizzare i diversi stili di apprendimento e le peculiarità di ciascuno studente, favorendo così una valutazione più inclusiva.

L'insegnante deve inoltre ponderare l'offerta di eventuali supporti e aiuti, al fine di garantire pari opportunità di successo formativo. Un ruolo centrale spetta quindi al docente nella progettazione di attività valutative inclusive e personalizzate, capaci di monitorare i progressi di ciascuno studente. Solo attraverso un'attenta analisi delle caratteristiche delle attività valutative, l'insegnante potrà svolgere compiutamente il proprio compito di guida dei processi d'apprendimento di tutti gli studenti (Batini, 2021; Shepard, 2000; Wiggins, 1993).

Infine, a livello dei compiti valutativi, il docente interpreta i risultati della valutazione e utilizza queste informazioni per guidare l'insegnamento e l'apprendimento. Questo può implicare la fornitura di *feedback* agli studenti sulle loro prestazioni, l'identificazione di aree di forza e di miglioramento e l'adattamento delle strategie didattiche per soddisfare le esigenze individuali degli studenti (Grion et al., 2021). Tuttavia, i docenti devono confrontarsi con la sfida di interpretare i risultati delle valutazioni in modo critico e costruttivo. Questo è particolarmente problematico considerando la complessità delle dinamiche educative e la molteplicità dei fattori che influenzano le prestazioni degli studenti. In aggiunta, la disponibilità di strumenti e risorse adeguate all'analisi

delle valutazioni potrebbe essere limitata, compromettendo la capacità dei docenti di ottenere una comprensione approfondita delle esigenze degli studenti e delle loro aree di sviluppo. Questa carenza può derivare da vincoli di budget o risorse, dalla mancanza di formazione specifica, dalla mancanza di supporto istituzionale o dalla pressione per conformarsi a standard di valutazione esterni che potrebbero non essere sempre adatti al contesto specifico della classe e aggravare ulteriormente questa situazione (Van den Akker, 2018; Van den Boom-Muilengurg et al., 2021). I docenti potrebbero trovarsi a dover adattare i propri metodi di valutazione e insegnamento a criteri predeterminati, che potrebbero non sempre rispecchiare appieno le esigenze e le peculiarità del contesto specifico della classe. Questo rischio di standardizzazione e omogeneizzazione potrebbe compromettere la flessibilità e la personalizzazione dell'insegnamento, limitando così le opportunità di apprendimento degli studenti (Boulay et al., 2018; Paniagua e Istance, 2018).

In definitiva, a seconda dell'approccio valutativo dei docenti, sarà progettato un programma valutativo che includerà determinati tipi di situazioni valutative con le relative attività, intendendo la valutazione non come azione puntuale bensì come processo che accompagna ed è connesso al percorso di insegnamento-apprendimento.

## 4. Conclusione

Come evidenziato nell'articolo, è essenziale configurare e analizzare adeguatamente le pratiche valutative, poiché sussiste la necessità di una riflessione profonda a partire dall'approccio valutativo generale, che funge da ombrello per le scelte dei docenti. Operando a livello di programma valutativo, situazioni valutative e relative attività, si è inteso ampliare la visione delle situazioni valutative, che non si limitano all'azione in sé ma coinvolgono anche le fasi precedenti e successive nel processo.

Le ricadute nei contesti educativi di questo approccio si manifestano in una maggiore coerenza tra insegnamento e valutazione, favorendo un ambiente di apprendimento più motivante e supportivo per tutti gli studenti. Inoltre, una valutazione più integrata e riflessiva potrebbe stimolare pratiche didattiche innovative e personalizzate, contribuendo a una formazione più completa e significativa degli studenti.

L'analisi dei diversi livelli del processo valutativo ha evidenziato la necessità di una riflessione approfondita da parte dei docenti sulla propria concezione di valutazione e sul suo reale impatto sulla pratica didattica. Distinguere i diversi livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative contribuisce altresì all'adeguamento della formazione docente, incidendo in modo profondo e sostenibile sul cambiamento. Tuttavia, è importante considerare criticamente le sfide e le limitazioni che i docenti affrontano. Solo mediante un approccio critico e riflessivo alla pratica valutativa, gli insegnanti possono contribuire in modo significativo a garantire un'esperienza educativa equa, inclusiva e di alta qualità per tutti gli studenti. Tale riflessione risulta fondamentale per garantire coerenza tra valutazione e obiettivi formativi. Inoltre, è emersa la necessità di promuovere un approccio valutativo maggiormente incentrato sull'apprendimento e sulla regolazione dell'insegnamento.

In tale ottica, le attività valutative dovrebbero essere progettate in modo inclusivo e personalizzato, valorizzando le specificità di ciascun studente e contestualizzando i compiti alla realtà della classe. Affinché gli insegnanti possano svolgere pienamente il proprio ruolo nella progettazione e implementazione di una valutazione realmente integrata all'insegnamento, è indispensabile un'adeguata formazione volta allo sviluppo delle competenze valutative. Particolare attenzione dovrebbe essere posta alla progettazione e alla contestualizzazione di attività valide ed equilibrate, all'uso di strumenti diversificati e all'interpretazione critica dei risultati al fine di modificare la pratica didattica sulla base dei bisogni di apprendimento emersi. Una formazione efficace e riflessioni condivise tra colleghi possono sostenere i docenti nell'affrontare questa sfida, al fine di migliorare significativamente i processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre, coinvolgere gli studenti attraverso strategie quali l'autovalutazione e la covalutazione potrebbe favorire una didattica maggiormente incentrata sull'apprendimento e sull'autoregolazione, rafforzandone l'autoresponsabilizzazione. Questo cambio di prospettiva, con una valutazione realmente integrata al processo educativo e non limitata a un approccio meramente sommativo, richiede flessibilità nell'adattare le scelte didattiche alle esigenze degli allievi.

Affrontare queste sfide richiede un sostegno istituzionale significativo e un'attenzione particolare alla personalizzazione e contestualizzazione delle pratiche valutative nell'ambito educativo. È essenziale riconsiderare e riformulare il paradigma valutativo nell'ambito dell'istruzione, affinché sia più equilibrato, integrato e orientato all'apprendimento degli studenti nel lungo termine.

In sintesi, la valutazione scolastica dovrebbe essere ripensata come processo riflessivo e adattivo, al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento di ciascuno studente.

In fine, un sistema valutativo equo e orientato alla crescita di ciascuno, attraverso una riflessione critica sulla propria concezione del costrutto "valutazione" da parte dei docenti, potrebbe migliorare significativamente la qualità complessiva dell'istruzione scolastica e rispondere pienamente alla missione inclusiva della scuola.

## Riferimenti bibliografici

Aljoudi, A. (2019). Assessment *for* Learning: Conceptualisation and Implementation among High School Teachers in Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research*, *7*(10), 713–724. https://doi.org/10.12691/education-7-10-7

Batini, F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 89–100). Pearson.

Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7–19). Pearson.

Bertolini, C., & Cardarello, R. (2021). Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 69–77). Pearson.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bonetto, V. A., Paoloni, P. V., & Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con alumnos universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, *17*(2). https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144

Boulay, B., Goodson, B., Olsen, R., McCormick, R., Darrow, C., Frye, M., Gan, K., Harvill, E., & Sarna, M. (2018). *The Investing in Innovation Fund: Summary of 67 Evaluations* (Evaluation Report NCEE 20184013). NCEE. https://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCEE20184013

Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, *55*, 68–74. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003

Calonghi, L. (1990). *Valutazione*. La Scuola.

Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori Università.

Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101051. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051

Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.

Cizek, G. J., Kosh, A. E., & Toutkoushian, E. K. (2018). Gathering and Evaluating Validity Evidence: The Generalized Assessment Alignment Tool. *Journal of Educational Measurement*, *55*(4), 477–512. https://doi.org/10.1111/jedm.12189

Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, *23*(90), 111–132. https://doi.org/10.1174/021037000760087991

Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *16*(1), 49–59. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004

Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, *318*, 50–54.

Cornoldi, C., & De Beni, R. (with Gruppo MT). (2021). *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*. Erickson.

Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, L. Agostinetto, & M. Fiorucci (Eds.), *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 85–94). Pensa MultiMedia.

Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.

Dignath, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, *4*(5), 83–105. https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247

Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación (R. A. Paz, Trans.). *Revista de Docencia Universitaria*, *2*(2), 20051. http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411

Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, *2*, 47–61. https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12430

Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: Il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, *2*, 205–220. https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, *39*(1), 69–95. https://doi.org/10.3102/00028312039001069

Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, *11*(2), 1–17. https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413

Martínez-Maireles, D., Capperucci, D., & Naranjo Llanos, M. (2023). Contextual Contrast of Assessment Practices in Catalonia and Tuscany. *CADMO*, *2*, 33–54. https://doi.org/10.3280/CAD2022-002003

Marzano, A. (2023). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria: I risultati di una esperienza didattica. *PEDAGOGIA OGGI*, *21*(1), 081–088. https://doi.org/10.7346/PO-012023-09

Mauri Majós, T., & Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. In C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

Pastore, S. (2017a). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 38-51 Pages. https://doi.org/10.13128/FORMARE-21256

Pastore, S. (2017b). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 38-51 Pages. https://doi.org/10.13128/FORMARE-21256

Pellerey, M. (1999). *Progettazione didattica: Metodi di programmazione educativa scolastica* (2nd ed.). Società editrice internazionale.

Scierri, I. D. M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: Il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31), 110–123. https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.109

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, *66*, 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Torrance, H., & Pryor, J. (1995). Investigating Teacher Assessment in Infant Classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *2*(3), 305–320. https://doi.org/10.1080/0969595950020305

Trinchero, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & insegnamento*, *15*(2), 113–125. https://doi.org/10.7346/-fei-XV-02-17_11

Van den Akker, J. (2018). *Developing curriculum frameworks: A comparative analysis*. NCCA.

Van Den Boom-Muilenburg, S. N., De Vries, S., Van Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2024). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, *27*(4), 934–961. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1937705

Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa: Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40–62). FrancoAngeli.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura deli insegnanti: Metodi per la ricerca empirica*. FrancoAngeli.

Vertecchi, B. (2008). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.

Viganò, R. M. (2017). Qualità e professione docente: La valutazione come risorsa. *Edetania*, *52*, 269–285. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/331

Vinci, V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: Una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio C. *Education Sciences and Society*, *2*, 250–264. https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

# Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools

# Educazione mediale e pratiche creative audiovisive tra formale e non formale: La proposta di un modello didattico per le scuole secondarie di II grado

Giovanni Ganino
Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara (Italy) – giovanni.ganino@unife.it
https://orcid.org/0000-0003-3973-9470
Loredana La Vecchia
Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara (Italy) – loredana.lavecchia@unife.it
https://orcid.org/0000-0002-0942-0541
Tamara Zappaterra
Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara (Italy) – tamara.zappaterra@unife.it
https://orcid.org/0000-0002-8873-5540

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The aim of the article is to reflect on the theme of visual education through the analysis of digital storytelling practices conceived in a non-formal environment and subsequently carried out in mixed formal/non-formal areas. The reflection starts with educational and research projects involving an entire community within which an integrated educational environment was built (school, local area, municipal institution, university). On the basis of specific projects this environment was useful for the implementation of a dynamic educational/training process, thanks to the presence, in the formal didactic setting, of training practices specific to the non-formal setting. This path allowed the creation of an educational model useful for carrying out media education activities, focused on the educational potential of "doing". The model is based on the classic audiovisual production process combining a series of indications coming from the paradigms of Media education, from the indications of the Digital civic education curriculum, from DigComp2.2, all the useful information for the world of schools in light of the recent National Cinema Plan for Schools.

Obiettivo dell'articolo è riflettere sul tema dell'educazione visiva attraverso l'analisi di pratiche di digital storytelling nate in ambiente non formale e successivamente svolte in territori misti formali/non formali. La riflessione parte da progetti educativi e di ricerca che hanno coinvolto una comunità intera all'interno della quale è stato costruito un ambiente educativo integrato (scuola, territorio, istituzione comunale, università). Tale ambiente sulla base di specifici progetti è stato utile alla messa in pratica di un processo educativo/formativo dinamico, grazie alla presenza, nel setting didattico formale, di pratiche formative proprie del contesto non formale. Tale percorso è stato utile alla creazione di un modello didattico funzionale allo svolgimento di attività di educazione mediale, incentrate sulle potenzialità didattiche del fare. Il modello si fonda sul classico processo produttivo di un audiovisivo che intreccia una serie di indicazioni provenienti dai paradigmi della media education, dalle indicazioni del curriculum di educazione civica digitale, dal piano cinema nazionale per la scuola, dal digComp2.2. Tutte le indicazioni utili al mondo della scuola (ma anche dell'extrascuola) alla luce del recente piano nazionale Cinema per la scuola.

KEYWORDS
Media education, Visual education, Digital skills, Cinema for school, Videomaking
Educazione mediale, Educazione visuale, Competenze digitali, Cinema per la scuola, Fare video

**Citation:** Ganino, G., La Vecchia, L., & Zappaterra, T. (2024). Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 27-38. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_04

**Authorship:** Conceptualization (G. Ganino, L. La Vecchia, T. Zappaterra); Methodology (G. Ganino, L. La Vecchia, T. Zappaterra); Investigation (G. Ganino, L. La Vecchia, T. Zappaterra); Writing – original draft (G. Ganino, L. La Vecchia, T. Zappaterra); Writing – Review & Editing (G. Ganino, L. La Vecchia, T. Zappaterra). Although the responsibility for the scientific study manifested in this article is shared by all participating authors, for the purpose of national research assessment and evaluation, the sections of the article are thusly distributed: Sections 1, 1.1, and 1.2 (T. Zappaterra); Sections 2, 2.1, 2.1.1, 2.1.2, and 2.1.3 (L. La Vecchia); Sections 3, 3.1, 3.2, and 4 (G. Ganino).

**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-02-24_04

**Submitted:** April 23, 2024 • **Accepted:** August 21, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduction

The starting point is the issue of media education, which is now considered a crucial requirement of contemporary citizenship and therefore a fundamental right of students. This discipline does not concern the use of media as tools or teaching aids and is not about alerting citizens to bad behaviour that the media seem to encourage (protectionist attitude), nor about allowing the development of technical skills. Rather, it is about fostering the development of reading skills and critical understanding of the media and therefore of the world (Buckingham, 2020).

Media education is part of the contemporary cultural landscape characterized by media consumption phenomena, especially in the young age groups, considered to be high. From this derive the following names to indicate the generations born starting from the end of the 1990s, whose members are generally children of Generation X (1965-1979): Net Generation, Millennials, Digital Natives, Instant-Message Generation, Generation Y, Gamer Generation, Screen Generation, I-Generation, Z Generation, Zoomers, Digitarians, iGen. More time is now spent on media than on any other activity, including sleeping (Buckingham, 2020). The guidelines connected with the *National plan for film in schools* that we will refer to herein state that

> "in the Middle Ages an ordinary person came into contact with on average just over 40 artificial images during his/her life and how, today, the same person on average comes into contact with about 600,000 artificial images every day" (MiBACT & MIUR, 2018).

The same guidelines point out that young people do not have the conceptual tools to consciously interpret, decode and use this incredible mass of images. The reason for the need for educational intervention on media comes from these considerations.

### 1.1 The conceptual framework

The relationship between media and education can be split, according to a pedagogical-didactic distinction, into two conceptual frameworks, linked to two different paradigms: a technological one – education with media – and the other semiological – education on media.

*Education with media* concerns the use of technologies (photographic, audiovisual, IT, multimedia) to support the teaching/learning processes of the different school subjects in relation to their representative potential of the phenomenal reality. The lesson or part of it is increased, integrated or replaced with video games, educational videos, documentaries, multimedia products, etc. This technological paradigm has resulted in an educational perspective based on the technological characteristics of the media (asynchronous recording/use, synchronous transmission/use of messages with different signalling substance) that is capable of triggering innovations both in in-school teaching and learning activities and in the transfer of school or education to the media, for example with distance learning. In practice, media can contribute to improving both the methods of didactic communication between teachers and students, and the didactics of the subjects by helping the processes of perception-presentation, analysis-description, abstraction-schematization, synthesis-symbolization of phenomenal reality (Galliani, 2015).

*Education on media* or media literacy considers the media to be central as "objects of study" for investigating the languages (photographic, cinematographic, television, audiovisual, graphic, sound, computer, multimedia, etc.) and methods used to build meanings in the various application fields. This paradigm, which concerns the development of critical skills functional to the ability to interpret and decode media texts, has promoted, over the years, the creation in compulsory schools of curricular continuity (image education, music education, motor education, technological education) and in secondary schools of specialized disciplinary pathways, visual arts, music, drama, film, television, of new media (Galliani, 2015).

Increasingly, the learning of these skills is linked, in teaching practices, to that of media writing, in terms of the ability to produce digital artifacts responsibly and consciously using a specific language (photographic, cinematographic, television, audiovisual, graphic, sound, computer, multimedia, etc.), appropriate technologies and in accordance with the regulations in force. This methodology implies that knowing how to read and write media must inevitably be related. Not because the production of audiovisual or multimedia texts is the aspect that most easily meets with the enthusiasm of students, but because creative practice can be used as a stimulus to encourage the development of knowledge that can help the reading and understanding of media and therefore of the world. In this way a practice that finds the enthusiasm of young people can be directed towards the development of critical thinking, shifting the focus from a technological problem to a question of multi-literacy in order to foster, in the indications of Ofcom (2023), "the ability to use, understand and create media and communications in a variety of contexts." In this work we will refer to this second area.

### 1.2 Film becomes part of the educational curriculum: legislative measures

We will now look at how the legislative interventions on film and audiovisual area in Italy in recent years have addressed the problem of media education (that is, the two Laws: *Legge 107/2015*, Articles 1.7.c and 181.g et seq.; *Legge 220/2016*, Section "Film and Audiovisual Matters"). Emphasis is placed on the need to integrate school education with the study of audiovisual and media languages, given that through these languages students receive messages and absorb perspectives, values, behaviour, and attitudes. As mentioned, their representation of the world derives from that environment.

*Legge 107/2015* proposed by the Renzi Government as part of the "*La buona scuola* [The Good School]" campaign of reforms includes among the priority objectives the enhancement of skills in musical practice and culture, art and art history, film, te-

chniques and media for the production and dissemination of images and sounds, also through the involvement of museums and other public and private institutions operating in these sectors (*Legge 107/2015*, Art. 7.c). The State perceives the structural weakness of the Italian school towards film literacy despite the interventions of recent years on the subject of visual education. On the one hand the implementing rules of the law tend to counter iconic illiteracy by building an audiovisual culture to educate a conscious audience, foster critical understanding of the present and communicate with the ongoing digital revolution (https://cinemaperlascuola.istruzione.it/il-progetto/).

In a subsequent intervention (*Legge 220/2016*, Art. 3.1.i) clarifies that the State supports film literacy in schools through a joint project between the *Ministry of Culture* and the *Ministry for Education, University and Research*. In addition, the law provides for support of a total amount of 3% of the *Film and Audiovisual Fund* (corresponding to at least EUR 12 million) for "reinforcing skills in film, techniques and media for the production and dissemination of images and sounds, as well as literacy in art, techniques and media for the production and dissemination of images" (*Legge 2020/2016*, Art. 27.1.I). Regardless of the amount of resources, it is nevertheless an important sign that a resource base to invest in this area has been established.

This legislative intervention gives rise, for the implementation of Articles 3 and 27, to *the National Plan for Film and Images for School* (CIPS), the result of a Memorandum of Understanding, signed on 2 March 2018, between the Ministry of Cultural Heritage and activities and the Ministry of Education, University and Research (MiBACT & MIUR, 2018). The plan's initiatives aim to introduce cinematographic and audiovisual language in schools of all levels (with the aim of enabling the acquisition of tools and methods of analysis that promote knowledge of the grammar of images and awareness of the nature and specificity of their functioning), as an educational tool that facilitates learning and is used across curricular pathways. The latest version of the Memorandum of Understanding of 10 August 2021, subsequent to the Memorandum of Understanding of 16 June 2021, signed by the Directorate-General for Film and Audiovisual education of the Ministry of Culture and the Directorate-General for organizational design, innovation of administrative processes, communication and contracts of the *Ministry of Education and Merit*, in line with what was already contemplated in the implementation of the previous Memoranda of Understanding, set out as an objective "reinforcing skills in film, techniques and media for the production and dissemination of images and sounds in the school community" (Ministero dell'Istruzione & Ministero della Cultura, 2021). To achieve this objective, in addition to the preparation of training courses, differentiated by level of school and age range, the selection and training of teachers is also considered. The following are the guidelines for film in school as outlined in the protocol:

1. promoting the recognition of the acquisition of film skills by prospective teachers, also considering the introduction of the credit obligation in film disciplines for teachers of literary subjects in schools of all levels, in order to ensure specific expertise in the analysis and transmission of audiovisual culture[1]:
2. establishing a comprehensive teacher training plan providing those who have already had access to education with the necessary tools and skills to carry out informed transmission of audiovisual knowledge;
3. promoting research and education on the subject of audiovisual education and media literacy, also through investments in dedicated research projects to be developed at national and international level;
4. promoting the inclusion of audiovisual media, also as a tool to support education, in the Italian school system, by setting up training courses differentiated by school level and age range;
5. including the study of the history of film, audiovisual language and film in the school curriculum, in line with the course offered by the school;
6. setting up and/or implementing audiovisual laboratories in schools, where the student can undertake a pathway starting from the creation of the script and moving on with the creation of video footage, photography, the study of sound and audiovisual editing and the learning of the basics of post-production, thus becoming capable of designing, creating and finalising an audiovisual product;
7. providing for work placement opportunities in the audiovisual sector as part of the educational activity, encouraging students to meet with representatives of the audiovisual profession;
8. creating a web platform, also through the Experimental Centre of Cinematography and the National Film Archive, where teaching materials and film texts can be made available to participating schools to support educational and research activities related to the project, linking them with all the necessary sheets and critical equipment and places for share the works and essays developed by the different participating schools, according to similar experiences already active in other European countries.

The national plan for film in schools (CIPS, 2023) contemplates in practice:

1. "cascade" training activities at successive training levels: a centrally managed first level aimed at forming a group of "experts", who should, in turn, train the teachers of each state school (2 or 3 per institution) in the local area, for a total of about 16,000 "visual education workers";
2. the issuing of calls for tenders addressed to schools of all levels and professionals in the sector to support the inclusion of film and audiovisual teaching in educational pathways, also through labo-

1 The Experimental Centre for Cinematography and other training institutions with a strong establishment of cinematographic and visual studies could be identified as the most suitable entities for defining and delivering specific training pathways. The teaching material could be added to an online database, which could accompany the in-person training and facilitate the circulation of experience.

ratory activities in collaboration with professionals in the sector, and to promote festivals, exhibitions and innovative educational initiatives, dedicated to the world of school;
3. creation of an institutional web platform (cinemaperlascuola.istruzione.it), a single large container of educational pathways and materials, tenders, audio-video materials, learning objects, training courses and any other useful tools for initiating the visual education pathways at school.

These legislative measures are to be welcomed, and it is emphasised that schools must be confronted with visual languages, central to the representation of the world and still not widely studied by the generations living in the knowledge and information society. Despite past educational media interventions, students do not yet possess the skills that are functional to moving critically in media reading.

However, observing these actions, it is clear that the light of this consideration has been blurred by the shadows of an approach that seems to be struggling to get an up-to-date picture of the situation and tends rather to refer to categories that do not necessarily keep up with not only developments in the media sector (it is important not to create hierarchies between audiovisual forms of communication with film at the top and the latest forms of video communication such as those within TikTok at the bottom) but also with advanced pedagogical reflection (see media education research activities). Above all, there is a risk that the young people who are targeted by these projects will not be interested.

In addition, the guidelines reflect the current situation without giving any indication of how to intervene, leaving this task to planning by schools. For this reason, we believe that pedagogical research can make an important contribution, especially if it brings together the experiences of visual education conducted between formal and non-formal setting with the indications of the National Plan for Film in Schools.

## 2. The operational proposal: implementing media and educational practices straddling formal and non-formal settings

The aim of our proposal is to include media within constructive didactics, focusing on the real task/problem solving and on learning by doing, to prevent the laboratory activity from becoming exclusively recreational and instrumental.

In recent decades there has been increased interest in authentic learning – otherwise defined as a reality or real-life task, a performance task, an expert task, a task in the situation, a professional task (Tessaro, 2014) - focused on the balance between theory and practice, investigation and the resolution of problems in a constructivist perspective. Based on the premise that people learn best in context (Dewey, 1997) such training has evolved into a solid teaching model based on complex and realistic learning tasks (Herrington & Herrington, 2007; Lombardi, 2007) and is recognised as an approach that can be used to facilitate the acquisition of skills transferable to real life. In practice, an attempt is made to allow students to generalise, transfer and use what they know (declarative knowledge) and what they can do (skills) to solve real and concrete problems in specific contexts, so that they can demonstrate and practice what they have acquired (how they do it) in a certain subject area.

### 2.1 A case study: History through multimedia in secondary schools

The reflection starts from a series of educational and research experiences, lasting several years, performed by the Laboratory of Educational Technologies of the University of Ferrara (Ganino & La Vecchia, 2013; Ganino, 2015) and involving an entire community (a town of 15,000 inhabitants). Within this community an integrated environment has been built (school, territory, municipal institution, associations, universities, students) functional to the implementation of a dynamic media-educational process thanks to the presence, in the formal didactic setting, of educational practices specific to the non-formal context (Galliani, 2011): the school has thus been able to implement real-life learning methods and use social and work-related languages, tools and codes (Jonassen, 2002; Petrucco, 2010). All the above is fostered by the establishment of a multimedia laboratory, "Spazio Giovani", managed by a cultural association (Open Media Educational) in collaboration with the Municipality of Argenta and the University of Ferrara, focusing on the concepts of digital citizenship and active participation. The laboratory, structured like a television production, based on a specific protocol, designed, and managed educational and cultural activities focusing on media practices such as video productions, creation of a territorial television platform (*argentaTV*) and related contents, the creation of a memory archive focusing on video testimonies of citizens (*lastoriaseitu*) etc. Thanks also to the involvement of numerous trainees enrolled on the degree courses in Educational and Communication Sciences, the laboratory supported schools of all levels in the local area on media education activities carried out at school, in extracurricular activities, in mixed mode.

2.1.1. History through multimedia in secondary schools

In this setting the group of students involved (a high school class) was called upon to solve a real problem (Dewey, 1997; Freire, 1974, Freinet, 1977; 1978) using video technologies and applications 2.0 (YouTube in particular): building a place functional to participatory reflection, by school and the civil society, on a period of recent history of the local area. The main instrument of this educational experience was the testimony, recorded using of a video interview, of those who personally experienced episodes related to the subject being investigated.

In light of these assumptions, the experimentation required the narrations produced by the students to be a fundamental part of the teaching/learning process based on the revision of the principles of the transmissive lesson, central to the frontal lesson, and the promotion of active learning through the principles of learning by doing. The educational design in-

cluded a pathway based on learning subject knowledge, participatory and collaborative activities on and offline, learning technical skills, and educational media. All through a cooperative reorganization of learning that transformed the class into a creative laboratory with a process focusing on continuous reflection on the didactic-productive process based on precise expected learning objectives (disciplinary, and educational media) (see the paragraph on the didactic meanings of video making).

The subject area involved was history and the specific topic *Resistance and the liberation struggle during the Second World War*. The population of Argenta (in the province of Ferrara) was affected by some episodes that occurred at the end of the Second World War, causing several victims and the almost total disappearance, following a bombing, of the urban fabric; the most dramatic episode is known as *The battle of Argenta Gap*.

The hypothesis of the experimentation was that participatory practices (video production-sharing-socialisation) included within a context of dynamic learning, can, on the one hand, increase the degree of interest and involvement of the students and, on the other, have a positive influence on disciplinary knowledge (the learning of history), and on cross-curricular knowledge (the conscious use of technologies and media).

2.1.2. Learning history with video interviews and social media: description of the laboratory pathway

The main instrument of this educational experience was the testimony, recorded using a video interview, of those who personally experienced episodes related to recent history. The project included the following phases:

1. design of media-educational didactic activities;
2. carrying out the laboratory activity;
3. analysis of the artifacts produced through their consultation and interviews with students (digital creative skills);
4. analysis of participatory activity through consultation of networking activities and interviews with students (digital skills);
5. analysis of the learning process (subject matter), by completing an open-ended questionnaire.

We are only interested in referring here to the part relating to the carrying out of the laboratory activity.

2.1.3. Carrying out the laboratory activity

The laboratory was designed according to the model of authentic learning or reality task, based on the balance between theory and practice, investigation, problem solving, and especially the idea that people learn best by doing (Dewey, 1997). The design of this teaching practice, based on knowledge, cognitive and practical skills in real-world situations or simulating real-world situations, has included a series of activities with the following characteristics (Reeves et al., 2002):

1. they are relevant in the real world, correspond as much as possible to what professionals do in their work practice;
2. they require high student involvement as the students have to work by defining the different steps that lead to the completion of the assigned task;
3. they involve a significant investment of time and cognitive resources, thus students must spend extended periods of time studying to solve the problems;
4. they stimulate students to examine the task from multiple perspectives and to use a variety of resources;
5. they provide the opportunity to work together;
6. they provide an opportunity to reflect on students' own learning;
7. they promote interdisciplinary skills;
8. they are integrated with the real-life assessment: the authentic assessment defined by Wiggins (1998);
9. they involve creating a product rather than simply performing exercises;
10. they allow different and mutually competing solutions.

This model also refers, as mentioned above, to overcoming transmissive teaching in favour of cooperative learning that turns the class into a creative laboratory and teachers into directors of the training situation. The process is not dominated by teaching (disciplinary and media) and the subsequent application of audiovisual grammar and syntax, first studying the rules and then applying them, but by the integration between the two moments: theoretical and practical.

The laboratory phases follow, which are managed in a complementary way by disciplinary teachers, researchers and media-educational operators, the specific contents of which have been partly planned, partly dictated by the specific contingencies due to the progress of the laboratory activity. The order also did not have a linear progression either, first phase one, then phase two, etc., but all the phases were covered at different times during the teaching period according to how the laboratory was proceeding. For convenience, we grouped together subject matter and cross-media educational activities according to a chronological pathway.

*Subject matter* (by the history teacher). The history professor introduced the topic of the battle of Argenta GAP, contextualizing it in a pathway related to the later stages of World War II. Her lesson was supplemented by a meeting with the historian Rino Moretti, author of the book *Argenta Gap. The final battle of the Italian campaign. April 1945* (2005).[2] The meeting with the stu-

2 In summary, the contents of the monographic section were subsequently supplemented with the view of the population who experienced those events. The Battle of Argenta Gap (1-19 April 1945) is one of the crucial and concluding episodes of the spring offensive of the 7th Army in Italy. The deployment of the opposing armies sees the Allied forces on one side, with Army Group XV under General Mark Clark; these were opposed by Army Group C under General Heinrich von Vietinghoff. The aim of the Allied forces was to quickly reach the River Po, and here, to defeat the German troops, forced to fight with the river behind them and no escape routes (all the bridges had been destroyed). The defences prepared by the Germans were focused on the remaining part of the Gothic Line and the Genghis Khan Line behind which the Argenta Gap had been created: an area in which the lower lying lands had been flooded and the higher ones tur-

dents took place during the design of the video products.

*Audiovisual construction and representation of reality* (by the researchers). The problem of audiovisual construction was addressed through staging procedures with the aim of creating awareness of the relationship between the video interviews and the representation of reality. Interviews are points of view and not objective factual reality, for example the possibility of making the manipulation of the footage invisible through editing. In particular, documentary genres tend to deny their nature of representation, act of enunciation, by integrating any cognitive purposes with a naturalisation of discourse (Casetti, 1986). Against or in favour of this deletion of the writing process, here are therefore the different filmmaking choices, depending on whether the interview is to be included in the category of scientific research or media communication.

More generally, it is important to point out that video testimonials are personal stories, stories experienced directly, the result of a subjective process, while the official story tends to recount events that change society and the world (Cicognetti et al., 2008). Nevertheless, all these personal stories contribute to enriching the historical narrative of a certain community, strengthen the sense of belonging of citizens and can provide new keys to interpreting historical research: oral history comes from the common people, it "includes life into history, thus broadens its scope. It chooses its protagonist from not only among the leaders, but also among the people who made up the majority" (Thompson, 1977, pp. 403 – 432).

*Problems of media education and concept of representation in audiovisual communication* (by the researchers). Some theoretical issues related to the use of oral sources in the reconstruction of the past were addressed, with the aim of creating awareness of the limitations of the use of video interviews/testimonials and digital storytelling for scientific purposes. It seemed appropriate to work on the relativisation of testimonials, soliciting reflections on the functions of memory, the stratification of life experiences, the limit of individual perspective in the reconstruction of events and the need for intersections and comparisons with other voices (Sarti & Vellani, 2008). Information on the taxonomies of oral sources was provided; Piero Brunello and Ivo Mattozzi (1982) developed a proposal for a classification on which historians and teachers now rely, and on video estimates, for which there is still no precise classification.

*Implementation: creative approach* (by the researchers and the history teacher). There were several interventions to support this phase: identification of the type of interview to be adopted, the elements of staging, the preparation of the interview track, the filming and the editing operations.

During the preparation phase, the most important decisions were about the type of interview to be used and the preparation of the relevant track. The choice fell on testimonials. This choice came from the search for people who experienced both first-hand and reflex episodes related to the historical phenomenon under investigation. The research was carried out using personal contacts (relatives of students and teachers) and the involvement of associations and citizens (a communication through the newspaper sent to all residents). It was decided to choose people with communication skills able to provide a relevant contribution. This need led to the need for casting before filming in order to identify "suitable" respondents.

The identification of the staging concerned several elements:

1. the construction of the shot (type of field and film plane, fixed or moving shot, type of photograph, camera or off-camera look);
2. the management of the relationship between the person being interviewed and the interviewer ;
3. the interview modes: short news interviews for gathering information on the basis of precise questions, or longer and more open feature interviews to address broad issues and complex concepts or to bring out the personality of the person interviewed;
4. type of editing: from the sequence plan to the decoupage according to the need to highlight or hide the writing process;
5. technologies to be used: shooting and editing;
6. interview tracking.

*Implementation of testimonials*. 10 people, 7 men and 3 women, were interviewed. The filming took place in the studio and at the protagonists' homes.

*Video product implementation*. At this stage, the criteria for the selection of significant segments (in relation to the objectives of the work) were better identified; initial paper editing was carried out to make possible cuts and break down the interviews into self-contained parts; then the final editing was carried out. The type of work required of the students was based on a cross-disciplinary approach. They had to make use of technical skills (making cuts and visual and sound connections through the use of video editing software), creative skills (choosing the type of direction and editing, choice of images to support the interviews, choice of music, etc.), content (identifying parts of interviews that are functional to the objectives of the project), regulations (respect for copyright rules, interviewed releases, use of copyleft music, etc.).

*Opening and implementing the channel on YouTube, sharing and socialising*. YouTube was chosen as circulation/sharing channel as this portal is the most emblematic in the expression of the culture of the participatory web. One of the most obvious signals of participatory culture is the activity of producing and sharing creations: those involved place a significant emphasis on the importance of their contribution and feel connected to each other in some way or at least interested in the views that others have of their productions (Jenkins et al., 2009). 2.0 technologies not only allow mainstream media stories to be enjoyed, but also offer the opportunity to "write your own

ned into deadly minefields, creating a narrow passage along the Adriatic highway n.16, which was difficult to cross (the gap). The battle caused the most tragic and devastating episode in the millennial history of the town of Argenta: 650 tonnes of explosive and incendiary bombs were dropped, causing the destruction of 75 – 80% of the urban fabric and hundreds of victims, including the dead and wounded.

story" (whether it's a blog post, a YouTube video, or even a sequence of messages on your Facebook wall), and then to advertise it and try to make it a feature of media space. Therefore, young people born in the era of Web2.0 are the first generation aware of their centrality in cultural processes that in this way become less industrial and aimed at niches of consumers, representative of different instances, traditions, beliefs and ways of life. We are faced with the creation of a new symbolic space, which Castells (2009) defines as "mass self-communication", rich in heterogeneous cultural forms, personal and collective content, individual stories in harmony, but also in contrast, and "almost mediated interaction" (Thompson, 1998) with the system of recognised sources. Some people wonder about the ability of self-regulated user-generated expression to evolve in contributing to the public cultural sphere and the growth of knowledge (Hartley, 2008). Finally, the reflections concerning the notion of a cultural product must be contextualised within the profound transformation concerning the centrality of communication exchange in the conversational media system (Peverini, 2012).

Production and participation as dominant practices on YouTube that cannot be overlooked by ongoing debates on the use of media in educational practices. It is now clear that YouTube plays an important role, on the one hand, in media history and in policies of cultural participation and knowledge-building, and, on the other, in activities that refer to the popular culture sector. The video portal therefore offers new opportunities for research on media education, presents epistemological and methodological challenges for the social sciences but also for the humanities and pedagogical science.

More generally, YouTube, in addition to facilitating authoritative practices and video sharing, allows the user to express preferences through simple likes/dislikes, to make criticisms or appreciations, or to build relationships through reactions to videos: tools for building relationships between users are tags, comments, video-responses, friending (the mutual request of a user to be friends), subscription to the channel which enables updates on content posted by a certain user, participation in collaborative videos or collaborative channels, shared between multiple users.

The teaching activity leaves the boundaries of the classroom to enter the real world and become an object of comparison and discussion. The intention to learn history by doing, as envisaged by the project, opens up to a wider dimension, becoming a project of collective history. Thanks to the potential of the Web, on the one hand, and didactic design according to the principles of Learning by doing, on the other, the students' activities play an important role in giving history the faces, the voice, the gestures and the expressions of those who still remember the atrocity and suffering. In order to allow historical memory not only to be preserved, but to become the subject of debate and discussion, Argenta's citizens were invited by students to watch videos, comment on them, suggest new ones, criticize them, and appreciate them. YouTube thus became, through the use of 2.0 pedagogies, a functional environment for the transmission of life stories and experiences, for reflection on the recent past, a place where, on the one hand, a sense of civic responsibility and democratic life practices can be developed, and, on the other hand, to strengthen the sense of the community.

## 3. The production process for educational purposes

Media production laboratory activities carried out at school must have a didactic or educational aim functional to the achievement of precise, subject-related and cross-disciplinary objectives. Audiovisual practice aimed at building messages in training and learning situations must be detached from an imitative aim (of the models/formats seen on television or on the internet) aimed at reproducing viewpoints functional to ideological aspects (imposed by the logic of publishing groups). Video production must not be an end in itself; the industrial process, which is functional to articulating the different operational phases, must, on the one hand, be functional to the implementation of instrumental, technical and creative aspects, and, on the other, be targeted towards the didactic and educational objectives. In this sense, the typical operations of the audiovisual construction process (from idea to distribution) must be based, in Galliani's indications (1984b, p. 182), on precise methodological criteria: logical organisation of work, exercise of creative functions controlled by critical functions, division of tasks within group work, self-management of the various stages, inferential processuality, direct use of technologies and languages. Finally, in order to ensure that these experiences emerge from purely recreational and instrumental logic for its own sake, the practical activity must be included in the wider didactic design, in conjunction with all the other disciplines.

For this reason, we propose in this paragraph a reflection on the educational meaning of "making videos" and an audiovisual production sheet useful for schools interested in using a teaching model focused on the principles to which reference was made in the previous paragraphs.

### 3.1 Educational meanings of "making" videos

Media production is welcomed by students who can represent their own enthusiasm and interests, using forms of expression close to them, but also by many educators because of the educational and social dimensions that emerge. The significance that media education attributes to such activities in the educational context can be traced back to three main instances (Rivoltella, 2017, pp. 108 – 110):

1. the cognitive function of doing because through the practical dimension students can learn knowledge;
2. cooperation as a learning opportunity to overcome the transmissive teaching model;
3. the educational function of language: the production of videos implies reflection on the languages implicit in production (media education).

The first instance refers to the experience of Célestin Freinet (1977; 1978), certainly still one of the compulsory reference points for media education. In his idea of school, of which typographical work is the core, *the activation* of students comes before any reflection or theoretical elaboration. It goes through three fundamental aspects: contextual visits, free reports of the students on what they could observe, printing operations that involve assembling everything in order to produce a class newspaper as the final result. But without a shadow of a doubt Dewey (1997) remains an essential point of reference concerning experience-related learning. As is well known, his concept of experience consists of the interaction between the subject and the object, it is a "transaction" between the subject and the environment; education therefore becomes the privileged area in which the transaction contributes to creating new spaces of freedom and change. Precisely for this reason, school must promote forms of practical, social and cultural activities so as to produce significant changes (changes in terms of learning). In fact, according to Dewey, experience is the key to learning, and teaching must focus on the possibilities and needs of each student. Media output can thus be interpreted in terms of action, experience from which learning follows. Didactically, these kinds of choices result in the moment of acquiring knowledge and putting it into practice being welded together: in the same way that you learn to read by writing (Rivoltella, 2017).

The second instance refers to overcoming transmissive teaching, typical of the frontal lesson, and gives way to a reorganisation in a cooperative sense of learning that turns the class into a creative laboratory. In a laboratory class, where the technologies and languages of the media are used by students to produce messages, the function of teachers is to be a director of the training situation aimed at reflecting on the didactic-productive process based on precise expected learning objectives (disciplinary, if any, and educational media).

The third aspect, which is linked to the previous one, highlights the focus on the constituent languages of the artifacts produced according to a semiological approach. In what way? Not according to a training process dominated by teaching and the subsequent application of audiovisual grammars and syntax where the rules are studied first and later applied. Here language is learned through a process that can foster/stimulate students' ability to ask questions about the process that is being carried out, to encourage reflection on the profound structures of the language device that is being used. Media reflection may concern, for example (Buckingham, 2003; 2020):

1. *Production:* who is communicating, why and with what interests, who are the owners of companies, from broadcasters to GAFA companies (Google, Amazon, Facebook, Apple), to which voices do they give space?
2. *Language:* semiological approach to textual architecture, how to construct messages, how to construct meanings through the combination of audiovisual codes (the meaning of filming, editing, directing);
3. *The audience:* who uses the message, with what possibilities, what uses and meanings, how do you win over audiences through formats, for example? How do you sell your audience to advertising? How do GAFA companies behave today? How do they manage our data? How does the audience interpret the media? What has driven/is driving the transition from passive consumer to producer?
4. *Representation:* messages do not present reality but represent it. How do you construct messages to make them appear realistic? Why are some more realistic than others? What's the connection to the truth?

In addition, "making video" implies the division of tasks within collective and orchestrated work based on the achievement of precise objectives; communication skills, time management, accountability and the ability of individual group members to choose and make decisions are essential elements for such an activity, which is functional to didactic and educational processes. Thanks to this, according to the indications of Cappello (2008, pp. 16 – 17): "the opportunity is created (far from obvious, however) to establish innovative and more "playful" pedagogical models and educational pathways aimed at establishing a more direct confrontation with the emotional investments of minors and with their subjectivity, a comparison that is much more difficult and tortuous to achieve through critical analysis alone." Finally, it is important to emphasise that in school settings production should not be an end in itself, the instrumental and technical aspects are secondary to the development by students of expressive and communicative skills. The role of the teacher is to accompany productive experiences with a parallel path of reflection and self-evaluation of the whole process, so that the technical part leaves room for critical participation. This is in line with the most innovative trends in international experiences:

> "In a way, my idea is that we have to overcome text as the privileged focus of study in the classroom, something that media education has inherited from teaching literary subjects. It is not that we should abandon the activity of explaining text, but that it should simply be part of a broader understanding of the way the media operate. This implies that critical analysis must be accompanied by creative production, and that creative production may be a way of generating new and deeper critical observations" (Buckingham, 2003, p. 135).

### 3.2 The didactic-educational production model

There are several production models that are functional to making videos: the Anglo-Saxon technological model that refers to media studies (Rivoltella, 2001); the socio-cultural model (Schonten & Watling, 1997) that favours the relational dimension and looks at the individual and his/her problematic sphere, usable in the extracurricular world in art-therapy situations for example; the film-making model proposed by Galliani (1984a) and aimed at productive and critical reading activities in primary schools.

The model we propose indicates the general operating procedures (process steps and activities) used in the audiovisual production sector that may lead to the achievement of a number of objectives (*Table 1*): the development of professional and technical knowledge and skills, the development of linguistic knowledge and skills functional to media reading and writing, the development of aesthetic, creative and authoritative skills, the development of organisational and relational skills; the development of disciplinary knowledge related to the subject matter. Of course, it is necessary to consider how the indicated phases and activities may vary according to the audiovisual genre to be created (fictional short film, creative documentary, cartoon, educational video, animation-based video, news, TikTok or YouTube video etc.) and how the objectives may involve different levels (basic, intermediate, advanced, highly specialised). Therefore, this model must be considered flexible and be modified on the basis of a specific teaching plan, curated by the teacher.

| *Process steps* | *Activities* | *Objectives* |
|---|---|---|
| Choice of topic or story | The group chooses the topic (a problem, a phenomenon, an occurrence, an experience deriving from reality) on which to make the video. A topic is a macro area that becomes the field of exploration and research for any domain of knowledge.<br>The choice of topic to be covered must be subject to communicative urgency and the desire to communicate derives from the need to understand/interpret the world, to better explain an aspect of the reality surrounding us to ourselves and others. | **Knowledge**<br>1. Understanding how writing for a video project is different from writing for a written text (which we are used to)<br>2. Discriminating against an important aspect in relation to the knowledge domain in which it operates<br>**Skills**<br>1. Ability to negotiate own ideas<br>2. Ability to finalise collective work toward a shared goal<br>3. Be able to evaluate ideas<br>4. Be able to support one's own ideas in a debate |
| Choose the audience | The type of audience (target audience) affects the production pathway. It is therefore a good idea to decide at the outset who you want to address.<br>Audience choice also involves distribution (film, general TV, thematic TV, on-demand TV, web portals, etc.) and circulation (viral and social) | **Knowledge**<br>1. Understanding the relationship between media and the audience<br>2. Understanding how texts can reach a certain audience<br>3. Recognising the role of the audience in choosing the texts to be used<br>4. Understanding the role of social media in the circulation of knowledge |
| Research (and problematisation) phase | This identifies how much those involved already know about the chosen topic and what kind of contribution each of them can make to the production process as a whole. Knowledge of the subject is deepened through consultation of texts, videos, websites, articles, interviews, etc.<br>Meetings with content experts may be organised.<br>Problematisation takes place, i.e. the stage in which the group is urged to go beyond what they know and can do. A way to question clichés on the subject and find new stimuli to research. | **Skills**<br>1. Ability to conduct targeted research on the chosen theme<br>2. Ability to identify witnesses/content experts who can contribute to adding more in-depth knowledge of the subject<br>3. Ability to identify witnesses/content experts who can be interviewed<br>4. Being able to manage sources from a regulatory perspective.<br>5. Being critical of what you is being researched (knowing how to problematize)<br>6. Navigating, searching and filtering digital data, information and contents (DigComp 2.2)<br>7. Evaluating digital data, information and contents (DigComp 2.2)<br>8. Handling digital data, information and contents (DigComp 2.2) |
| Site surveys | The site survey indicates the activity of searching for places that could be chosen for setting and shooting the project. The identified environments (locations) must be technically and creatively suitable. | **Knowledge**<br>1. Recognising the characteristics of an environment<br>**Skills**<br>2. Assessing the narrative relevance of a location |
| Writing the idea | Based on the results of the research, the scope is defined by describing in a few lines what the final result of the video will be: what it wants to relate and how. It must be written in such a way that the reader (a customer, a producer, an employer) can "pre-see" the final result. | **Skills**<br>1. Using creative writing techniques<br>2. Writing a text in relation to the next audiovisual representation |
| Writing the subject (and the story) | The discussion helps, on the one hand, to define the exact contents of the story/topic and, on the other, to articulate the ways of recounting (duration, directing style, indication of places, reference targets).<br>It is a normal didactic operation because verbal and written language is used, but the known language must be directed to "show"' what is written on paper. | **Knowledge**<br>1. Understanding how writing for a video project is different from writing for a written text<br>**Skills**<br>1. Applying creative writing techniques<br>2. Being able to write for a subsequent audiovisual representation of the written text<br>3. Being able to express and share ideas<br>4. Ability to finalise collective work toward a shared choice |
| Writing the outline | In the outline, the main events of the audiovisual work (history, succession of events) must be indicated point by point in chronological order. This provides a schematic way to prefigure the development line for the film, documentary, cartoon etc. | **Skills**<br>1. Applying creative writing techniques<br>2. Being able to write for a subsequent audiovisual representation of the written text |

| | | |
|---|---|---|
| Writing the script | The script contains all the information necessary for filming: the articulation of the story or theme, the dialogue, the text of the narrator, the actions of the characters, the characteristics of the characters, the images (photographs, drawings, written texts, paintings, etc.), fixed or animated graphics, music, noise, scene and location indications, technical features (need for special effects, complex synthetic images). The script must be written in the knowledge that the language written on paper must be transformed into an audio-visual narrative; it must not be abstract but "cinematic" and must allow to the finished work to be pre-seen. Finally, it must be written in technical-specialist language so that it can be read in the same way by all those taking part in the work (crew). | **Knowledge**<br>1. Knowing the difference between visual language and verbal language<br>**Skills**<br>1. Being able to write according to specific models of screenplays (e.g. documentary, news, etc.)<br>2. Managing the space and time elements, dialogues, music and lyrics that give meaning to the script<br>3. Applying creative writing techniques<br>4. Being able to write a text for a video<br>5. Being able to use multimedia language (verbal, musical, visual) in a complementary way |
| Storyboard design | The storyboard is the graphic representation of the script, allowing you to accurately visualise all the frames envisaged by the project: the subject or subjects shot, the documentary situation shot, point of view and angle, type of plane and field, any machine movements.<br>Depending on the audiovisual genres, the accuracy of the way in which the scenes envisaged in the project are graphically represented changes. | **Knowledge**<br>1. Knowing how to sort sequences according to editing rules<br>**Skills**<br>1. Being able to apply the communication rules of audiovisual language<br>2. Being able to represent according to the different types of shots and positions of the camera |
| Stage requirements and organisation of shooting | Breaking down the script. On the basis of the reading of the script, it is necessary to identify everything necessary for filming, the places for filming, requesting the necessary authorisations and estimating the shooting times. | **Knowledge**<br>1. Knowing how to build a road map<br>2. Knowing how to comply with objectives<br>**Skills**<br>1. Being able to organise work times |
| The production phases (filming) | Filming involves the application of certain rules (basic elements of audiovisual language) but at the same time must allow creative and expressive freedom.<br>This operational step involves the use of precise instruments: for shooting, recording sound, taking special shots (e.g. carts or drones), illuminating scenes.<br>It is therefore a communicative operation aimed at applying the principles of direction, on the one hand, and the use of technical tools on the other. | **Knowledge**<br>1. Knowing how to relate to the artistic personnel (actors if any) and any people interviewed/witnesses<br>2. Knowing how to use a video shooting tool: video camera, photo camera, smartphone<br>3. Knowing how to use a sound recording instrument: microphone<br>**Skills**<br>1. Applying the principles of visual representation<br>2. Applying visual composition techniques<br>3. Applying the principles of audiovisual direction<br>4. Being able to construct a frame based on the communicative project<br>5. Being able to coordinate a group of people<br>6. Using digital technologies creatively (DigComp2.2) |
| Analysis of footage | The discussion must be about the effectiveness of the audiovisual construction process, compared with what had been anticipated in previous steps. It is a question of whether significant material has been created through the specific use of codes and signs. | **Skills**<br>1. Being able to assess the communicative effectiveness of the created shots |
| Editing | The editing operation consists of the combination of images (real or reconstructed), graphic signs (writing, drawings, computer-processed images), sounds (music, speech, sound effects).<br>This is a particularly creative moment, the combination of images and sounds can give rise to the most unpredictable results.<br>Editing is, on the one hand, a technical operation, the juxtaposition of images and sounds through software, and, on the other, an expressive operation, the juxtaposition of images and sounds according to a precise application of the directing principles. | **Knowledge**<br>1. Understanding how to combine visual and audible codes<br>2. Understanding the concept of representation<br>3. Knowing how to distinguish reality from representation<br>4. Understanding Copyright and Licensing issues (DigComo 2.0)<br>**Skills**<br>1. Being able to apply basic editing rules<br>2. Being able to apply the rules of the direction<br>3. Using editing software<br>4. Using digital technologies creatively (DigComp2.2) |
| Distribution, circulation, socialisation | This is a particularly significant step as it allows, on the one hand, the participants to rewarded in the educational project and, on the other, a process of socialisation to be created within the school and outside, in the local area. | **Knowledge**<br>1. Knowing the rights and duties, dangers and benefits of posting videos online<br>2. Knowing the characteristics and expectations of the target audience<br>3. Knowing how to distinguish the features of intimate and private spaces<br>**Skills**<br>1. Being able to organise a public screening<br>2. Managing possible online circulation channels, based on the target audience<br>3. Being able to manage forums and internet comments on the video<br>4. Identifying the characteristics of social media communication<br>5. Choosing simple digital technologies for interaction, and identifying suitable simple means of communication for a given context (DigComp 2.2)<br>6. Interacting and collaborating through digital technologies (DigComp 2.2)<br>7. Exercising citizenship through digital technologies (DigComp 2.2) |
| Reviewing and evaluating the product and course | The evaluation has two directions: the internal one, whose analysis model is the purpose of the video and the relational dynamics; the external one, which collects the indications of the audience about the understanding of the message. | **Knowledge**<br>1. Developing awareness of the importance of audiovisual reading<br>**Skills**<br>1. Being able to evaluate the video against the proposed objectives<br>2. Being able to assess the knowledge gained by the participants in the experience in relation to the video content<br>3. Being able to assess the average educational skills achieved<br>4. Being able to assess the technological skills developed |

**Table 1. The educational video-productive model.**

## 4. Conclusions

The proposed model characterised by productive activities linked to the learning of specific knowledge and skills and characterised by continuous reflection promotes active and participatory teaching practices. From this perspective, video production becomes a privileged tool for innovating teaching: (a) the transmissive model is no longer central, leaving space for reorganisation in a cooperative and collaborative sense of learning; and (b) technologies are deployed in terms of the changes they can trigger in the dynamic educational environment that invites students to experiment, explore, make mistakes, and transform teachers and educators into laboratory guides. Finally, the centrality attributed to the development of skills through a pathway based on problem solving tends to bring teaching methodology closer to professional experiences; problem solving helps students face the challenges posed by the world, to make decisions, to work in groups and to develop communication, collaborative and creative skills and critical thinking.

## References

Brunello, P., & Mattozzi, I. (1982). Dalle fonti orali alla storia. *La storia, fonti orali nella scuola: Convegno "L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza, didattica e fonti orali, 12-15 febbraio 1981*, 53–66. https://www.reteparri.it/wp-content/uploads/pubblicazioni/86/fonti_orali_sc.pdf

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.

Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education* (G. Cappello, Ed.). Mondadori Università.

Cappello, G. (2008). La produzione mediale nei contesti educativi. Tra analisi e creatività. In Cappello G., Di Mele L., Rosa A. (a cura di), (pp. 11-28). Trento: Erickson. In G. Cappello, L. Di Mele, & A. Rosa (Eds.), *Video education: Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo* (pp. 11–28). Erickson.

Casetti, F. (1986). *Dentro lo sguardo: Il film e il suo spettatore* (1st ed.). Bompiani.

Castells, M. (2009). *Comunicazione e Potere* (B. Amato & P. Conversano, Trans.). Università Bocconi.

Cicognetti, L., & Gaspari, G. (2008). Testimoni sullo schermo: Tipologie di interviste al cinema e in televisione. In L. Cigognetti, L. Servetti, & P. Sorlin (Eds.), *Che storia siamo noi? Le interviste e i racconti personali al cinema e in televisione* (pp. 143–155). Marsilio.

Cigognetti, L., Servetti, L., & Sorlin, P. (Eds.). (2008). *Che storia siamo noi ? Le interviste e i racconti personali al cinema e in televisione*. Marsilio.

CIPS. (2023). Il progetto [Institutional website]. *CIPS - Cinema e Immagini per la scuola*. https://cinemaperlascuola.istruzione.it/il-progetto/

Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon & Schuster.

Freinet, C. (1977). *La scuola del fare (Vol. I): Principi*. Emme.

Freinet, C. (1978). *La scuola del fare (Vol. II): Metodi e tecniche*. Emme.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Galliani, L. (1984a). Il film-making. In L. Galliani (Ed.), *La progettazione audiovisiva nella scuola* (pp. 180–181). MCM.

Galliani, L. (1984b). Progettazione didattica e progettazione audiovisiva. In L. Galliani (Ed.), *La progettazione audiovisiva nella scuola* (pp. 180–181). MCM.

Galliani, L. (2011). Introduzione. In C. Petrucco & M. De Rossi, *Web 2.0, scuola e comunità territoriali: Il progetto 'didaduezero' della Provincia di Trento*. Pensa MultiMedia.

Galliani, L. (2015). From Edison to Berlinguer. Cinema, Radio, Television, Computer, Internet: The educational parabolic trajectory of the 20th century, 'age of media' and 'age of school'. *Formazione & insegnamento*, *13*(3), 95–118. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1755

Ganino, G. (2015). Digital Narration and Didactics of History in High School: Between Formal and Non-Formal. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, *6*(1), 33–48. https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015010103

Ganino, G., & La Vecchia, L. (2013). *Televisione 2.0: Tra produzione mediale e pratiche educative*. Pensa multimedia.

Hartley, J. (2008). *Television truths* (1st ed.). Blackwell Publ.

Herrington, A. J., & Herrington, J. A. (2007). Herrington, A., & Herrington, J. (2007). What is an authentic learning environment? In L.A. Tomei (Ed.), Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications, (pp. 68-76). Hershey, USA: IGI Global. In L. A. Tomei (Ed.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68–77). Information Science Reference.

Jenkins, H., Jenkins, Henry. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture Confronting the challenges of participatory culture: / : Media education for the 21st century / : media education for the 21st century*. MIT Press.

Jonassen, D. H. (2002). Engaging and Supporting Problem Solving in Online Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, *3*(1), 1–13. https://www.learntechlib.org/p/92772/

Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (15G00122). (2015). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, *156*(162), 1–29. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

Legge 14 novembre 2016, n. 220 Disciplina del cinema e dell'audiovisivo (16G00233). (2016). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, *157*(277), 1–27. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/11/26/16G00233/sg

Lombardi, M. M. (2007). *Approaches that work: How authentic learning is transforming higher education* (ELI Paper 5; pp. 1–16). EDUCAUSE.

MiBACT - Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, & MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Protocollo di Intesa 'per l'attuazione dell'articolo 3, comma 1, lettera f), e dell'articolo 27, comma 1, lettera i), della legge 14 novembre 2016, n. 220'* (Memorandum of Understanding MIUR.AOOUFGAB.ATTI del Ministro.0000021.02-03-2018). https://www.miur.gov.it/-/protocollo-di-intesa-miur-mibact-cine-1

Ministero dell'Istruzione, & Ministero della Cultura. (2021). *Protocollo d'Intesa " 'Per l'attuazione dell'articolo 3, comma 1, lettera f), e dell'articolo 27, comma 1, lettera i), della legge 14 novembre 2016, n. 220'* (Memorandum of Understanding UDCM 10/08/2021, PROTOCOLLO INTESA 3). https://web.archive.org/web/20220308015124/-https://media.beniculturali.it/mibac/files/boards/be78e33bc8ca0c99bff70aa174035096/DECRETI/Accordi/protocollo_MIC-MI__Cinema_Scuola_-signed-signed.pdf

Moretti, R. (2005). *Argenta Gap: L'ultima battaglia della campagna d'Italia, aprile 1945*. Mursia.

Ofcom. (2023, September 27). Children's Media Use and Attitudes [Company website]. *Ofcom*. https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/childrens/

Petrucco, C. (Ed.). (2010). *Didattica dei social software e del web 2.0*. CLEUP.

Peverini, P. (2012). *You tube e la creatività giovanile: Nuove forme dell'audiovisivo*. Cittadella.

Reeves, T. C., Herrington, J. A., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. A. Herrington, & J. Northcote (Eds.), *Quality Conversations: Proceedings of the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia* (Vol. 25, pp. 562–567). HERDSA.

Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.

Rivoltella, P. C. (2017). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. La Scuola.

Sarti, M., & Vellani, S. (2008). Fare storia con le videointerviste: Due percorsi didattici per la scuola. In L. Cigognetti, L. Servetti, & P. Sorlin (Eds.), *Che storia siamo noi? Le interviste e i racconti personali al cinema e in televisione*. Marsilio.

Schouten, D., & Watling, R. (1997). *Media action projects: A model for integrating video in project-based education, training and community development*. Urban Programme Research Group, University of Nottingham.

Tessaro, F. (2014). Authentic tasks or reality tests? *Formazione & Insegnamento*, *12*(3), 77–88. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1119

Thompson, P. (1977). Storia orale e storia della classe operaia (S. Sinigaglia, Trans.). *Quaderni Storici*, *12*(35(2)), 403–432. https://www.jstor.org/stable/43900490

Trentin, G. (2013). Prefazione. In *I social network nell'educazione* (pp. 7–12). Erickson.

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment*. Jossey-Bass.

# Lifelong Learning and New Competences: A Trans-Disciplinary Study on the Phenomenon of Inactivity in Adult Men

# *Lifelong learning* e nuove competenze: Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell'inattività degli uomini adulti

Serena Mazzoli
Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano, Italy) – serena.mazzoli@unicatt.it
https://orcid.org/0000-0002-6049-7640

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The phenomenon of inactivity in adult men, to which we usually refer only for a comparison with traditionally disadvantaged groups, is particularly important for bridging the knowledge gap that characterizes it and for its heuristic value in bringing out prospective indications for an integral human development. The essay confirms the hypothesis of the adult men inactivity, higher in Italy than in other European countries, as a possible condition that negatively affects not only income and family stability, but also the achievement of marketable skills and social awareness. The presentation of a trans-disciplinary study on inactivity in adult men analyses the relationship between object of investigation and the growing interest aroused by issues connected with education for ecological transition. It starts from the heuristic hypothesis according to which *sustainability competences* could constitute a significant pedagogical driver to respond to the working and social exclusion of the analysed target.

Il fenomeno dell'inattività dei maschi adulti, cui si è soliti riferirsi solo per esigenze di comparazione con i gruppi tradizionalmente svantaggiati, assume una peculiare rilevanza al fine di colmare il *knowledge gap* che lo caratterizza e per la sua valenza euristica nel fare emergere indicazioni prospettiche per uno sviluppo umano integrale. Il contributo accredita l'ipotesi dell'inattività maschile adulta, più elevata in Italia rispetto agli altri paesi europei, quale possibile condizione che incide negativamente non solo sul piano reddituale e della stabilità familiare, ma anche sul conseguimento di competenze spendibili e consapevolezza sociale. La presentazione di uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell'inattività degli uomini adulti pone a tema il rapporto tra l'oggetto d'indagine e il crescente interesse suscitato dalle questioni connesse con l'educazione alla transizione ecologica, a partire dall'ipotesi euristica secondo cui le *sustainability competences* potrebbero configurare un *driver* pedagogico significativo per rispondere all'esclusione lavorativa e sociale del *target* analizzato.

KEYWORDS
Adult education, Lifelong learning, Inactivity in adult men, Ecological transition, New competences
Educazione degli adulti, Apprendimento permanente, Inattività maschile adulta, Transizione ecologica, Nuove competenze

**Citation:** Mazzoli, S. (2024). Lifelong Learning and New Competences: A Trans-Disciplinary Study on the Phenomenon of Inactivity in Adult Men. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 39-46. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_05

**Submitted:** July 11, 2024 • **Accepted:** August 15, 2024 • **Published:** August 15, 2024

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

## 1. Introduction

The low activity rates that characterize Italy concern, albeit to different degrees, all social groups, men and women, young and mature people, citizens and foreign immigrants, and deserve special attention in a historical moment characterized by the transition towards more inclusive and sustainable productive and social processes (Zanfrini & Monaci, 2014). The proposed focus on inactivity that involves adult men constitutes a further matter that is worthy of exploration since it is a phenomenon traditionally ignored both by academic research and by policy interventions, as noted in the study released by Randstad in April 2022 which has the merit of having helped bring attention to the phenomenon. Among the not numerous international studies that deepen the inactivity in adult men, Eberstadt (2022) mentions Italy and the United States of America as the two countries most affected by the phenomenon of *men without work*, addressing the warning "The urgency of the moment is to bring this invisible crisis out of the shadows and into the public spotlight" (Eberstadt, p. 184). In Italy, in fact, there are growing trends in adult inactivity, with particular reference to the category of men; instead, it can be seen a slight decrease among women and people over fifty (ISTAT, 2024).

In this context, the essay critically interprets the *Not in labour force* (Nilf)[1] phenomenon as a condition that reduces the opportunities for inclusion in circuits of lifelong learning and social commitment (Eberstadt, 2018) and presents the multi-year research project (2023– 2026) called *(Im)perfect strangers. A trans-disciplinary study on the phenomenon of inactivity in adult men*[2]. In particular, the WP *Reactivate for human development* investigates the relationship that exists between adult men inactivity and the acquisition of *sustainability competences*, also through the mapping and in-depth analysis of some good practices present in the Lombardy area of education for ecological transition for adults in situations of fragility, inactivity, social marginality.

## 2. Forgotten Adults: Between educational poverty and occupational inactivity

*Adult Education* is part of the reflective flow spread under the name of *LifeLong LifeWide Learning* and/or *Adult Learning*, only in more recent years called *Pedagogy of Work*. Adult Education distinguishes the relevance for Pedagogy of dealing with both learning in adulthood and the educational processes that allow people to live together with courtesy (Boffo et al., 2022), provided they are equipped with a sense of responsibility universal to become workers and citizens, active protagonists of the future, for personal and collective benefit.

In this context, it is representative of the set of formal, non-formal and informal educational processes that affect adulthood (Federighi, 2018; Margiotta, 2015) and can be considered an important measurement tool of a socially oriented pedagogy (Gramigna, 2003). These aspects are now attributable to the history of Adult Education which, through the important contribution of some of its theorists (Dewey, 1916; Schwartz, 1972), traces in an education that lasts a lifetime, to be understood not exclusively in the sense of *recurrent* education, which remains primarily formal, the response to the needs of contemporary society. In this regard, adult education is compared today with the need to interpret the complex socio-economic transformations generated by the environmental crisis and the non-linearity of the socio-political cultural and technological scenarios which rapidly make learning contents obsolete, recalling the need to learn throughout life and in the multiplicity of places with which the person comes into contact throughout life. This means recognizing the educational value in adulthood, according to a *lifelong-lifedeep-lifewide* perspective (Bornatici, 2023).

Yet even today, the educational offer aimed at adults is often characterized by fragmentation, occasionality, territorial differences, and intrusiveness of other apparently priority needs, such as economic ones, aspects that hinder the taking into burden of needs that do not have the characteristics of immediacy or that do not express themselves spontaneously (Minello, 2022). Among other issues, we can think of the phenomenon of adult inactivity, often overshadowed by the problem of unemployment and completely neglected when it concerns the male population, traditionally considered the core segment of the labour market.

### 2.1 Adult Education in Europe and employability

The relevance of the topic is confirmed by the focus that the European Commission has placed on Adult Education to help improve social cohesion and active citizenship, as well as the competitiveness of European companies and economies.

The resolution adopted by the European Union Council on the 29th of November 2021 highlights the need to significantly increase the participation of adults in formal, non-formal, and informal education by 2030 (Council of the European Union, 2021), with specific attention to some priority areas:

1. Governance of Adult Education, strongly focused on the development of shared strategies.
2. Offering lifelong learning opportunities with sustainable funding.
3. Quality, equity, inclusion and success of adult education, placing emphasis on the professional development of business operators, ensuring the quality of provision and active support for disadvantaged groups.
4. Green and digital transitions and related competence needs.

1 The NILF (Not in labour force) phenomenon has been particularly investigated in the American context and refers to the adult inactivity of the male gender. See the contributions of N. Eberstadt for more information.

2 The research (*Im)perfect strangers. A trans-disciplinary study on the phenomenon of inactivity among adult men* is financed by the Università Cattolica del Sacro Cuore through the University's Research Line of Interest (year 2022) and directed by Laura Zanfrini.

In particular, the structural changes linked to the green and digital transitions represent a challenge for educational research which is urged to promote conditions that can favour the capacity for self-realization of the person who is concretely and historically anchored to their own life reality (Boffo et al., 2022).

The Eurydice Network report on the education and learning of adults in Europe (Eurydice, 2021), which examines the policies and measures implemented in the European countries to promote lifelong learning, highlights how the highest level of formal education achieved by the adult population constitutes an important indicator of the positive attitude towards education in general. From the perspective of lifelong learning this aspect is a confirmation of the need to invest in an initial learning system that is preparatory to the training process for all of life. The importance of participation in lifelong learning is confirmed by the fact that around 46% of the adult population requires retraining (Cedefop, 2020): this percentage includes both adults with low levels of education, and with medium-high levels of education but with poor possession of key competences or at risk of obsolescence of the skills acquired as they are similar to unqualified personnel. In addition to the level of education, other socio-economic characteristics have an impact on participation. An important factor is the age: young adults are more likely to participate in education and training than adults in older age groups. A key role is also played by the employment status. Working adults are on average more likely to participate in education and training than the unemployed or inactive people.

### 2.2 Italy's delays in lifelong learning

In Italy, the employment status greatly impact the participation in lifelong learning: the unemployed people (18 – 74 years old) have significantly less access to training activities (20.5%) compared to the employed people (44.1%), as do those employed in low-skilled professions compared to those who carry out more qualified professions (62.6% for managers, entrepreneurs and freelancers versus 24.6% for low-skilled workers) (ISTAT, 2022). Generally speaking, Italy sees a clear delay in lifelong learning compared to the main European Countries: a large number of individuals between 25 and 64 years olds do not study adequately and have no interest in doing so. The lack of a strong motivation to participate and the not always affordable costs are elements that we should take into due consideration (ISTAT, 2022). Precisely the categories that would most need to acquire, develop and update the skills necessary to keep up with the changes taking place, thus reducing the risk of leakage, are those who receive the least training.

In this context, the pedagogical reflection is stimulated to contribute to the promotion of organic and integrated forms of interventions to combat educational exclusion from adult education opportunities, also taking into account the needs that do not arise spontaneously, but which contribute to the perpetuation of forms of occupational and social marginalization.

### 2.3 Sustainability competences: A challenge for Adult Education

The rapid transition to a climate-neutral Europe and digital transformation are changing the way we work, learn, participate in society, and carry out our daily activities. Europe can take these opportunities only if citizens develop the right skills (European Commission, 2020).[3] On the employment side, the acquisition of skills concerns both young people who enter the world of work, and professionals already employed for whom the *upskilling* process, i.e. the implementation of skills without changing their role, becomes relevant for maintaining high levels of competitiveness (Council of the European Union, 2016; European Commission, 2023). Faced with the changes that are taking place with unprecedented acceleration, we must also give value to the so-called *reskilling*, i.e. the retraining of staff to innovate work profiles that have become obsolete or acquire skills in new professional areas. In this regard, just consider that at least half of current workers will have to update their skills within the next five years, regardless of the sector they belong to (European Commission, 2020), and that this condition will represent a constant for all professionals. This process is already recognizable today in the field of *digital* and *green skills*, towards which the labour market is particularly oriented also as a consequence of the impacts that the ecological and digital transitions are generating on employment. In Italy, the demand for digital skills is affecting both new professions, such as data scientist, big data analyst, cloud computing expert, cyber security expert, business intelligence analyst and artificial intelligence system engineer, and more traditional jobs that will need digital skills to face the changing world of work (Unioncamere & Anpal, 2021). The effects of the transition towards sustainability are also proving to be particularly pervasive in terms of economic repercussions, with important transformations in the labour market. On the one hand, there will be new opportunities for emerging sectors that deal with the production of renewable technologies and sustainable products and services; on the other hand, the recognized transversality of the impacts of the green transition is generating a *greening* of multiple occupations. Green jobs concern therefore an ever-increasing number of professional sectors, just as sustainability, understood as a key skill for the future, must be applied to all spheres of life and at every age. Even the recent European *GreenComp* framework (Bianchi et al., 2022), closely related to prior studies on personal, social, and learning how to learn skills (Sala et al., 2020), identifies the promotion of *sustainability competences* as the basic prerequisite for education capable of putting the person in a position to manage transitions and uncertainty and to imagine and create more ecologically sustainable worlds (Gola & Morselli, 2023), members of a single living community (Birbes, 2016). Although GreenComp is not prescriptive, it offers a common framework of reference at European level that can be used by anyone involved in lifelong learning processes, with particular refe-

3 Rather than that of *competence*, the concept of *skill* is still dominant in these EU documents.

rence to adult education. If the education for ecological transition therefore constitutes a strategic lever for updating professional profiles and acquiring the social self-awareness of belonging to a cohesive and interconnected community, implementing adequate educational opportunities for adults connected to the development of green skills that we have addressed so far, the involvement of even those who do not undergo training and have no interest in doing so could increase, due to the clear applicability of what has been learned in working life and the possibility of increasing opportunities for socializing and discussion with others.

In this regard, Torlone (2023) states that the learning exclusion is a product of a multiplicity of social factors. However, in terms of educational policies, we can highlight some factors that reduce the exclusion of adults from training courses:

1. The presence and compliance with quality standards of educational opportunities which are influenced by factors such as the existence of reliable and regular inspection and skills forecasting services and the quality of trainers (European Commission & ICF, 2015).
2. Overcoming credentialism and attention to the real learning outcomes produced by education with consequent high use value of what has been learned in people's social and working lives.
3. The existence of learning infrastructures which do not refer exclusively to material resources, but also to information, counselling, orientation and career development services which affect the possibilities of bringing out the demand for education and the prospect of success of the interventions.
4. The planning of more varied training courses than in the past, both in terms of content and traditional and non-traditional organizational and teaching methods, through which adult individuals would tend to be attracted (Costa, 2011; Spagnuolo, 2004).

In this framework of goals considered important to make adult education relevant and attractive, Marescotti (2020), in addressing the implications emerging from the encounter between sustainability education and adult education, which have only recently become explicitly interconnected, points out that we are witnessing a remarkable intensification of innovative educational pathways aimed at adulthood, no longer exclusively focused on literacy. It is then necessary to increase and connect the educational opportunities present on the territory, recomposing the multifaceted nature of the educational needs of the reference population, strengthening the role of trainers, ensuring constant monitoring on demand and the quality of supply.

## 3. (Im)perfect strangers: A trans-disciplinary study on the phenomenon of inactivity in adult men

In the contextual framework of all the above, we can find the Università Cattolica del Sacro Cuore-funded project, *(Im)perfect strangers. A trans-disciplinary study on the phenomenon of inactivity in adult men,* which confirms the hypothesis on the *Not in labour force* (Nilf) phenomenon as a condition that fuels educational poverty in the adult population, reducing opportunities for inclusion in lifelong learning circuits and of social awareness. The project, through the involvement of several University Faculties (political and social sciences, educational sciences, medicine and surgery, literature and philosophy, law, economics, psychology, linguistic sciences and foreign literatures) aims to investigate a structural criticality of the Italian labour market that urgently needs to be brought to light in order to develop action strategies and paths of adult education useful to promote inclusive work and social welfare.

### 3.1 The project: rationale and aims

The lack of focus on a social segment that has always been considered advantaged and dominant could have caused invisible inequalities and poverty. The in-depth examination of the phenomenon of adult men inactivity is therefore particularly interesting, both to bridge the knowledge gap that characterizes it, and for its heuristic value in bringing out characteristics, reasons, consequences and prospective indications in relation to its relationship with life careers, with individual and social well-being, with the system of inequalities, in the name of integral human development (Malavasi, 2020) and in line with a relational perspective (Zanfrini, 2021). Thanks to a distinctly trans-disciplinary approach and multiple qualitative and quantitative tools, the project, over the period 2023 – 2026, will aim to:

1. *Reconstruct* the scientific, cultural, and political debate on the measurement of the phenomenon of inactivity, its statistical construction, its thematization by the various disciplines, and the numerous actors involved with a focus also on the relationship between inactivity and inability to work and on the impact of the various income support measures that have emerged in the Italian and European legal landscape.
2. *Describe* the long-term trends of the phenomenon in Italy and identify the factors that determine the general trends and the differences between the territorial contexts.
3. *Describe* the recent trends of the phenomenon in the context of the international framework, any structural breaks linked to events such as the pandemic, its territorial characteristics, correlations with other variables (e.g. unemployment), flows into/out of the labour force.
4. *Provide* a picture of the composition of the phenomenon of male inactivity, with reference to variables such as age, educational and professional background, family status, attitudes towards work and job search/non-search, use of time, relationship life, social capital resources, and identify the main ideal-typical profiles of unemployed adult men.
5. *Identify* the links between inactivity and health conditions by examining the relationship with the risk of work-related stress.
6. *Delve* deeper into the motivations and meanings

connected to the condition of inactivity of adult men and explore its relationship with training and professional paths, the efforts/resources perceived in relation to the job market, the representation of the future.
7. *Study* the influence of the condition of inactivity (and its duration) on the relational experience and the processes of identity definition at a personal and social level, with particular attention to gender and role identities and beliefs about masculinity.
8. *Explore* the ways in which media representation translates male inactivity and orients it culturally and politically, as well as the underlying anthropological models, comparing them with the narrative and representational models of other cultural contexts.
9. *Provide* an estimate of the phenomenon of voluntary resignation and investigate how the transformations induced by the pandemic have translated into new meanings of work and changes in the *psychological contract* with work organizations, both from the point of view of (former) workers and that of companies.
10. *Explore* the opportunities for professional reactivation connected with education for ecological transition.

The trans-disciplinary study positions itself within this complex framework of goals considered essential for reconstructing the scientific, cultural, and political debate on the phenomenon of inactivity, particularly in Italy. The ultimate aim will be to provide useful indications to improve the inclusiveness of work organisations, the empowerment of vulnerable individuals and their media representation, according to the principles of social equity and sustainability.

### 3.2 Preliminary results and future prospects

The first year of research has defined, through an initial review of the not numerous studies that have examined the phenomenon of adult men inactivity, some ideal-typical profiles of inactive men in the age group between 30 and 54 years, on which we chose to primarily focus our attention. Generally speaking, it emerges that the universe of inactive people is quite heterogeneous and has porous boundaries that statistical sources do not always allow us to capture. In this regard, during the 1980s, the International Labour Office (ILO) undertook a harmonization of the definitions regarding the working conditions of the population to guarantee their comparability at an international level: ISTAT gradually adapted to these criteria, also following the coordination action carried out by Eurostat. According to these standardized definitions, individuals are classified as *non-labour force* if: they don't seek an employment in the last four weeks and they are not available to work within two weeks of the interview; despite not having looked for a job in the previous month, they declare themselves available to start a job within two weeks of the interview; they have been looking for a job in the last four weeks, but are not available to start a job within two weeks of the interview. Among those who declare that they are not looking for a job, there are those who would still be available to work and who are defined as *discouraged*, as the majority of them do not look for a job because they do not believe they can find it; vice versa, the *unattached* people do not show any interest in the job they are not looking for and for which they are not available (Viviano, 2003). These are criteria that only indicatively reflect the actual level of *labour market attachment*; in particular it is on the criterion of willingness to start a job that the greatest critical findings have been concentrated since it would lead, for some, to underestimating the real availability for work and for others to obscure the phenomenon of illegal employment among those who declare themselves unemployed. Furthermore, Viviano (2003) highlights a further area of weakness in reference to the definition of *effort in job searching*: the theory of job search suggests that the effort applied in the search action is an endogenous variable, not necessarily uniform between different economies or socio-demographic groups and can be influenced by institutional factors, technology and any possible element that determines a segmentation within the labour market.

Although the standardized definitions regarding the condition of those who are classified as *non-labour force* do not therefore allow us to fully grasp the heterogeneous composition of the inactive group, the limited studies that have explored the phenomenon of adult men inactivity tend to point out its non-voluntary nature, but rather due to long-standing unemployment, poor possession and updating of professional skills (Randstad Research, 2022), as well as health reasons, care responsibilities, early retirement suffered and failed reintegration attempts (Alcock et al., 2003). This condition is often accompanied by a sense of shame (Jiminez & Walkerdine 2010) and nostalgia for the condition of *working-class men*; in contrast, to the deliberate choice to be dependent on welfare for their own survival, despite social stigmatization (Nayak, 2006).

Other analyses highlight the risks faced by inactive men both in terms of income and health, family stability, social isolation, falling into deviant circuits or forms of dependence (Gallie et al., 2003) and, more generally, of psychological distress and mental illness (Buffel et al., 2015) which can even lead to the phenomenon of *death of despair* (Graham & Pinto, 2019). The main ideal-typical profiles of inactive adult males therefore highlight an involuntary deprivation, with important repercussions on physical and mental health, on the building of social bonds, on the possibility of acquiring capitalizable and expendable skills, on one's self-concept (Shamir, 1986). In a study involving some executives who lost their jobs (Finley and Lee, 1981), a clear dichotomy emerged between the ideal self and the self-image.

From a different point of view, disengagement from work can be connected to the recent phenomenon of *great resignation* which has been given particular impetus by the COVID-19 pandemic which, with its disruptive impact on the balance between professional and life time, has prompted us to focus on the *meaning of life* (Paterson-Young, 2021) and marked the peak of a trend that began years ago.

Due to the aforementioned relationship between employment status and participation in continuing education, the work initiated by the WP *Reactivate for*

*human development* is particularly interesting. Led by the Faculty of Education,[4] it assumes the heuristic hypothesis according to which *sustainability competences* could constitute a significant pedagogical driver for respond to the occupational and social exclusion of inactive adult men. In this regard, through exploratory research aimed at mapping some virtuous experiences of education in the ecological transition for adults in situations of difficulty, inactivity and marginalization in the Lombardy region, they investigated Training Centres, Employment Centres, Third Sectors, green-oriented enterprises through the use of documentary studies integrated with semi-structured interviews with representatives of public and private bodies (De Ketele & Roegiers, 1993). In this context, we would like to report the focus carried out on the experience of a type B social cooperative for the social and labour inclusion of disadvantaged people. Officina Casona, based in the province of Varese, through a the social laboratory titled *Parallel: Products by Runaways* [*Parallelo: Prodotti da scappati di casa*],[5] promotes the inclusion and reactivation of people of all ages in conditions of fragility, inactivity, social marginality who are involved in training and coaching courses to learn how to create useful and sustainable products with recovered raw materials, intended for retail sale, as well as for supply to businesses, third sector organizations and public bodies. The Parallel Lab premises were opened in 2017 within a space seized from organized crime and have become a centre of social aggregation where there is no discrimination but, as stated by the founder during the interview "only the desire to learn a job sustainable, generate fruitful relationships and make everyone's talent flourish, in line with the challenges that the ecological transition poses to all of us, without exception". Through sustainability understood as key competence for the future, Parallel Lab believes in the opportunity to creatively recover fabrics, wood, leather and different types of objects, and also to rehabilitate young and not-so-young people, sedentary and travellers from every latitude and every parallel who can, together, improve their lives, becoming protagonists of change towards more inclusive and sustainable societies. Government and penal institutions, universities, museums, libraries, companies, cooperative societies, urban districts are the places where favourable educational actions to counteract adverse ones can be planned (Federighi, 2018); it is possible to promote a transformative learning, i.e. critical and creative, future-oriented (Mezirow, 1990); it is possible to overcome the learning exclusion equilibrium caused by educational poverty (Finegold & Soskice, 1988; Torlone, 2023). The critical examination of a virtuous experience of sustainability training for adults in fragile situations highlights the possibility of creating favourable conditions for acquiring the means to become active and responsible professionals and citizens. In this regard, in the national context, the number of projects that aim to deal with social, employment and environmental needs in an integrated manner is growing (Matutini, 2023), an aspect that testifies to the presence, albeit still at an embryonic level, of forms of *eco-social work* (Gray et al., 2012; Närhi & Matthies, 2018). In the same manner, research aimed at the third sector is growing. These aim to understand the level of knowledge on the part of *social workers* of the ecological approach to social work, with particular attention to the ability to grasp the inseparability between the needs of the people who benefit from the services and the promotion of environmental well-being (Matutini, 2023). Furthermore, the analysis of some virtuous initiatives regarding the report under investigation, which is currently being explored[6], might offer interesting reflective ideas regarding the contribution of training to *sustainability competences* in the fight against adult inactivity and lead to identification of further elements of replicability.

## 4. Conclusions

In Italy, a Country where men have been historically privileged in the job market compared to women, it is surprising to see how the percentage of inactive adult men is higher than the average of European countries. A recent study (Randstad Research, 2022) analysed on a national scale the phenomenon of adult men inactivity in the 30 – 69 age group, identifying some structural causes: long-term unemployment, extension of the Redundancy Fund, precarious work, early retirement, poor possession of key skills. This latter aspect occupies an important place at the time that robotization and AI are putting many jobs at risk and while new jobs require a high level of skills to support transitions—let alone the development of adequate competences. Employment status also generates a vicious circle, significantly influencing participation in lifelong learning: the unemployed and inactive people have decidedly less access to training activities than the employed ones, despite having an extreme need for them. When inactivity affects adult male population, social isolation, sense of shame and physical and mental problems also increase. In this complex mix of elements that predispose men to inactivity, it becomes important to promote adult education that cuts across all moments of life, which can promote reintegration into circuits of lifelong learning and social commitment, wherever it occurs.

Ecological transition pushes research, learning, professional practices to work together to bridge the knowledge gap related to the phenomenon of the inactivity among adult men, bringing out new cognitive evidence and useful indications for the formulation of educational strategies oriented according to the perspective of sustainability understood as virtuous synthesis among environmental protection, economic productivity and human well-being.

4 The research team for the WP *Reactivate for Human Development* (goal 10) consists of Ilaria Beretta, Cristina Birbes, Serena Mazzoli.

5 Here, the concept of "runaways" is meant to good-heartedly denote people who are far away from their homes.

6 At the current state of research (WP *Reactivate for human development)* some significative experiences on the Lombardy territory are being explored. They focus on the relationship that exists between the object of investigation and the acquisition of sustainable competences (1 training centre; 3 social cooperatives that work with convicted people and former detainees; 1 B-Corp; 10 companies involved in social agriculture projects).

## References

Alcock, P., Beatty, C., Fothergill, S., Macmillan, R., & Yeandle, S. (2003). *Work to Welfare: How Men Become Detached from the Labour Market*. Cambridge: University of Cambridge.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M., & European Commission. Joint Research Centre. (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework*. (Y. Punie & M. Bacigalupo, Eds.; Vol. JRC128040). Publication Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286

Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione: Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce & Brescia: Pensa MultiMedia.

Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive* (pp. 7 – 28). Firenze: Firenze University Press.

Bornatici, S. (2023). *Ambiente e cittadinanza responsabile*. In C. Birbes, & S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente* (pp. 81 – 103). Milano: Mondadori.

Buffel, T., Rémillard-Boilard, S., & Phillipson, C. (2015). *Social isolation among older people in urban areas: A review of the literature for the Ambition for Ageing Programme in Greater Manchester*. Manchester: Manchester Institute for Collaborative Research on Ageing.

Cedefop. (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways: Vol. 1: adult population with potential for upskilling and reskilling*. Luxembourg: Publications Office.

Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) (2021/C 66/01). *Official Journal of the European Union*, *C66*, 1–21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Council of the European Union. (2016). Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults (2016/C 484/01). *Official Journal of the European Union*, *C484*, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Methodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Eberstadt, N. (2022). *Men without Work: Post-Pandemic Edition*. New Jersey: Templeton Press.

Eberstadt, N. (2018). *Education the Cause of America's "Men Without Work" Crisis? Or Maybe the Solution?*. Washington: Hoover Institution DC.

European Commission. (2023). *EVALUATION of the Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for adults* (Report COM(2023)439). European Commission. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=27023&langId=en

European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the Committee of the Regions: European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (Recommendation COM/2020/274; Version final). Publication Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0274 (Received)

European Commission – Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. & ICF Consulting Services Limited. (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Publication Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2767/076649

Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe. Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Retrieved July 11, 2024, from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/827fcd9c-1a8c-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-232128473

Federighi, P. (2018). Prefazione. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in eta adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. ix – xii). Firenze: Firenze University Press.

Finegold, D., & Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, *4*(3), 21 – 53.

Finley, M., & Lee, A. (1981). The terminated executive: It's like dying. *Personnel and Guidance Journal*, *59*, 382 – 384.

Gallie, D., Paugam, S., & Jacobs, S. (2003). Unemployment, Poverty and Social Isolation: Is there a vicious circle of social exclusion? *European Societies*, *5*(1), 1 – 32. https://doi.org/10.1080/1461669032000057668

Gola, G., & Morselli, D. (2023). Verso un modello ecologico di educazione alla sostenibilità. In G. Gola, & D. Morselli (Eds.), *Verso un'educazione sostenibile: Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 9 – 16). Bergamo: Zeroseiup.

Graham, C., & Pinto, S. (2021). The Well-being Implications of Being Out of the Labor Force. In K. F. Zimmermann (Ed.), *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*. Cham: Springer.

Gramigna, A. (2003). *Manuale di pedagogia sociale: Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando

Gray, M., Coates, J., & Hetherington, T., (2012). *Environmental Social Work*. London: Routledge.

ISTAT. (2022). *La formazione degli adulti*. Roma.

ISTAT. (2024). *Rapporto annuale Istat: La Situazione del Paese*. Roma.

Jimenez, L., & Walkerdine, V. (2010). A psychosocial approach to shame, embarrassment and melancholia amongst unemployed young men and their fathers. *Gender and Education*, *23*(2), 185 – 199. https://doi.org/10.1080/09540253.2010.490202

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Marescotti, E. (2020). *Adultescenza e dintorni: Il valore dell'adultità, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

Matutini, E. (2023). Il lavoro sociale alle prese con la crisi ecologica: riferimenti teorici, di metodo ed etici. In E. Matutini (Ed.), *Eco-social work. Politica e lavoro sociale nella crisi ecologica* (pp. 13 – 31). Varazze: PM Edizioni.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Minello, R. (2022). *Educare al tempo della crisi. La rigenerazione del legame antropo-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Närhi, K., & Matthies, A.L. (2018). The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work. *International Social Work*, *61*(4), 490 – 502. https://doi.org/10.1177/0020872816644663

Nayak, A. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology, 40*(5), 813 – 831. https://doi.org/10.1177/0038038506067508

Paterson-Young, C. (2021). COVID-19: emerging needs for unemployed and economically inactive individuals. *Community, Work & Family*, *24*(5), 507–511. https://doi.org/10.1080/13668803.2021.1931032

Randstad Research. (2022). *Le isole degli uomini tra i 30 e i 69 anni tra attività e inattività. Al centro del mercato del lavoro ma con troppe eccezioni*. Retrieved July 11, 2024,

from https://research.randstad.it/rapporti/le-isole-degli-uomini-tra-i-30-e-69-anni.pdf

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M., & Joint Research Centre (European Commission). (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

Schwartz, B. (1972). *L'éducation demain*. Amsterdam: Fondation Européènne de la Culture.

Shamir, B. (1988). Self-Esteem and the Psychological Impact of Unemployment. *Social Psychology Quarterly*, *49*(1), 61 – 72. https://doi.org/10.2307/2786857

Spagnuolo, G. (2004). *Gli adulti e la domanda di formazione permanente: i risultati del primo monitoraggio nazionale*. Retrieved July 11, 2024, from https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/78_Rassegna%20CNOS%20-%202004%20-%20n1.pdf

Torlone, F. (2023). I fattori educativi alla base del learning exclusion equilibrium. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi Educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 508 – 511). Lecce: Pensa MultiMedia.

Unioncamere, & Anpal. (2021). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Retrieved July 11, 2024, from https://excelsior.unioncamere.net/pubblicazioni/2021/previsioni-dei-fabbisogni-occupazionali-e-professionali-italia-medio-termine

Viviano, E. (2003). *Un'analisi critica delle definizioni di disoccupazione e partecipazione in Italia*. Retrieved July 11, 2024, from https://www.aiel.it/Old/bacheca/FIRENZE/-Papers/viviano.pdf

Zanfrini, L., & Monaci, M. (2014). Introduzione: Di quale "diversità" e di quale "valore" parliamo?. In L. Zanfrini, & M. Monaci (Eds.), *Creare valore con la diversità* (pp. 7 – 39). Milano: FrancoAngeli.

Zanfrini, L. (2021). Lavoro. In T. Marci, & S. Tomelleri (Eds.), *Dizionario di Sociologia per la Persona* (pp. 172 – 175). Milano: FrancoAngeli.

# Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers

# Analisi Fattoriale Esplorativa del TPACK: Valutazione della validità di costrutto nel contesto dei futuri insegnanti italiani

Savannah Olivia Mercer
Università degli Studi di Palermo (Italy) – savannaholivia.mercer@unipa.it
https://orcid.org/0009-0002-5289-618X
Ylenia Falzone
Università degli Studi di Palermo (Italy) – ylenia.falzone@unipa.it
https://orcid.org/0000-0002-0945-109X
Alessandra La Marca
Università degli Studi di Palermo (Italy) – alessandra.lamarca@unipa.it

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study examines the reliability and construct validity of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework among a sample of 1,723 Italian future teachers through exploratory factor analysis (EFA). The analysis initially suggested seven factors as per the original TPACK model, but further examination revealed five coherent factors: two distinct Technological Knowledge (TK) factors, a combined Technological Pedagogical and Content Knowledge factor, a merged Pedagogical Content Knowledge factor, and a distinct Content Knowledge domain. The goodness-of-fit values for the proposed model by EFA were TLI = 0.916 and RMSEA = 0.061 (90% CI [0.059, 0.062]). These findings affirm the construct validity of some of the putative domains of the TPACK model, while also suggesting that certain domains may need revising for more clarity or distinction on certain items and domains. This study provides valuable insights for the use of TPACK in an Italian and teacher training context.

Questo studio esamina l'affidabilità e la validità di costrutto del framework Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK su un campione di 1723 futuri insegnanti italiani tramite un'analisi fattoriale esplorativa (EFA). L'analisi inizialmente suggeriva sette fattori come previsto dal modello originale TPACK, ma un esame più approfondito ha rivelato cinque fattori coerenti: due fattori distinti di Conoscenza Tecnologica (TK), un fattore combinato di Conoscenza Tecnologica, Pedagogica e dei Contenuti, un fattore unificato di Conoscenza Pedagogica dei Contenuti e un dominio distinto di Conoscenza dei Contenuti. I valori di goodness-of-fit per il modello proposto dall'EFA erano TLI=0,916 e RMSEA=0,061 (90% CI [0,059, 0,062]). Questi risultati confermano la validità costruttiva di alcuni dei domini presunti del modello TPACK, suggerendo allo stesso tempo che alcuni domini potrebbero necessitare di revisioni per una maggiore chiarezza o distinzione di alcuni elementi e domini. Questo studio fornisce preziose intuizioni per l'uso del TPACK nel contesto italiano e nella formazione degli insegnanti.

KEYWORDS
Exploratory factor analysis, Future teachers, TPACK, Construct validity
Analisi fattoriale esplorativa, Futuri insegnanti, TPACK, Validità di costrutto

**Citation:** Mercer, S.O., Falzone, Y., & La Marca, A. (2024). Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 47-55. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_06

**Authorship:** This article is the result of the joint work of three authors. Authorship is distributed as follows: Section 1 (A. La Marca); Section 2 (Y. Falzone); Section 3 (S. O. Mercer); Section 4 (S. O. Mercer); Section 5 (Y. Falzone); Section 6 (A. La Marca).

**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-02-24_06

**Submitted:** July 1, 2024 • **Accepted:** August 11, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduction

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK, Mishra & Koehler, 2006) is a well-established framework that has been extensively utilized to understand and assess teachers' integration of technology in their teaching practices. The TPACK framework, which combines technological, pedagogical, and content knowledge, combines skills that are essential for preparing teachers to effectively integrate digital tools into their pedagogical methodologies and practices. Due to its comprehensive nature, the TPACK model has been widely explored and validated in a variety of different educational contexts. In the present study, we present the results of exploratory factor analysis (EFA) for assessing the construct validity of the TPACK domains in an Italian context with in-training teachers. This analysis aims to confirm the scale's structural integrity and relevance in capturing the TPACK domains within this specific educational context. By doing so, the present study contributes to the broader body of research on TPACK. The results also offer insights relevant to the specific context of teacher training programmes in Italy, to assist in the promotion of educators in the digital era feeling confident in integrating new technology into their pedagogical practices. The insights into in-training teachers' readiness have direct implications for the delivery of these training programmes, highlighting the importance of ensuring that they are not only grounded in theory but also practically relevant in equipping teachers for digitally enhanced educational contexts.

The TPACK framework has been established as a useful and robust tool for evaluating teachers' ability to integrate technology effectively into their pedagogical practices. In the context of rapid digital transformation, it is imperative that educators can successfully use innovative technologies within their teaching to create meaningful and engaging learning environments (Antonietti et al., 2022; Pérez, 2014). The effective integration of technology not only includes enhancing and improving traditional teaching methods but also fostering truly inclusive classrooms that cater to diverse learning needs. In the Italian context, while efforts have been made to comply with international regulations for inclusive education, there have been suggestions to refine current school practices in consideration of new approaches (Marsili et al., 2021). As innovative methods increasingly involve the use of assistive technologies, it is crucial to understand how teachers can effectively integrate these tools into their classrooms to address inclusion in educational settings. The validation of TPACK in this Italian context could serve as a model for other countries facing similar challenges, broadening the impact of the present study by offering insights into best practices for technology integration in education. By examining the construct validity of the TPACK framework using a large sample of 1723 future teachers, this study provides a comprehensive dataset that allows for a rich analysis of how well the framework captures the competencies required for contemporary teaching.

While the TPACK framework has been validated in various contexts, the diversity of findings highlights the need for further research in different educational settings. This study contributes to the discourse on the adaptability and validity of the TPACK framework, enhancing understanding within the specific context of Italy. The large sample size and the focus on future teachers offer a particular perspective that adds depth to the ongoing research on TPACK, also by allowing for further comparison against other countries and cultural contexts. The results not only address a gap in the literature by validating the TPACK framework within an Italian context but also have significant implications for policy making, teacher training programmes, and global discourse. By investigating how the TPACK model remains a relevant and effective tool for educators, this study contributes to the ongoing development and refinement of the framework, which in turn offers useful insights and support in the context of broader goals of preparing and training teachers to excel within the digital era.

## 2. Theoretical framework

### 2.1 TPACK

The TPACK framework (shown in *Figure 1*), derived from the notion of Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1986), was developed following five years of experimental research by Keating and Evans (2001), Koehler and Mishra (2005; 2006). Today, it is recognized as the foundational knowledge base for teachers integrating technologies into education and professional development at all levels, including higher education (La Marca et al., 2018; Li et al., 2024). The components of this theoretical framework accurately depict the interconnection of the three principal domains of knowledge that teachers should possess: Content Knowledge (CK), Pedagogical Knowledge (PK), and Technological Knowledge (TK) (Thompson & Mishra, 2007). The instrument consists of 49 items. The three main domains (TK, PK, CK) interact and form four complex components (PCK, TCK, TPK, TPACK):

- CK – Content Knowledge is the knowledge of teaching subjects;
- PK – Pedagogical Knowledge is the knowledge of teaching and learning methods and processes;
- TK – Technological Knowledge is the knowledge of technologies;
- PCK – Pedagogical Content Knowledge, as theorized by Shulman (1986), is the knowledge of appropriate teaching methodologies and strategies for the subjects;
- TCK – Technological Content Knowledge is the understanding of which specific technologies are best suited for teaching a particular subject;
- TPK – Technological Pedagogical Knowledge is the understanding of how the use of certain technologies impacts teaching and learning processes;
- TPACK – Technological Pedagogical and Content Knowledge is the specialized form of teacher knowledge that comprehends the complex interactions between the three main forms of knowledge: technological, pedagogical, and content, and is able to master them in the specific contexts of their profession.

The seven scales allow for self-assessment of one's competencies concerning the TPACK model, providing responses on a Likert scale.

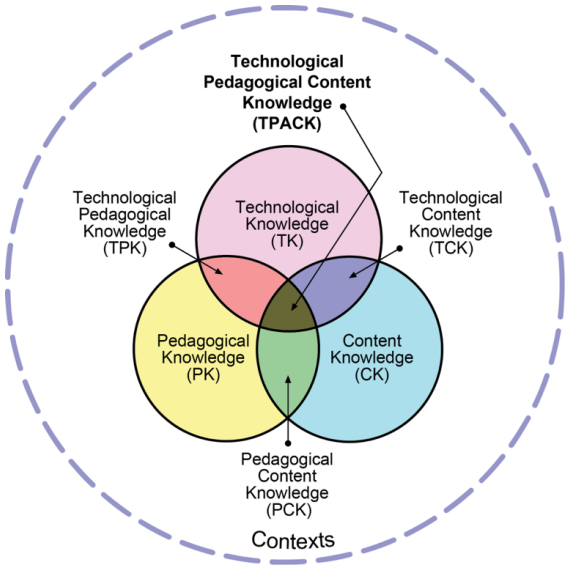



**Figure 1. TPACK model (reproduced by permission of the publisher, © tpack.org, 2012).**

### 2.2 Prior explorations of TPACK domain construct validity

The domains of the TPACK model have been subject to assessment of their construct validity in a variety of different contexts. It is asserted that no one TPACK scale can be applied to all contexts, thus diverse explorations in different settings are needed (Koh et al., 2010). Previous works addressing the construct validity of TPACK domains have produced varying results. Önal (2016) conducted validity testing with 316 pre-service mathematics teachers in Turkey and identified 9 factors. In contrast, Rauf et al. (2021) revealed 6 factors from a sample of 100 ESL teachers. Luik et al. (2018) found 3 factors—Technology, Pedagogy, and Content Knowledge—among 413 pre-service teachers in Estonia, diverging from the 7 factors initially proposed by Schmidt et al. (2009). Bostancio lu and Handley (2018) also identified 6 factors, while Shinas et al. (2013) identified 8 factors in a sample of 365 pre-service teachers. Lavidas et al. (2020) assessed 147 preschool teachers in Greece and found 6 domains.

Looking towards validation studies with larger sample sizes, Koh et al. (2010) identified 5 factors. Some studies have demonstrated support for the 7-factor model of TPACK (Chai et al., 2011; Lin et al., 2013; Pamuk et al., 2015; Prasojo et al., 2020). It is important to note that these studies did vary in the number of items from the TPACK model they used within their exploration of domains, which could have impacted the number of factors identified. Regarding Italian contexts, there are several reasons that the construct validation of TPACK domains is important, inclusive of the unique cultural context of the educational system which may impact how technology knowledge is integrated into teacher-training curriculums. Understanding the applicability and validity of TPACK within an Italian context is particularly important, given the aforementioned variations demonstrated across different cultural settings. Moreover, assessing these domains within a sample of future teachers of whom are amid training represents a crucially important demographic of teachers who, whilst learning new skills and proficiencies, can help us to understand the preparedness of future teachers to meet the evolving demands of the digital era. Whilst validation of the scale has been conducted in an Italian context of pre-service teachers (Magnanini et al., 2023), this study utilized a relatively smaller sample size of 284 pre-service support teachers, we contribute to the body of research on TPACK construct validity with a large sample size of 1723 in-training teachers. Whilst some studies demonstrate that the putative domains of TPACK are well-distinguished, other contexts suggest revisions may be necessary, thus an examination of these domains within an Italian context is necessary.

## 3. Methodology

### 3.1 Sample

The questionnaire was administered to future teachers enrolled at the University of Palermo, with a total sample size of 1723 subjects. Of the sample 85.43% identified as female, and 14.45% as male, subjects were between the ages of 22 and 63 years *(M = 40.0, SD = 8.87)*.

### 3.2 Instrument description

The questionnaire was composed of the translated and adapted instrument that was developed and validated by Schmidt et al. (2009), inclusive of the 7 different sections of the TPACK model (Technological Knowledge, Content Knowledge, Pedagogical Knowledge, Technological Pedagogical Knowledge, Technological Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006; 2009), the questionnaire consisted of a total of 49 items (demonstrated in *Table 2*), based on a 5-point Likert scale.

### 3.3 Data collection and statistical methods

The study used a convenience, non-random sampling technique in which responses were collected online, via Google Forms, over a period of approximately 2 months between May 2024 to June 2024. Participation was voluntary and consent was gained to process the results.

Data analysis was conducted using the following statistical methods:

1. Cronbach's alpha was used to assess the internal consistency of the scales.
2. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted on all 49 items, to assess the construct validity and underlying factor structure of the TPACK components when administered in the context of Italian future teachers, and to explore whether the total

49 items continued to belong to the 7 putative factors (TK, CK, PK, TPK, TCK, PCK, TPCK).

### 3.4 Data preparation

Once data was collected, the raw data underwent data preparation in Jamovi 2.2.5 software, including handling of missing values, data cleaning processes and assumption checks for EFA.

3.4.1. Data cleaning

Data from 144 participants was either incomplete or they had not consented to the use of their responses in the dissemination of results. This data was excluded, leaving 1723 responses for analysis. Proposed standards for a minimum number of participants varies, however, it is generally acknowledged that a minimum of 100 samples are needed, of which this study exceeds. Comrey and Lee (1992) assert that a study with 100 samples is weak, 200 is fair, 300 is good, 500 is very good, and 1000 samples or more is excellent, thus rendering our sample as considered excellent.

3.4.2. Assumption checks for exploratory factor analysis

Before conducting EFA, several assumptions were checked. These assessments ensured that the data met the necessary assumptions for conducting EFA. The strength of the methodology supports the validity and reliability of the following EFA results.

- *Ordinal data treatment:* Given the Likert scale responses, data were treated as ordinal.
- *Linearity:* A Spearman's rho correlation matrix indicated intercorrelations among all items. It is suggested to ensure correlation coefficients are over 0.30 (Tabachnick and Fidell, 2001 cited in Taherdoost et al., 2022). As the majority of correlation coefficients were above 0.3, with a large portion also above 0.5, no items were excluded (Hair et al., 1995; 2006).
- *Absence of perfect multicollinearity:* Correlation coefficients did not approach ±1, thus meeting this assumption and ensuring no perfect multicollinearity.
- *Factorability of the correlation matrix:* Bartlett's Test of Sphericity yielded a significant result ( $^2(1176) = 89.844$, $p < .001$), confirming that correlations between items were sufficient for factor analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was high (KMO = 0.984), indicating that the data were suitable for EFA.

## 4. Results

### 4.1 Internal consistency and reliability testing

To understand the reliability of the items within the TPACK survey, internal consistency using Cronbach's alpha was tested. The combined TPACK scale demonstrated high internal consistency with a Cronbach's alpha of 0.982. *Table 1* demonstrates the mean Cronbach's alpha values of each subscale, alongside descriptive statistics of mean and standard deviation. The Cronbach's alpha values indicate that the subscales all have high internal consistency, with alpha values ranging from 0.923 to 0.967. Whilst generally values above 0.70 are considered acceptable, and values around 0.90 are considered very good (Tavakol & Dennick, 2011), some researchers have suggested that values closer to 1.0 could be too high and indicate some redundancy of the items within the scale (Streiner, 2003). Thus, some of our Cronbach's alpha results are suggestive of such redundancy, which we explored further with exploratory factor analysis. *Table 2* demonstrates the individual item-rest correlation for each of the 49 items used in the questionnaire, which ranges between 0.584 and 0.813, above the generally accepted minimum of 0.40.

| Dimension | No. Of Items | Mean | Standard Deviation | Cronbach's alpha |
|---|---|---|---|---|
| TK | 22 | 3.72 | 0.696 | 0.967 |
| CK | 6 | 3.94 | 0.679 | 0.923 |
| PK | 6 | 3.93 | 0.688 | 0.952 |
| PCK | 3 | 3.87 | 0.738 | 0.942 |
| TCK | 3 | 3.87 | 0.772 | 0.931 |
| TPK | 5 | 3.98 | 0.708 | 0.932 |
| TPCK | 4 | 3.84 | 0.744 | 0.934 |

**Table 1. Figure 2. Descriptive statistics of TPACK subscales.**

| Item+ | Domain | Item-rest correlation |
|---|---|---|
| Technological Knowledge<br>I know how to solve technical problems with the computer. | TK1 | 0.584 |
| I easily learn aspects related to new technologies. | TK2 | 0.719 |
| I keep up with new and important technologies. | TK3 | 0.734 |
| I often "tinker" with technology. | TK4 | 0.670 |
| I know many different technologies. | TK5 | 0.744 |
| I possess the technical skills I need to use technology. | TK6 | 0.757 |

| | | |
|---|---|---|
| I have had sufficient opportunities to work with different technologies. | TK7 | 0.718 |
| I know basic hardware (e.g., CD-Rom, motherboard, RAM) and their functions. | TK8 | 0.671 |
| I know basic software (e.g., Windows, Media Player) and their functions. | TK9 | 0.742 |
| I follow the advancements of recent computer technologies. | TK10 | 0.739 |
| I use word processing programs (e.g., MS Word). | TK11 | 0.726 |
| I use spreadsheet programs (e.g., MS Excel). | TK12 | 0.627 |
| I communicate via the Internet (e.g., Email, Messenger, Twitter). | TK13 | 0.699 |
| I use image editing programs (e.g., Paint). | TK14 | 0.723 |
| I use presentation programs (e.g., MS Powerpoint). | TK15 | 0.751 |
| I am able to save data on digital media (e.g., CD, DVD, Dropbox, Drive...). | TK16 | 0.737 |
| I use specific software related to certain disciplines. | TK17 | 0.740 |
| I use the printer. | TK18 | 0.676 |
| I use the projector. | TK19 | 0.636 |
| I use the scanner. | TK20 | 0.659 |
| I use the digital camera. | TK21 | 0.681 |
| I use the Interactive Whiteboard (LIM). | TK22 | 0.656 |
| Content Knowledge<br>I have sufficient knowledge regarding student inclusion. | CK1 | 0.723 |
| I am capable of thinking inclusively. | CK2 | 0.702 |
| I follow recent developments and applications in my preferred discipline. | CK3 | 0.757 |
| I recognize the experts in my teaching discipline. | CK4 | 0.719 |
| I keep up with updates in resources (e.g., books, journals) in my teaching area. | CK5 | 0.706 |
| I attend conferences and activities in my teaching area. | CK6 | 0.623 |
| Pedagogical Knowledge<br>I know how to assess student performance in a classroom. | PK1 | 0.745 |
| I can adapt my teaching based on what students currently understand or do not understand. | PK2 | 0.763 |
| I can adjust my teaching style to different students. | PK3 | 0.766 |
| I can assess student learning in multiple ways. | PK4 | 0.753 |
| I can use a wide range of teaching methods in the classroom. | PK5 | 0.764 |
| I am familiar with the most common student understandings and misconceptions. | PK6 | 0.708 |
| Pedagogical Content Knowledge | | |
| I know how to choose the most effective teaching methods related to my teaching disciplines. | PCK1 | 0.770 |
| I can develop appropriate assessment tools for my teaching disciplines. | PCK2 | 0.777 |
| I can prepare lessons for students with various learning styles. | PCK3 | 0.772 |
| Technological Content Knowledge | | |
| I know the technologies that I can use to understand and implement student inclusion. | TCK1 | 0.813 |
| I design lessons that require the use of educational technologies. | TCK2 | 0.801 |
| I develop classroom activities and projects that involve the use of educational technologies. | TCK3 | 0.798 |
| Technological Pedagogical Knowledge<br>I can choose technologies that support and enhance student learning during a lesson. | TPK1 | 0.803 |
| My teacher training has enabled me to reflect more deeply on how technology can influence the teaching approaches to be used in the classroom. | TPK2 | 0.704 |
| I critically reflect on the use of technology in the classroom. | TPK3 | 0.715 |
| I choose technologies that are most appropriate to my teaching style. | TPK4 | 0.736 |
| I evaluate the appropriateness of a new technology for teaching and learning. | TPK5 | 0.774 |
| Technological Pedagogical Content Knowledge | | |
| I adequately integrate learning content, technologies, and teaching approaches. | TPCK1 | 0.799 |
| I select technologies that make the teaching of certain learning content more effective. | TPCK2 | 0.798 |
| I can select technologies to use in my classroom that enhance what I teach, how I teach, and what students learn. | TPCK3 | 0.798 |
| I can be a point of reference to help other teachers coordinate the use of disciplinary content, technologies, and teaching approaches at my school and/or within my territorial area. | TPCK4 | 0.752 |

**Table 2. Individual Item-rest correlations for TPACK items.**

### 4.2 Exploratory factor analysis

To explore the construct validity and underlying factor structure of the TPACK and relationships between the putative domains, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted on the data collected from the 1723 participants. We used exploratory factor analysis (EFA) as opposed to confirmatory factor analysis (CFA) as suggested by Shinas et al. (2013), evidence from empirical studies suggests CFA as a 'less desirable technique' than EFA for indicating the number of factors or domains (Shinas et al., 2013). Before conducting the EFA, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure verified the sampling adequacy for the analysis, (KMO = 0.984), a value asserted by Kaiser (1974) to be considered meritorious. Bartlett's test of sphericity also indicated that correlations between items were sufficiently large for EFA ( $^2$(1176) = 89.844, p < .001).

The principal axis factoring extraction method was used in combination with an Oblimin rotation. The principal axis extraction method was used as it is suggested by researchers to give the best results if data are non-normally distributed (Taherdoost, 2014) as well as for the determination of underlying factors related to a set of items (Burton & Mazerolle, 2011, cited in Taherdoost, 2014). Oblimin (an oblique rotation) was chosen as the extraction method because it was hypothesised that the latent factors within TPACK would be interrelated (Field, 2009) and oblique rotation allows the factors to correlate, which, as asserted by Costello & Osborne,

> "in the social sciences we generally expect correlation among factors, since behaviour is rarely partitioned into nearly packaged units that function independently of one another" (Costello & Osborne, 2005, p. 3).

The number of factors was determined by a parallel analysis technique (Costello & Osborne, 2005; Field, 2009) which offered an empirically robust method for factor retention, and suggested a seven-factor solution, which scree test results also confirmed. None of the factor loadings was below 0.3, meaning no items required removal (Hair et al., 2006), resulting in the maintenance of all 49-items. Item loadings ranged from 0.304 to 0.909 and accounted for 71.9% of the variance, which meets the generally accepted minimum of 60% cumulative variance within the social sciences (Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003, Hair et al., 2006). However, it is important to note that the sixth and seventh factor had either limited or no significant loadings above 0.3, suggesting their potential lack of practical significance. Full factor loadings output can be seen in Figure B.

For testing the model fit, the chi-squared model test was not used due to the large sample size (N = 1,723), as it is known to be sensitive to larger samples (Bergh, 2015). Instead, we used alternative fit indices. The Tucker-Lewis Index (TLI) was 0.916, indicating good model fit (Finch, 2020), and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was 0.061 (with a 90% confidence interval of 0.059 to 0.062), which also reveals acceptable model fit.

Factor Loadings

| | Factor | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Uniqueness |
| TK1 | 0.848 | | | | | | | 0.381 |
| TK2 | 0.775 | | | | | | | 0.272 |
| TK3 | 0.830 | | | | | | | 0.245 |
| TK4 | 0.771 | | | | | | | 0.352 |
| TK5 | 0.853 | | | | | | | 0.221 |
| TK6 | 0.794 | | | | | | | 0.234 |
| TK7 | 0.667 | | | | | | | 0.350 |
| TK8 | 0.668 | | | | | | | 0.366 |
| TK9 | 0.601 | | | | | | | 0.263 |
| TK10 | 0.737 | | | | | | | 0.271 |
| TK11 | 0.304 | | | 0.390 | | | | 0.292 |
| TK12 | 0.401 | | | | | | | 0.467 |
| TK13 | | | | 0.544 | | | | 0.264 |
| TK14 | 0.343 | | | 0.353 | | | | 0.347 |
| TK15 | | | | 0.488 | | | | 0.286 |
| TK16 | | | | 0.485 | | | | 0.267 |
| TK17 | 0.315 | | | 0.326 | | | | 0.343 |
| TK18 | | | | 0.742 | | | | 0.303 |
| TK19 | | | | 0.459 | | -0.363 | | 0.355 |
| TK20 | | | | 0.775 | | | | 0.296 |
| TK21 | | | | 0.647 | | | | 0.355 |
| TK22 | | | | 0.455 | | | | 0.471 |
| CK1 | | | | | 0.485 | | | 0.288 |
| CK2 | | | | | 0.469 | 0.342 | | 0.252 |
| CK4 | | | | | 0.739 | | | 0.277 |
| CK5 | | | | | 0.830 | | | 0.229 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| CK6 | | | 0.803 | 0.310 |
| PK1 | | 0.785 | | 0.268 |
| PK2 | | 0.907 | | 0.181 |
| PK3 | | 0.887 | | 0.174 |
| PK4 | | 0.909 | | 0.195 |
| PK5 | | 0.803 | | 0.216 |
| PK6 | | 0.708 | | 0.337 |
| PCK1 | | 0.662 | | 0.237 |
| PCK2 | | 0.649 | | 0.223 |
| PCK3 | | 0.596 | | 0.235 |
| TCK1 | 0.469 | | | 0.262 |
| TCK2 | 0.686 | | | 0.238 |
| TCK3 | 0.700 | | | 0.239 |
| TPK1 | 0.691 | | | 0.238 |
| TPK2 | 0.775 | | | 0.290 |
| TPK3 | 0.734 | | | 0.320 |
| CK3 | | | 0.746 | 0.227 |
| TPK4 | 0.760 | | | 0.302 |
| TPK5 | 0.809 | | | 0.206 |
| TPCK1 | 0.711 | | | 0.218 |
| TPCK2 | 0.790 | | | 0.206 |
| TPCK3 | 0.747 | | | 0.220 |
| TPCK4 | 0.501 | | | 0.383 |

*Note.* 'Principal axis factoring' extraction method was used in combination with a 'oblimin' rotation

**Figure 2: Factor loading full output.**

## 5. Discussion

Although the exploratory factor analysis through a parallel analysis extraction initially suggested seven factors, consistent with the putative TPACK model, a closer examination of the factor loadings indicates that only five significant factors emerged in the context of Italian in-training teachers. These five factors include:

1.Two distinct factors for Technological Knowledge (TK).
2. A combined factor integrating Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) into a single, larger Technological Pedagogical and Content Knowledge subscale.
3. A combined factor that merges Pedagogical Knowledge (PK) and Pedagogical Content Knowledge (PCK) into one, larger Pedagogical Content Knowledge domain.
4. A distinct Content Knowledge (CK) domain, consistent with the original model domain.

This refined understanding suggests a more integrated and contextually relevant application of the TPACK framework for Italian in-training teachers. A commentary on each factor is as followed:

Factor 1 consists solely of 14 items relating to Technological Knowledge (TK) which although is less than the 22 items suggested by the putative TPACK domains, indicates that this domain is strongly indicative of technological aspects of the TPACK model. Factor 4 consists of the 8 remaining items from the Technological Knowledge domain, which demonstrates a splitting of the putative TK domain. Upon closer inspection, the items from TK in Factor 1 relate more to "I know" statements, whereas the items from TK in Factor 4 relate more to "I use" statements, suggesting a disconnect between what the in-training teachers feel they know in theory, and what they use on a practical level. For instance, Factor 1 (consisting of the "I know" statements) is strongly characterised by TK5 (loading = 0.853) "*I know many different technologies*". Whereas Factor 4 (consisting of the "I use" statements) is strongly characterised by TK18 (loading = 0.742) "*I use the printer*", TK20 (loading = 0.775) "*I use the scanner*" and TK21 (loading = 0.647) "*I use the digital camera*". This could be due simply to the participants not utilising these technologies often due to a lack of necessity, or this could be representative of what is actually a lack of confidence in the practical use of such technologies, indicating potential areas to focus on within training. As well as this, there are some TK items from Factor 1 which also load onto Factor 4. This suggests a potential overlap or ambiguity in how technological knowledge is represented in the dataset. The relatively low loadings (ranging from 0.304 – 0.353) on the items which overlap on both Factor 1 and Factor 4 suggest a need for further clarity or refinement in how these items are categorized.

Factor 2 combines items from Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) into a single factor. This amalgamation suggests a strong interconnection among these items based on their shared content and the combination into one factor suggests that there may not be such a distinction between the two putative domains as suggested by original TPACK subscales. It is strongly characterised by TPK5 (loading = 0.809) *"I evaluate the appropriateness of a new technology for teaching and learning"* and TPCK2 (0.790) *"I select te-*

*chnologies that make the teaching of certain learning content more effective"*, both of which pertain to the ability to choose and make decisions about appropriate technologies for enhanced effectiveness in teaching contexts. This is suggestive of Factor 2 relating to decision-making surrounding technologies.

Factor 3 consists of all items from Pedagogical Knowledge (PK) and all items of Pedagogical Content Knowledge (PCK), again suggesting that there may not be such a distinction between the putative domains which are tied together by pedagogical knowledge as their underlying connecting factor. This finding is in line with the findings of two of the previously mentioned studies by Koh et al. (2010) and Luik et al. (2017). The factor is most strongly characterised by high-loading items such as PK2 (loading = 0.907), PK4 (loading = 0.909) and PK5 (loading = 0.803) which all pertain to how respondents perceive their adaptability in teaching and assessment methods.

Factor 5 consists of all items from the Content Knowledge domain, suggesting this as a clearly defined factor, providing evidence for the construct validity of this putative domain within TPACK, distinct from other factors.

Factor 6 is characterized by only two items. One item negatively loads from Technological Knowledge, and the other has a low loading (0.342) also observed in the Content Knowledge factor. The minimal representation and low loadings in Factor 6 question its significance or necessity within the model, supporting the notion and interpretation of our suggestion of only 5 significant factors. Furthermore, Factor 7 is notable for having no loadings at all. This absence suggests that none of the survey items included in Factor 7 contribute significantly enough to the seventh factor, which again supports the notion of our five reported domains.

Our condensing of the number of domains echoes findings from previous research (Luik et al., 2018; Bostancio lu and Handley, 2018; Rauf et al., 2018; Lavidas et al., 2020; Koh et al., 2010). As mentioned previously in this study, the construct validity of TPACK is dependent on context and setting, thus the generalizability of these results will be limited by nature. However, regarding the applicability to Italian and pre-service teacher training contexts, our results due to our large sample size offer valuable insights by contributing areas for consideration or potential revision as well as validation. Future research could employ confirmatory factor analysis (CFA) to validate these findings.

## 6. Conclusions and future recommendations

The exploratory factor analysis (EFA) conducted in this study offers insights into the construct validity of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in the context of a large sample of Italian in-training teachers. Though EFA loading output initially suggested seven factors as per the TPACK model, our interpretation refined these instead into five significant factors, a condensing of domains which has also occurred within previous explorations of TPACK construct validity. Whilst acknowledging the context-specific nature of findings, we contribute to future uses of the TPACK framework within the context of Italian teacher training contexts. The distinction and division of the Technological Knowledge domain, in particular, highlighted nuances in how in-training teachers perceive and utilize technological knowledge, offering potential guidelines and areas for curriculum refinement or targeted training. The results also echo previous works which highlight the need for the ongoing refinement of the TPACK framework in order to remain relevant and up-to-date within the ever-evolving area of education and technology.

## References

Antonietti, C., Cattaneo, A., & Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? Computers in Human Behavior, 132, 107266. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107266

Bergh, D. (2015). Chi-Squared Test of Fit and Sample Size-A Comparison between a Random Sample Approach and a Chi-Square Value Adjustment Method. *Journal of Applied Measurement*, *16*(2), 204–217.

Bostancioglu, A., & Handley, Z. L. (2018). Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL 'Total PACKage':Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for English as a Foreign Language (EFL). *Computer Assisted Language Learning*, 572–598.

Burton, L. J., & Mazerolle, S. M. (2011). Survey Instrument Validity Part I: Principles of Survey Instrument Development and Validation in Athletic Training Education Research. *Athletic Training Education Journal*, *6*(1), 27–35. https://doi.org/10.4085/1947-380X-6.1.27

Chai, C., Koh, J., & Tsai, C.-C. (2011). Exploring the factor structure of the constructs of technological, pedagogical, content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Education Researcher*, *20*, 595–603.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum Associates.

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(1), Article 1. https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: Introducing Statistical Method (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Finch, W. H. (2020). Using Fit Statistic Differences to Determine the Optimal Number of Factors to Retain in an Exploratory Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, *80*(2), 217–241. https://doi.org/10.1177/-0013164419865769

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th Edition). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Kaiser, Henry F. 1974. "An Index of Factorial Simplicity." *Psychometrika, 39*(1), 31–36.

Keating, T., & Evans, E. (2001). Three computers in the back of the classroom: Pre-service teachers' conceptions of technology integration. In R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds.), *Society for Information Technology and Teacher Education Annual* (pp. 1671-1676). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131–152.

Koh, J. h. l., Chai, C. s., & Tsai, C. c. (2010). Examining the te-

chnological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(6), 563–573. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00372.x

La Marca, A., Gülbay, E., & Di Martino, V. (2018). Learning strategies, decision-making styles and conscious use of technologies in initial teacher education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 18*(1), 150-164.

Lavidas, K., Katsidima, M.-A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, *8*(3), 395–410. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00184-x

Li, M., Vale, C., Tan, H., & Blannin, J. (2024). A systematic review of TPACK research in primary mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 1-31.

Lin, T.-C., Tsai, C.-C., Chai, C. S., & Lee, M.-H. (2013). Identifying Science Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, *22*(3), 325–336. https://doi.org/10.1007/s10956-012-9396-6

Luik, P., Taimalu, M., & Suviste, R. (2018). Perceptions of technological, pedagogical and content knowledge (TPACK) among pre-service teachers in Estonia. *Education and Information Technologies*, *23*(2), 741–755. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9633-y

Magnanini, A., Morelli, G., & Sanchez Utge, M. (2023). Validation of the TPACK-IT scale for pre-service teacher trainees. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics, 7*(1). https://doi.org/10.32043/gsd.v7i1.794

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Pérez, A. G. (2014). Characterization of Inclusive Practices in Schools with Education Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 357–363. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.322

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Netemeyer, R., Bearden, W., & Sharma, S. (2003). *Scaling Procedures. Issues and Applications*. California: Sage. https://doi.org/10.4135/9781412985772

Önal, N. (2016). Development, Validity and Reliability of TPACK Scale with Pre-Service Mathematics Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*. https://doi.org/10.15345/iojes.2016.02.009

Pamuk, S., Ergun, M., Cakir, R., Yilmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, *20*(2), 241–263. https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4

Prasojo, L., Habibi, A., Mukminin, A., & Mohd Yaakob, M. F. (2020). Domains of Technological Pedagogical and Content Knowledge: Factor Analysis of Indonesian In-Service EFL Teachers. *International Journal of Instruction*, *13*, 1–16. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13437a

Rauf, A., Swanto, S., & Salam, S. (2021). Exploratory Factor Analysis of Tpack in the Context of ESL Secondary School Teachers in Sabah. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, *6*, 137–146. https://doi.org/-10.35631/IJEPC.6380012

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(2).

Shinas, V. H., Yilmaz-Ozden, S., Mouza, C., Karchmer-Klein, R., & Glutting, J. J. (2013). Examining Domains of Technological Pedagogical Content Knowledge Using Factor Analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, *45*(4), 339–360. https://doi.org/10.1080/15391523.-2013.10782609

Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, *80*(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.

Taherdoost, H., Sahibuddin, S., & Jalaliyoon, N. (2014). Exploratory Factor Analysis; Concepts and Theory. In J. Balicki (Ed.), *Advances in Applied and Pure Mathematics* (Vol. 27, pp. 375–382). WSEAS. https://hal.science/hal-02557344

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Tpack.org. (2012). Using the TPACK Image. *Tpack.Org*. https://tpack.org/tpack-image/

Zeynivandnezhad, F., Rashed, F., & Kanooni, A. (2019). Exploratory Factor Analysis for TPACK among Mathematics Teachers: Why, What and How. *Anatolian Journal of Education*, *4*(1), 59–76.

# Narrative in teaching-learning processes through the virtual worlds of the metaverse
# La narrazione nei processi di insegnamento-apprendimento attraverso i mondi virtuali del metaverso

Alessandra Natalini
Sapienza Università di Roma – alessandra.natalini@uniroma1.it
https://orcid.org/0000-0001-6585-3176
Fabio Orecchio
Università Telematica Pegaso – fabio.orecchio@unipegaso.it
https://orcid.org/0000-0002-3219-6031
Donella Giuliani
Università degli Studi dell'Aquila – donella.giuliani@univaq.it
https://orcid.org/0000-0002-6300-9534

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study highlights the importance of using the metaverse in education, demonstrating how it stands out by transforming narrative into a more accessible and engaging experience. The key innovation of this approach lies in the creation of interactive narrative experiences that amplify student interest and improve their comprehension of texts. Although this requires significant preparation from teachers, the benefits in terms of student engagement justify the adoption of these cutting-edge technologies. The importance of increasing research in this area lies in its ability to demonstrate, through evidence, how education can be transformed by leveraging technologies like the metaverse to enhance narrative skills and make the comprehension of texts easier.

Questo studio testimonia l'importanza dell'uso del metaverso nell'istruzione, evidenziando come esso si distingue per la possibilità di trasformare la narrazione in un'esperienza più accessibile e coinvolgente. L'innovazione principale di questo approccio risiede nella creazione di esperienze narrative interattive che amplificano l'interesse degli studenti e migliorano la loro comprensione dei testi. Nonostante ciò richieda un investimento significativo di preparazione da parte degli insegnanti, i benefici in termini di coinvolgimento degli studenti giustificano l'adozione di queste tecnologie all'avanguardia. L'importanza di accrescere le ricerche in questo settore risiede nella sua capacità di comprendere, attraverso evidenze, come si può trasformare l'istruzione facendo leva su tecnologie come il metaverso per accrescere le competenze narrative, rendere più facile la comprensione anche di testi

KEYWORDS
Narrative, Metaverse, Teaching-learning processes
Narrativa, Metaverso, Processi di apprendimento e insegnamento

**Citation:** Natalini, A., Orecchio, F., & Giuliani, D. (2024). Narrative in teaching-learning processes through the virtual worlds of the metaverse. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 56-72. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_07

**Submitted:** July 28, 2024 • **Accepted:** September 1, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

Nella storia evolutiva dell'uomo il narrare ha risposto e continua a rispondere a una necessità profonda. Dall'oralità (tipica dei popoli primitivi) alla scrittura (tipica delle società più evolute), dalle "civiltà illetterate" alle "civiltà alfabetiche", la narrazione ha assunto forme diverse (romanzi, racconti, opere teatrali, memorie o poesie ecc.), che hanno attraversato culture, epoche e luoghi. In questo senso, la narrazione, come dimensione connaturata al bisogno dell'uomo di esprimersi, può definirsi una dimensione multilivello e multifunzionale, di cui si trovano testimonianze diverse nel tempo. È difficile credere che siano esistite civiltà che non abbiano impiegato la narrazione, che potrebbe dirsi nata con l'uomo, con la socialità e con la relazioni umane. Importante strumento interpretativo della realtà, che può consentire all'individuo di interagire con il mondo sociale nel quale vive e si relaziona e con cui impara a comprendere elementi della realtà e a confrontarsi su di essi, la narrazione oggi incontra le tecnologie più avanzate e l'intelligenza artificiale, modificando le strutture concettuali attraverso cui si esprime e richiamando nell'istruzione modalità, forme erogative e linguaggi differenti.

La narrazione è una pratica indispensabile, presente in tutte le discipline scientifiche e umanistiche in forme diverse, che spaziano dai proverbi agli aforismi, dalle riflessioni filosofiche ai riti religiosi, dai resoconti di ricerca ai racconti. Essa implica il ricordo e la memoria dell'esperienza e si distingue come una pratica sia sociale che educativa, rispondendo a molteplici e complesse funzioni culturali. La comprensione della struttura del testo narrativo è fondamentale per accrescere le abilità di comprensione della lettura da parte degli studenti e per favorire il richiamo di informazioni importanti che rappresentano le categorie grammaticali delle discipline.

Quando gli allievi sperimentano difficoltà nell'alfabetizzazione (Gillam et al., 2023; 2016), compresi problemi persistenti nella comprensione del testo (Hall et al., 2021), i testi narrativi costituiscono una risorsa importante per accrescere efficacemente le strategie di autocontrollo della comprensione, intenzionalmente insegnate ed esplicitamente usate (Kirtley, 2012), anche avvalendosi di tecnologie avanzate.

È noto in letteratura come la struttura del testo sia una variabile importante nel determinarne la complessità, che influisce sulla comprensione (Esen & Hayrettin, 2021).

La letteratura scientifica evidenzia ampiamente che la struttura del testo rappresenta una variabile cruciale nella determinazione della sua complessità, influenzando significativamente la comprensione da parte del lettore. La disposizione e l'organizzazione delle idee, l'uso di connettivi logici, la sequenza degli argomenti e la chiarezza espositiva sono tutti elementi strutturali che possono facilitare o ostacolare la capacità del lettore di comprendere e assimilare il contenuto. Una struttura ben progettata può rendere il testo più accessibile e comprensibile, mentre una struttura disorganizzata o complessa può aumentare il carico cognitivo e ridurre l'efficacia della comunicazione.

Sebbene la complessità del testo sia spesso associata ad aspetti quantitativi, come, ad esempio, la lunghezza delle parole e delle frasi, esistono caratteristiche qualitative che ne influenzano la struttura e che includono aspetti di natura diversa come la disposizione del testo, i livelli di significato, le caratteristiche linguistiche ecc. (Hervey, 2013), ciascuna delle quali non esclude l'altra. La comprensione di queste caratteristiche e della loro interazione all'interno di specifici testi può aiutare educatori e insegnanti ad assumere decisioni informate che guidino l'istruzione (Wessel & Coeckelberg, 2020) verso l'uso di testi narrativi per apprendimenti di tipo diverso, compresi quelli disciplinari. Occorre chiedersi, però, oggi quale ruolo giochino le tecnologie, la realtà virtuale e il metaverso nel ripensare il rapporto comprensione e narrazione.

Nello specifico, è al metaverso che viene, allo stato attuale, riconosciuto un potenziale valore didattico (Han & Noh, 2021) per perseguire precisi obiettivi di apprendimento.

Il metaverso è un universo digitale tridimensionale condiviso, accessibile attraverso dispositivi di realtà virtuale (RV) e realtà aumentata (RA), in cui gli utenti possono interagire tra loro e con l'ambiente virtuale. Per la sua potenziale capacità di trasformare la comunicazione, la collaborazione, l'apprendimento e il lavoro online, viene definito l'"Internet del futuro" (Onu, Pradhan, & Mbohwa, 2023). Nonostante le sue promettenti applicazioni strategiche, scarse sembrano ancora essere le prove empiriche in letteratura che aiutano a dimostrarne il valore educativo e il suo proficuo uso nella didattica.

Questo spazio offre nuove modalità di coinvolgimento e interazione che possono essere sfruttate in diversi ambiti, tra cui l'educazione e la formazione. Il metaverso, secondo Wang et al. (2022), è "una rete di mondi virtuali 3D che supportano le connessioni sociali tra i suoi utenti e consentendo loro di partecipare ad attività imitative della vita reale" (p. 1).

Nel presente contributo, si tenta di fornire una chiara definizione del metaverso in rapporto alla narrazione. Vengono inoltre esaminate le principali questioni che riguardano il ruolo che l'intelligenza artificiale basata sul metaverso gioca nei processi di istruzione in relazione al rapporto comprensione-narrazione. Ciò implica che si abbia un quadro chiaro di cosa sia il metaverso e di come possa essere proficuamente utilizzato a scopi educativi per aiutare gli allievi ad apprendere, attraverso strumenti narrativi volti a migliorare i processi di comprensione della lettura.

Il metaverso è stato riconosciuto come una sorta di nuova "generazione di connessione culturale e sociale", che si riferisce a mondi "creati", in cui le persone possono "vivere" secondo le regole definite dal creatore (Farjami et al., 2011; Kye et al., 2021), le quali non sono altro che testi e narrazioni.

## 2. La narrazione, tecnologie e metaverso

Raccontare è un comportamento spontaneo per gli esseri umani, poiché attraverso la narrazione gli individui si creano un'immagine di sé stessi e del mondo.

L'uomo è il risultato di storie, il cui racconto e

ascolto costituiscono le modalità che lo aiutano a sentirsi parte integrante del mondo.

La necessità di narrare si sviluppa con la storia della cultura umana, pertanto raccontare diviene un modo per tramandare l'esperienza a quelli che verranno dopo, rappresentando una possibilità e una certezza, ovvero che il mondo non esiste se non è narrato.

È proprio questo il primo aspetto che cogliamo nelle favole, nei miti, nelle fiabe, nelle raccolte di novelle e nei romanzi. La narrazione è una necessità radicata nella natura stessa dell'uomo ed è legata al bisogno comunicativo di quest'ultimo e di condivisione con altri uomini, tanto che, nel corso del tempo, i racconti, che prima venivano narrati oralmente, iniziarono a essere tramandati attraverso la scrittura, che rappresenta un mezzo più duraturo e preciso per conservare e trasmettere storie, esperienze e conoscenze da una generazione all'altra.

Nella narrazione si crea un forte legame tra chi legge e chi ascolta, che resta impresso nei ricordi delle persone coinvolte in questo scambio.

Ciò richiama il pensiero narrativo che consiste in una strategia conoscitiva che risiede nella capacità di costruire storie quali modelli interpretativi della realtà (Demetrio, 2012, p. 33). Questo perché attraverso il linguaggio e la narrazione il soggetto fa ordine, seleziona alcuni aspetti a scapito di altri e li dispone secondo una sequenza temporale. In questo, senso, la narrazione segue il criterio della coerenza, cerca, cioè, di dare una logica a quella che, per il narratore, è la realtà.

Le storie creano identità, memoria, condivisione e rappresentano una metafora della vita e della crescita, identificandone le tappe evolutive, i passaggi e i riti. I bambini amano ricevere e produrre storie, raccontare e raccontarsi, nutrendo così il pensiero narrativo e rispondendo a quel bisogno–immediato di dare un senso alle cose e di dare ordine al disordine, affinché la confusione possa essere condivisa con gli altri. Si tratta qui di dare spazio e valore al bisogno di raccontarsi.

Nell'accezione del rapporto tra narrazione e linguaggio, quest'ultimo, come afferma Calvino (2016), è quello che permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione, attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole (p. 76). La narrazione è, infatti, come sostiene Bruner (2013), uno dei meccanismi di apprendimento fondamentali, soprattutto durante il periodo dell'infanzia, a livello individuale e culturale.

Leggere o raccontare storie sono modi di relazionarsi degli individui, come nel caso degli adulti quando narrano storie ai bambini, fornendo loro occasioni per la crescita cognitiva ed emotiva.

Fin dai primi anni di vita il bambino si trova a contatto con moltissime forme di narrazioni (fiabe, favole e storie, ma anche film, cartoni animati e fumetti ecc.) che poi si diversificano nella fruizione in età adulta. Nella società alfabetizzata, la narrazione rappresenta un'esperienza sempre più precoce nei bambini (si pensi all'uso dei libri tattili nella prima infanzia), che favorisce i processi di acquisizione legati alla lettura e alla scrittura, i quali rappresentano lo strumento privilegiato "per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo" (Levorato, 1988, p. 26).

La narrazione è un'esperienza presente nella nostra esistenza e svolge una funzione importante per rielaborare i vissuti personali ed emotivi. Infatti, chi ascolta e chi narra sono fortemente coinvolti affettivamente ed emotivamente. Nel racconto vi sono descrizioni dei vissuti che riguardano il protagonista o i protagonisti con i quali l'individuo si identifica e dove forte è la partecipazione del lettore alla storia dei personaggi. Quando si narra si fa ricorso al "pensiero narrativo", che permette di rendere comprensibile ciò che si ascolta o si legge, in quanto riconducibile a un vissuto, e di elaborare ciò che si ascolta o racconta.

La prima esperienza di lettura solitamente è quella degli albi illustrati. La loro valenza educativa è grande in quanto le illustrazioni, più che le parole, tendono a depositarsi col tempo nella memoria di un bambino. La lettura, per essere davvero efficace, presuppone l'esistenza di un lettore consapevole, ossia un individuo che non si limita a decifrare le parole sulla pagina, ma che è attivamente coinvolto nel processo di comprensione e interpretazione del testo. Un lettore consapevole possiede la capacità di riflettere criticamente su ciò che legge, di riconoscere il contesto, l'intenzione dell'autore, e di valutare la validità delle informazioni presentate. Questo tipo di lettore è in grado di fare connessioni tra il testo e le proprie conoscenze pregresse, di identificare implicazioni, e di interrogarsi sulle possibili interpretazioni alternative.

Essere un lettore consapevole implica anche una sensibilità nei confronti della struttura del testo, del linguaggio utilizzato, e delle sfumature emotive e stilistiche. Il lettore consapevole sa adottare diverse strategie di lettura a seconda dello scopo: può leggere in modo critico, analitico o esplorativo, a seconda delle necessità. In sintesi, la lettura consapevole è un atto complesso che coinvolge la mente in un dialogo attivo con il testo, trasformando l'esperienza della lettura in un processo dinamico e interattivo.

Il rapporto tra consapevolezza e strutture narrative del testo richiede nei processi di istruzione che gli insegnanti affrontino in modo esplicito il problema della comprensione di ciò che gli allievi leggono, insegnando loro la struttura organizzativa che costituisce la "grammatica della storia", aiutandoli a comprendere elementi chiave come gli obiettivi del racconto, il ruolo del personaggio principale, le reazioni degli altri personaggi agli eventi, e le relazioni tra le varie parti della narrazione. Questi elementi guidano il lettore nella comprensione e nell'interpretazione del testo durante la lettura, facilitando una comprensione più profonda e consapevole.

Quando i lettori iniziano a cercare e a utilizzare la struttura del testo e gli elementi della narrazione per fare deduzioni sulle azioni e sugli eventi dei personaggi, si verifica la comprensione della lettura e i lettori iniziano a capire ciò che un autore sta tentando di dire.

La concettualizzazione delle strutture delle storie, composte da più parti o grammatiche (ad es. personaggi, tempo, luogo, evento iniziale, conflitto centrale, climax, risoluzione e tema), aiuta gli studenti a comprendere le relazioni causali e temporali e facilita il loro ricordo della storia stessa. Possono, allora, intervenire forme di supporto nell'istruzione come, ad esempio, una mappa che è un tipo di organizzatore grafico che può essere utilizzato per rappresentare vi-

sivamente la struttura sottostante di una storia (ad esempio, lineare o non lineare) e guidare ulteriormente l'attenzione degli studenti su componenti importanti delle narrazioni. Insegnare la struttura di una storia utilizzando strumenti come la grammatica della storia e la mappatura diviene strategia basata sull'evidenza per accrescere la comprensione e il suo ricordo. Come le nuove tecnologie possono influenzare tali processi di insegnamento e di apprendimento?

La narrazione è stata definita come una "imitazione dell'azione": quando si imita un'azione con un'altra azione si realizza il dramma, invece nella narrazione "attraverso l'attività di transcodificazione, l'azione non produce più azione, ma una cosa diversa: una *finzione*; non l'azione, ma una sua rappresentazione, la sua immagine attraverso il discorso. Daniel Taylor (1999) afferma che ogni persona è il risultato delle storie che ha ascoltato e vissuto. Ogni giorno si raccontano e si condividono esperienze, ed è proprio attraverso questa interazione che si negozia e si costruisce la propria identità in relazione agli altri. In questo contesto, la narrazione assume un valore significativo come strumento educativo per la costruzione di significati. L'obiettivo è sempre quello di attribuire un senso personale a ciò che ci circonda e alle esperienze vissute, andando oltre le norme condivise. Diverse discipline, come ad esempio l'antropologia, la storia, la sociologia, la psicologia ecc., hanno provato a mettere in luce l'importanza e il ruolo della narrazione nell'avventura umana, non solo per trasmettere significati, ma per anche per dare ordine all'esperienza, ribadendone il valore, in quanto strumento indispensabile per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo (Kaneklin & Scaratti, 1998). La narrazione ha anche una profonda valenza formativa, poiché favorisce l'apprendimento. Il punto di vista narrativo è strettamente legato al modo in cui gli individui attribuiscono senso agli eventi, alla realtà e, in ultima analisi, a sé stessi. Attraverso la narrazione, le persone apprendono a interpretare e comprendere le proprie esperienze, costruendo un significato coerente e personale della realtà che li circonda.

Per comprendere meglio l'impatto della narrazione sull'immaginazione umana, è importante considerare alcune delle sue proprietà fondamentali, come la sequenzialità, la specificità ecc., che sono state intimamente trasformate dalle nuove tecnologie. Di conseguenza, diventa essenziale interrogarsi su come le nuove tecnologie e il loro utilizzo possano influenzare la narrazione e i processi di insegnamento e apprendimento.

Nell'insegnamento, l'uso delle tecnologie permette di costruire contenuti attraverso codici comunicativi diversi, che consentono di rafforzare vari stili di apprendimento e di rimuovere le barriere ai processi di acquisizione, facilitando i percorsi di insegnamento-apprendimento e creando luoghi inclusivi dove poter imparare.

Grazie alle nuove tecnologie didattiche è possibile creare spazi classe più "mobili", "variegati" e "aperti", in cui le varie esigenze di ogni singolo allievo siano tenute in debita considerazione e le relazioni vengano coltivate per imparare divertendosi. Il computer, per esempio, presenta di per sé alcune caratteristiche inclusive, come la flessibilità e la capacità di individualizzazione (Ferrari, 2016). Tra le tecnologie utilizzate a scuola alcune rappresentano degli strumenti validi per aiutare l'ascolto attivo e potenziare il processo di apprendimento, facendo soprattutto leva sul canale sensoriale uditivo. Un esempio, in questo senso, è rappresentato dal podcast, il quale, nato in ambiente radiofonico, è oggi un programma di episodi distribuito via internet, sempre più impiegato nella pratica didattica per facilitare l'apprendimento. Il podcast è, infatti, contemporaneamente una tecnologia e un genere di narrazione, spesso in formato episodico, con un livello di registrazione e montaggio che accompagna la voce narrante grazie a supporti audio e musiche, tali da trasportare l'ascoltatore in una modalità di ascolto attivo. Un podcast è un contenuto audio, che viene distribuito digitalmente e può essere ascoltato su richiesta tramite dispositivi come smartphone, tablet o computer. Il podcasting è, infatti, un sistema che permette di scaricare in modo automatico dalla rete contenuti ordinati in episodi in formato audio, video o testuale.

I podcast possono ricoprire una vasta gamma di tematiche e sono disponibili su piattaforme di streaming o tramite download diretto, permettendo agli ascoltatori di fruire dei contenuti in qualsiasi momento e luogo (Moretti & Morini, 2020). Alla base di alcune delle nuove tecnologie usate nel processo di insegnamento-apprendimento, c'è una logica transmediale, in base alla quale i contenuti vengono veicolati da diversi formati mediali. Queste modalità informative e comunicative multimodali (Patrick et al., 2020) sono divenute sempre più centrali nelle produzioni mediali contemporanee. La narrazione transmediale si basa sull'esistenza di mondi narrativi che non si esauriscono in un singolo testo o media, ma si configurano come una pluralità di narrazioni realizzate su piattaforme mediali diverse che contribuiscono ad arricchire la complessità dell'universo narrativo (Bertetti, 2021, p. 32).

## 3. Dal mondo delle tecnologie a quello del metaverso

Grazie alle nuove tecnologie si possono creare dei mondi nei quali è possibile sperimentare esperienze immersive, inconsuete e, talvolta, impossibili nella realtà.

È quanto avviene, per esempio, nei mondi videoludici, che costituiscono una forma del tutto nuova rispetto ai mondi narrativi tradizionali, in quanto presentano un universo "inventato" che si caratterizza per il fatto di essere usato simultaneamente da diversi utenti.

Tali peculiarità sono proprie dei MMORPG (Massive Multiplayer Online Role-Playing Games) e dei giochi di ruolo virtuali, come ad esempio World of Warcraft (2004), che si delineano come ambienti virtuali all'interno dei quali possono interagire numerose persone, che continuano a esistere indipendentemente dall'esperienza del singolo giocatore (Bertetti, 2021, p. 38).

Gli ambienti del metaverso sono suddivisi in piattaforme di servizi (ad esempio, Roblox, Minecraft) e

ambienti configurabili (ad esempio, Unity) per le implementazione di esperienze personalizzate, dove gli utenti possono creare, modificare e interagire con contenuti digitali complessi, sviluppando mondi virtuali che rispondono a specifiche esigenze educative e ludiche. Si tratta di ambienti immersivi 3D che danno luogo a un processo di immersione attraverso l'embodiment dell'utente in forma di avatar, che si configura come un corpo intenzionale che agisce e percepisce. Dal punto di vista etimologico, avatar è un termine in lingua sanscrita, che potremmo tradurre come "colui che discende", il cui significato si rifà al concetto di incarnazione.

L'avatar era, infatti, la manifestazione terrena, attraverso sembianze umane, di un vero e proprio Dio. Nella definizione attuale l'avatar si riferisce alla figura attraverso cui è possibile impersonare un'identità digitale, che sta acquisendo una notevole popolarità grazie all'esponenziale aumento delle esperienze nei mondi virtuali. Il termine "avatar" è divenuto noto al grande pubblico grazie all'omonimo film di James Cameron (film 2009), anche se prima era stato utilizzato in ambiti come i videogame, dove i giocatori impersonano un alter ego digitale.

Si tratta di caratteristiche che facilitano il processo di apprendimento: l'utente-avatar si muove in uno spazio mappabile e percorribile in diversi modi, crea oggetti, interagisce con gli altri attraverso vari canali di comunicazione, compreso il corpo (Rivoltella & Rossi, 2019, pp. 161-162). Tra questi ambienti virtuali ricordiamo Minecraft, un sandbox game con una grafica a blocchi simile al LEGO, e edMondo, un mondo virtuale 3D costruito su piattaforma OpenSim, sulla scia di Second Life. Oltre a questi ambienti virtuali, ricordiamo anche Classcraft, una piattaforma fondata nel 2013, pensata e progettata per l'apprendimento a scuola, e basata su uno scenario del gioco di ruolo con ambientazione fantasy.

L'ambiente virtuale si mescola a quello reale per creare contesti di apprendimento nei quali sperimentare e svolgere diverse tipologie di attività. Si tratta di esempi di gamification educativa, dove l'uso di elementi ludici in contesti non di gioco è in grado di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento, coinvolgendo gli studenti a livello sociale, emotivo e cognitivo. Ciò consente lo sviluppo di attività cognitive anche personalizzate, la restituzione di feedback, il lavoro di gruppo e la costruzione di un clima motivante. Gli studenti entrano nel gioco di ruolo virtuale sotto forma di avatar, trasformandosi in guardiani, maghi o guaritori. Ogni personaggio ha caratteristiche e poteri differenti e, per poter proseguire nel gioco, necessita della collaborazione di altri personaggi. In taluni casi, il docente è l'ideatore dei percorsi e il creatore delle storie e ad ogni prova superata lo studente guadagna punti e vede disvelarsi la tappa successiva (Biancato & Tonioli, 2021, pp. 55-57).

Tuttavia, bambini e ragazzi sono sempre più abili nell'uso dei dispositivi digitali, che spesso utilizzano ancor prima di imparare a scrivere. I "Digital Natives, Digital Immigrants", nell'espressione coniata da Mark Prensky nel 2001, che identificano coloro che, fin dalla nascita, hanno vissuto a contatto con i mezzi di comunicazione digitali e le svariate tecnologie che abbiamo visto emergere negli ultimi anni, come, ad esempio, social networks, blog, ma anche tablet, smartphone e computer, crescendo all'interno di un mondo tecnologico, che vede agire computer, videogiochi, cellulari e tanti altri mezzi digitali.

Realtà Virtuale (RV), la Realtà Aumentata (RA) e la Realtà Mista (RM) sono tecniche di visualizzazione della realtà che consentono esperienze dinamiche, interattive, immersive, che creano ambienti simulati e che permettono l'interazione degli studenti con oggetti attraverso i cosiddetti "controller". La Realtà Aumentata sovrappone la realtà ad elementi virtuali attraverso dispositivi o particolari oggetti (occhiali), per esempio, quando con la fotocamera del telefonino si modifica un'immagine con filtri si sovrappone una prospettiva digitale ad una reale; la Realtà Mista mette insieme la prospettiva digitale a quella reale.

La ricaduta che l'Intelligenza Artificiale ha nella didattica e nei processi formativi in genere riguarda soprattutto la motivazione (Queiroz, 2018), il coinvolgimento, la partecipazione attiva e l'inclusione. Per esempio, visualizzare in 3D organismi come la cellula o esplorare l'universo come astronauti, trovarsi accanto ad illustri poeti o scrittori, imparare le regole di un gioco o una nuova lingua rende l'esperienza didattica veramente efficace e interessante.

Tuttavia, occorre prestare attenzione senza perdere di vista l'obiettivo formativo e la pertinenza d'uso della realtà virtuale nell'istruzione, che impedisce di trasformare un'attività didattica in una attività ludica fine a sé stessa o di arrivare a confondere negli studenti la percezione tra realtà fisica e realtà digitale. A scuola, le sfide della realtà virtuale così come quelle del metaversi riguardano le ricadute positive che esse hanno per la progressione degli apprendimenti e per il potenziale d'uso delle tecnologie, nella capacità di sostenere la formazione dei docenti, diretta a far acquisire nuove competenze tecniche e metodologiche per essere in grado di facilitare la costruzione abilità e conoscenze negli studenti. In tale direzione si è mossa la Commissione europea nel piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) e nella Strategia Italiana per l'Intelligenza Artificiale che hanno messo in evidenza la necessità di riprogettare il curricolo e aggiornare le competenze degli studenti e del corpo docente.

## 4. Istruzione intelligente nella visione del metaverso

Il "metaverso" può essere definito come uno spazio tridimensionale all'interno del quale le persone fisiche possono muoversi, condividere e interagire; esso è una sorta di ambiente, di vita virtuale, che si sovrappone al mondo fisico della vita reale, consentendo a chi ne usufruisce di interagire in modo più immediato e coinvolgente. È questo un mondo virtuale che riproduce quello di tutti i giorni, cancellandone però i limiti spaziali. Gli utenti sono rappresentati da avatar tridimensionali con un proprio stile che rispecchia quello della controparte umana, capaci addirittura di interagire fra loro utilizzando la propria voce. La grande novità del metaverso risiede nelle modalità dell'individuo di relazionarsi con la tecnologia di cui è composto. Esso può divenire il modo attraverso il quale organizzare una didattica alternativa immersiva, in cui il bambino possa essere coinvolto a livello mul-

tisensoriale e possa elevare la soglia di attenzione, migliorando così i processi di ritenzione.

A scuola come a casa i bambini possono ritrovarsi a vivere emozionanti imprese con i personaggi delle loro storie preferite, confrontandosi con situazioni diverse e problemi concreti.

La realtà virtuale crea, in chi ne usufruisce, la sensazione realistica di presenza nel mondo virtuale, dove, attraverso il visore, il soggetto si immerge in un mondo che ha la sensazione di abitare fisicamente e dove può incontrare e rappresentare personaggi, interagire con gli altri; e questo permette di non distrarsi, come dimostrano tutte quelle ricerche che parlano di utilità e di coinvolgimento della realtà virtuale nel processo di acquisizione (Montagna, 2018).

Con lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è emersa un'idea di istruzione intelligente che ha trasformato profondamente l'istruzione tradizionale. L'uso della multimedialità digitale e di dispositivi mobili ha portato a diverse forme di apprendimento, consentendo agli studenti di personalizzare il proprio modello di apprendimento. La ricerca relativa al metaverso ha preso avvio in Paesi come gli Stati Uniti, la Germania e l'India e si sta espandendo velocemente (Meier et al., 2020), a partire dallo sviluppo di tecnologie avanzate in questo campo e portando ad una sua evoluzione (per esempio, l'utilizzazione di modelli multimodali come soluzioni E2E - end-to-end - hanno ridotto il tempo di elaborazione e la complessità). Sulla base di una revisione sistematica della letteratura nell'ultimo decennio, è stato osservato che, a livello tecnico, lo studio dell'"istruzione intelligente" si è concentrato principalmente su metodi e su applicazioni e piattaforme specifiche; l'aspetto teorico più rilevante è stato proprio quello di dare corpo alla definizione del metaverso. Nonostante, però, tale ampliamento di interesse per il Metaverso, la ricerca si è concentrata principalmente sul significato sociale e ancora troppo poca attenzione è stata riservata ai contesti di apprendimento.

Nella ricerca sull'"istruzione intelligente", la ricerca ha discusso di come i robot possono nell'insegnamento svolgere il ruolo di mentori intelligenti. L'utilizzo di oggetti di scena reali (ad esempio, grado fisico e grado operativo) in un ambiente virtuale aiuta l'esperienza dell'utente, mentre l'utilizzo di un'interfaccia robotizzata consente interazioni più diversificate (Bouzbib et al., 2021). Sono stati sviluppati sistemi di scrittura intelligenti (McNamara, Crossley, & Roscoe, 2013) basati sui feedback e sulle capacità di scrittura degli studenti, anche perché il rapido sviluppo del deep learning ha migliorato notevolmente l'accuratezza della visione e del riconoscimento del linguaggio e lo sviluppo di modelli generativi che ha consentito di creare ambienti più coinvolgenti e più naturali.

Nel contesto dell'istruzione intelligente e dell'uso didattico del metaverso (Orecchio & Natalini, 2023), la ricerca ha evidenziato la crescente tendenza a esplorare la necessità di nuovi spazi per l'istruzione del futuro, sottolineando il potenziale sviluppo educativo derivante dall'interazione tra narrazione e mondi virtuali (Ryan, 2001). È probabile, infatti, che l'edu-metaverse porti a una futura forma educativa che combini il metaverso con il mondo fisico. I problemi e le sfide del metaverso riguardano soprattutto come migliorare le esperienze di apprendimento e insegnamento nel metaverso.

In termini di teoria e applicazione di istruzione intelligente e narrazione, gli studi precedenti hanno discusso principalmente il ruolo dell'utilizzo delle tecnologie nell'influenza e nella trasformazione dell'ecosistema educativo, per *promuovere la realizzazione dell'equità educativa* e migliorare la disponibilità di risorse educative con metodi basati sull'informazione e la comunicazione, ma raramente questi studi si sono incentrati sul supporto alla comprensione di testi di diversa natura e sulla promozione delle competenze di lettura e critiche.

L'esplorazione approfondita dei mondi virtuali (dell'avventura, della simulazione, creativo, dei giochi di ruolo, collaborativo ecc.) (Damaševi ius & Sidekerskien , 2023; 2024), spinge a guardare alla narrazione come una opportunità senza precedenti per trasformare i paradigmi della lettura tradizionali, offrendo piattaforme di lavoro dinamiche e coinvolgenti che colmano il divario tra conoscenza teorica dei meccanismi di comprensione e applicazioni didattiche. In questi ambienti interattivi, gli studenti possono confrontarsi con sistemi ecologici complessi e con sfide di sostenibilità in ambienti narrativi privo di rischi, consentendo sperimentazioni ed esplorazioni che sarebbero poco pratiche o impossibili nel mondo reale.

L'importanza della coerenza e della complessità nella creazione di mondi virtuali richiama il funzionamento dei mondi narrativi, che devono essere dettagliati e credibili per sostenere l'illusione di immersione e permettere agli studenti di sentirsi parte di essi. Questo anche in riferimento all'esplorazione e alla scoperta che li spingono a "perlustrare" tali mondi a loro piacimento, scoprendo storie e dettagli attraverso l'interazione. Questo tipo di narrazione non lineare garantisce un maggiore approfondimento e ricchezza rispetto alle narrazioni tradizionali.

Si tratta di aprire alla comprensione attraverso ciò che potremmo definire una "Adventure Worlds Naarrative", con interventi guidati dalla narrazione, che coinvolgono gli studenti nell'esplorazione dei contesti narrativi.

I mondi di simulazione, che replicano ambienti reali, offrono agli studenti la possibilità di esercitarsi e perfezionare abilità pratiche in contesti privi di rischi. I mondi creativi, invece, forniscono ambienti aperti e flessibili, simili a sandbox, dove l'innovazione e l'immaginazione sono al centro dell'esperienza. In questi contesti, l'uso di approcci narrativi può essere fondamentale per valutare l'impatto e l'integrazione della narrazione nei mondi virtuali, concentrandosi sull'identificazione di tendenze, sfide e opportunità per migliorare la comprensione e l'apprendimento.

I risultati della ricerca indicano come i mondi virtuali siano in grado di supportare efficacemente il pensiero critico, la creatività, le capacità di comunicazione e collaborazione, presentando un'analisi completa di come essi possano, attraverso attività immersive e ambienti interattivi, supportare, integrare o trasformare efficacemente i processi di comprensione, dimostrando il loro significativo potenziale per migliorare le esperienze e i risultati dell'apprendimento attesi.

## 5. Il metaverso nella prospettiva di una ecologia educativa

Le tecnologie creano un'ecologia educativa incentrata sul discente, digitalizzano l'istruzione e facilitano l'apprendimento, fornendo esperienze coinvolgenti, anche ricorrendo a tecnologie di visualizzazione estesa, generando specchi del mondo reale e consentendo agli allievi di produrre contenuti, di modificare i punti di vista sul mondo e intraprendere nuovi percorsi narrativi.

Con le tecnologie dell'informazione si abbattono anche i confini narrativi dello spazio e del tempo nel mondo fisico e espandono le coordinate di apprendimento tradizionali che creano luoghi di apprendimento virtuale e che simulano le impostazioni reali.

Le tecnologie dell'informazione superano i confini narrativi dello spazio e del tempo nel mondo fisico, ampliando le tradizionali coordinate di apprendimento e creando ambienti di apprendimento virtuale che non solo estendono le possibilità educative, ma simulano anche contesti reali, offrendo nuove e innovative esperienze formative.

Attraverso l'assegnazione di identità digitali, gli studenti possono sviluppare narrazioni in modo sincrono sia nel mondo fisico che in quello virtuale. In questi ambienti, studenti e insegnanti interagiscono e si influenzano reciprocamente, condividendo significati e arricchendo l'esperienza di apprendimento con nuove dinamiche collaborative.

In scenari di apprendimento basati sul metaverso, gli insegnanti possono adottare metodologie di insegnamento altamente efficaci e visualizzare in modo diretto e intuitivo video e immagini relativi ai contenuti di apprendimento, ampliando così la sfera interpretativa dei testi da parte degli allievi, i quali, tra loro, si possono supportare reciprocamente nella comprensione dei testi. La realtà e la virtualità sono perfettamente connesse in modo che gli studenti possano personalizzare i contenuti di apprendimento e godere di esperienze di comprensione "autentiche" della vita reale attraverso il virtuale. Per mezzo di precisi dispositivi, è possibile utilizzare presentazione di testi interattivi tridimensionali per produrre esperienze sensazionali diversificate e complete come la visione, l'udito e il tatto, realizzare un apprendimento multimodale e creare situazioni di immersione. Esperienze di insegnamento che possono stimolare la curiosità degli studenti, migliorare l'effetto e la qualità dell'insegnamento e l'efficienza dell'apprendimento.

### 5.1 Facilitare la cooperazione degli studenti e l'apprendimento personalizzato

Nel metaverso, gli insegnanti possono riuscire a personalizzare gli scenari narrativi di apprendimento per soddisfare le esigenze degli studenti. Insegnanti e studenti interagiscono nel metaverso in tempo reale e gli studenti possono collaborare all'apprendimento in luoghi e tempi diversi. Indagini e discussioni approfondite, condivisione di informazioni e risorse in tempo reale, nonché comunicazioni approfondite, interiorizzando meglio la conoscenza. Gli insegnanti possono anche modificare e introdurre nuove risorse per le attività di apprendimento per creare spazio di apprendimento personalizzato e migliorare le capacità di comprensione e di pensiero critico, accrescendo il livello di alfabetizzazione degli studenti. La combinazione di metaverso e narrazione rappresenta un potente strumento per migliorare la comprensione dei testi. L'immersione, l'interattività e la visualizzazione offerte dal metaverso, unite alla struttura significativa della narrazione, possono creare esperienze educative e formative profonde e coinvolgenti.

Dal punto di vista pratico, la creazione di ambienti virtuali consente agli studenti di esplorare mondi narrativi collegati ai testi che stanno studiando, come la ricostruzione di eventi storici o le ambientazioni di romanzi. Inoltre, lo sviluppo di giochi narrativi nel metaverso permette ai giocatori di immergersi in storie complesse, migliorando la comprensione dei temi trattati grazie all'interazione diretta con il contenuto.

Le sinergie tra metaverso e narrazione si esplicano sul piano:

1. dell'immersione e del coinvolgimento, laddove il metaverso offre un ambiente immersivo che può rendere le storie più coinvolgenti. Gli utenti possono esplorare attivamente i luoghi descritti nella narrazione, interagire con i personaggi e vivere gli eventi in prima persona, migliorando così la comprensione e la memorizzazione dei contenuti;
2. della visualizzazione e del contesto, laddove la realtà virtuale può aiutare a visualizzare i contesti narrativi, rendendo i concetti astratti più concreti e comprensibili. Per esempio, esplorare un ambiente storico ricostruito in RV può offrire una comprensione più profonda di un testo storico;
3. delle esperienze interattive, laddove nel metaverso, la narrazione può diventare interattiva, permettendo agli utenti di prendere decisioni che influenzano lo sviluppo della storia. Questo tipo di interazione può favorire una comprensione attiva e critica dei testi, poiché gli utenti devono riflettere sulle conseguenze delle loro scelte;
4. dell'apprendimento multisensoriale, utilizzando RV e RA, è possibile coinvolgere più sensi contemporaneamente (vista, udito, tatto), migliorando l'apprendimento e la comprensione. Gli ambienti multisensoriali possono rafforzare la memoria e la comprensione dei dettagli narrativi;
5. della collaborazione e della condivisione, laddove il metaverso può facilitare esperienze narrative collaborative, dove più utenti lavorano insieme per esplorare e comprendere una storia. Questo approccio collaborativo può arricchire la comprensione attraverso il confronto di diverse prospettive.

## 6. L'importanza di promuovere studi interdisciplinari

L'istruzione narrativa intelligente trascende il singolo processo di insegnamento lineare tradizionale e affronta i limiti di un sistema di formazione che punta all'interdisciplinarità e all'innovazione, offrendo agli studenti una maggiore libertà di impegnarsi nelle varie forme di insegnamento.

Pertanto, nell'era del metaverso, la narrazione intelligente è caratterizzata dall'integrazione di realtà virtuale, interazione collaborativa e co-costruzione di

risorse. Rispetto all'istruzione tradizionale, abbatte i confini del tempo e dello spazio, migliora la cognizione degli studenti e l'esperienza basata su scenari e crea un'ecologia educativa collaborativa, interattiva e dinamica. Secondo Jenkins (2004), una narrazione serve da gancio per stimolare la curiosità degli studenti, che è essenziale per l'apprendimento, ma anche per promuovere la motivazione e l'impegno degli studenti per il processo di acquisizione (Chen et al., 2020).

Da testi come *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006) di Henry Jenkins, in cui si guarda alla convergenza del rapporto tra media e cultura partecipativa e si esplora l'influenza delle nuove tecnologie, inclusi i mondi virtuali, sulla narrazione e sulla comprensione dei testi, a volumi come *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* (2001) di Marie-Laure Ryan, dove si discute l'importanza dell'interazione tra narrazione e tecnologia e di come i mondi virtuali possono ampliare le possibilità della narrazione, si ampliano i confini dell'interattività narrativa. Si tratta di fare avanzare concetti centrali sia nella narrazione tradizionale sia in quella digitale, dove i mondi virtuali amplificano le trame, offrendo ambienti tridimensionali e interattivi che coinvolgono l'utente in modo più completo rispetto ai testi scritti o ai media audiovisivi tradizionali. Nei mondi virtuali, l'immersione non è solo mentale ma anche fisica. La realtà virtuale (RV) e la realtà aumentata (RA) possono coinvolgere diversi sensi, creando un'esperienza più ricca e multisensoriale. Tale potenziamento sensoriale può rendere le storie più vivide e memorabili, dove l'interattività e la partecipazione attiva rendono la narrazione flessibile ed estesa, poiché nei mondi virtuali essa non è lineare e predeterminata come nei testi scritti. Gli utenti possono interagire con l'ambiente e i personaggi, prendendo decisioni che influenzano lo sviluppo della storia. Questa interattività aumenta il coinvolgimento e la personalizzazione dell'esperienza narrativa. Si assiste, dunque, all'idea di una narrazione ramificata, dove le scelte dell'allievo aprono diverse possibili linee narrative, consentendo di esplorare molteplici possibilità e finali e offrendo una profondità e una complessità maggiori rispetto alle storie tradizionali. Narrare e raccontare danno la possibilità di mettere a fuoco gli stati d'animo e sono mondi che permettono di aprirsi al confronto con uno scambio costruttivo di esperienze e di emozioni che generano consapevolezza. Ci ricordano tutto questo le *Lezioni americane*, Calvino (2016, p. 76) che afferma che la parola è in grado di collegare "la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata o temuta come un fragile ponte di fortuna gettato nel vuoto", dove si espandono i confini della narrazione e si accumulano i significati e le interpretazioni.

In questo nuovo universo conoscitivo, l'integrazione di diverse forme di media e di tecnologie danno forma a mondi virtuali dove la narrazione integra testo, immagini, suoni e video in modo sinergico. Questo approccio multimodale può creare esperienze narrative più immersive e coinvolgenti, rompendo i confini tra le diverse forme di media.

Ma non occorre dimenticare che il metaverso può dare luogo alla creazione di mondi narrativi complessi e coerenti dove le storie possono svilupparsi in modo naturale e dove gli studenti possono esplorare questi mondi a loro piacimento, scoprendo la narrazione attraverso l'esplorazione e l'interazione, piuttosto che attraverso una sequenza lineare di eventi. Da qui possono nascere le esperienze collaborative e collettive che facilitano la partecipazione alla costruzione della storia. Questo tipo di narrazione collettiva può portare a una comprensione più ricca e sfumata della storia. Si tratta di esperienze di vere e proprie "Community Building", all'interno delle quali comunità di allievi e insegnanti condividono e discutono le loro esperienze narrative, contribuendo a una comprensione collettiva e approfondita delle storie. Dai videogiochi alle simulazioni, che spesso combinano narrazione interattiva e mondi virtuali, si aprono nuove possibilità narrative, come nel caso dei giochi di ruolo, che permettono agli utenti di vivere storie complesse e di sviluppare personaggi in modo dinamico, di elaborare progetti artistici e letterari che utilizzano la tecnologia VR per creare esperienze narrative innovative. Questi progetti sperimentali esplorano nuove forme di storytelling (Jenkins, 2004) vanno oltre i limiti della narrazione tradizionale.

La letteratura scientifica mostra come i mondi virtuali non solo espandano le possibilità della narrazione, ma anche come possano trasformare profondamente il modo in cui comprendiamo e interagiamo con le storie.

## 7. Verso un "edu-metaverse" narrativo intelligente

L'architettura dell'ecosistema dell'istruzione intelligente è progettata sulla base dell'educazione potenziata dal metaverso e dei principi ecologici. Seguendo la definizione di ecosistema educativo intelligente, la tecnologia del metaverso viene utilizzata per costruire ecosistemi interni ed esterni e per coordinare la struttura interna, l'interazione e l'adattabilità reciproca con l'ambiente circostante. Lo spazio narrativo che incontra il metaverso diviene ecosistema che considera pienamente le esigenze di insegnanti me studenti, incorpora l'istruzione intelligente nell'intero processo educativo e integrato degli elementi, ricostruendone la relazione tra essi. L'ambiente narrativo tradizionale si trasforma in uno spazio ubiquo che adotta risorse didattiche reali, modalità di insegnamento flessibili e metodi di insegnamento intelligenti. I metodi di apprendimento narrativi degli studenti si personalizzano e i contenuti di apprendimento si incentrano sugli interessi degli studenti.

Nel suo libro *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, Murray (1997), esplorava come la narrazione digitale e i mondi virtuali possono trasformare il modo in cui comprendiamo e interagiamo con le storie, delinea una visione in cui la tecnologia non solo espande i confini della narrazione, ma cambia anche la natura stessa della narrazione. In questa direzione, Murray considera l'immersione come una delle caratteristiche fondamentali della narrazione digitale, definendola come la sensazione di essere trasportati in un altro mondo, dove gli utenti possono dimenticare temporaneamente il mondo reale e sentirsi completamente assorbiti nella storia. In questo senso, la realtà virtuale (RV), può creare ambienti immersivi che superano di gran lunga le capa-

cità dei media tradizionali. Gli utenti possono esplorare mondi tridimensionali e interagire con essi in modi che i libri o i film non possono offrire.

Nella narrazione interattiva gli studenti non sono più semplici spettatori passivi ma partecipanti attivi che possono influenzare l'andamento della storia. Questo tipo di narrazione coinvolge la creazione di storie ramificate, dove le scelte degli utenti determinano diversi percorsi narrativi e ridefinisce il ruolo dell'autore e del destinatario. L'autore diventa un architetto di mondi e possibilità, mentre l'utente diventa un co-creatore che esplora e contribuisce alla storia.

L'empowerment esprime il concetto di "agency" (Chen, 2022; Zhai X-s et al., 2023), che si riferisce alla capacità degli individui di agire all'interno del mondo narrativo e di osservare l'impatto delle loro azioni. Ciò permette di creare esperienze narrative coinvolgenti e significative.

La tecnologia digitale permette la creazione di esperienze narrative personalizzate, dove ogni utente può fruire un'esperienza unica basata sulle proprie scelte e interazioni, grazie anche alla possibilità di integrare diversi media, testi, immagini, suoni e video, in modo sinergico, creando esperienze narrative più ricche e immersive. La combinazione di diversi media e il carattere multimodale permette di raccontare in modi inediti, coinvolgendo più sensi contemporaneamente e migliorando la comprensione e la memorizzazione delle storie.

È questa una visione entusiastica del potenziale dei mondi virtuali e della narrazione digitale che vede le tecnologie ampliare le possibilità della narrazione, trasformando anche profondamente il nostro modo di comprendere e interagire con le storie, rendendole più immersive, interattive e personalizzate.

Utilizzando le tecnologie di virtualizzazione, cloud computing e cloud storage, si formano ambienti immersivi per realizzare docking multipiattaforma e multilivello per la condivisione dei dati e l'integrazione di sistema in modo da integrare risorse e piattaforme sistematiche e sviluppare e applicare scenari educativi. Nello specifico, l'ecosistema narrativo vede agire il livello fisico (dispositivi terminali), il livello di rete (piattaforme cloud), il livello dati e il livello di applicazione. Gli strati sono interconnessi e sviluppati progressivamente. Alla fine, si forma una connessione logica tra l'ambiente sottostante, le risorse dell'ecosistema dell'istruzione intelligente e gli scenari e le applicazioni di alto livello. Viene quindi creata un'architettura narrativa di sistema sostenibile, completa ed equilibrata per promuovere il circolo virtuoso e per lo sviluppo dell'ecosistema di una *smart education* che punta sui processi narrativi superando il concetto di storytelling.

L'ambiente di formazione intelligente basato sul metaverso include sia software che hardware viene creato un ambiente per implementare l'educazione del metaverso con un'interfaccia cervello-computer organica. La tecnologia Blockchain viene applicata per garantire la sicurezza e l'integrità dei dati generati nel processo di insegnamento, fornendo garanzia per la condivisione delle conoscenze e abilità. La tecnologia interattiva viene utilizzata per creare uno spazio di apprendimento wireless nel metaverso e stabilire un ambiente di apprendimento dell'interazione uomo-computer 3D basato sulla computer grafica e sul riconoscimento multimodale. La tecnologia AI viene sfruttata per analizzare i comportamenti di insegnamento e apprendimento, nonché il data mining, la mappatura della conoscenza, il calcolo multimodale e l'analisi intelligente. Con la tecnologia dei videogiochi e gli scenari virtuali, gli studenti sono immersi nell'edu-metaverso, spaziando in forme di narrazione via via sempre più articolate e multistrato.

Gli insegnanti possono adottare metodologie di insegnamento guidate dalle attività per ottimizzare le interazioni, creando un'aula coordinata uomo-macchina.

La tecnologia AI nella narrazione interattiva viene sfruttata per analizzare i comportamenti di insegnamento e apprendimento, nonché il data mining, la mappatura della conoscenza, il calcolo multimodale e l'analisi intelligente. Con la tecnologia dei videogiochi e gli scenari virtuali, gli studenti sono immersi nel metaverso e in narrazioni che aiutano a garantire un'istruzione su misura.

### 7.1 Risorse

Le risorse includono risorse di apprendimento e risorse interattive. Nell'ambito dell'educazione del metaverso, le piattaforme cloud vengono utilizzate per raccogliere e archiviare risorse digitali e anche elaborare e gestire le risorse che collegano virtualità e realtà, costruendo così un ecosistema aperto di risorse educative. Inoltre, studenti e insegnanti possono entrare liberamente nell'edu-metaverse per modificare o creare contenuti. Attraverso la creazione e l'aggiornamento collaborativi, è possibile raccogliere risorse educative complete, ricche e personalizzate. Allo stesso tempo, sarà promossa la condivisione e l'allocazione delle risorse per ridurre l'asimmetria informativa e favorire una comunità di risorse a disposizione di docenti e studenti.

### 7.2 Scenari

In base alle caratteristiche interattive, coinvolgenti, collaborative e diverse dell'educazione intelligente nella visione del metaverso, stabiliamo interazioni e realizziamo passaggi senza soluzione di continuità tra scenari utilizzando XR, digital twin e altre tecnologie. Si creano scenari educativi che danno luogo ad una interazione collaborativa delle risorse e ad una esperienza di integrazione tra realtà virtuale e scenari di indagine spaziale onnipresente, per sostituire le impostazioni di insegnamento tradizionali. L'insegnamento basato su scenari e l'esperienza immersiva possono arricchire le attività di apprendimento. Modellando diversi scenari e generando ritratti degli studenti, è possibile soddisfare le diverse esigenze di apprendimento degli studenti. Apprendere e comunicare senza barriere portano quindi a una valutazione intelligente dell'insegnamento e all'analisi della classe, promuovendo lo sviluppo delle abilità degli studenti e migliorando la qualità dell'istruzione.

### 7.3 Applicazioni

L'ecosistema di istruzione intelligente basato sul metaverso ha ampie applicazioni. Il primo è l'istruzione di materie specifiche. Con l'aiuto di scenari VR 3D intuitivi e interattivi, gli studenti possono apprendere narrativamente abilità di tipo diverso di area linguistica, storico-geografica ecc. e accedere a risorse personalizzate. La narrazione crea comunità che possono fungere da spazi in cui gli studenti non creano solo storie, ma svolgono ricche esperienza narrative di visita ai musei e laboratori virtuali e conducono indagini sociali nelle comunità virtuali. È possibile creare ambienti narrativi e pratici altamente simulati non limitati dal tempo e dallo spazio per coltivare le capacità e le abilità pratiche degli studenti, rafforzare le loro competenze, abbattere le barriere, i pregiudizi e gli stereotipi, e sostenere il riconoscimento e la trasformazione dei risultati dell'apprendimento. È possibile istituire sistemi integrati che creino maggiori opportunità di apprendimento.

## 8. Scenari narrativi di un ecosistema di istruzione intelligente basato sul metaverso

La progettazione dell'architettura dell'ecosistema narrativo di istruzione intelligente, basato sul metaverso, si fonda sull'interazione collaborativa delle risorse, sull'esperienza di integrazione realtà-virtuale e sull'indagine spaziale.

Nello scenario narrativo di interazione collaborativa, la teoria dell'apprendimento viene utilizzata per progettare l'interazione viene impiegata come base per strutturare l'interazione tra le diverse risorse disponibili. In questo scenario, le risorse didattiche del corso, come i materiali di studio, le lezioni, e gli strumenti digitali, vengono progettate in modo tale da facilitare un'interazione sinergica con le risorse di apprendimento, che includono il patrimonio di conoscenze, le esperienze pregresse, e le competenze degli studenti.

L'approccio si basa sull'idea che l'apprendimento non avvenga in modo isolato, ma attraverso una dinamica di scambio continuo tra le risorse disponibili e gli studenti. La teoria dell'apprendimento guida la creazione di contenuti, obiettivi e attività che promuovono una partecipazione attiva, l'esplorazione autonoma e la collaborazione tra gli studenti, integrando così le risorse didattiche e quelle di apprendimento in un processo di costruzione del sapere condiviso. Questa interazione viene costantemente ottimizzata per stimolare il pensiero critico, favorire la riflessione e adattarsi ai diversi stili di apprendimento degli studenti.

Lo scenario di solito si verifica prima, durante e dopo la narrazione, a partire dagli stimoli che gli insegnanti forniscono agli studenti in termini di risorse multimediali come testo, immagini e video per supportare gli studenti a condurre un apprendimento approfondito ed esplorativo. Nel metaverso, le risorse educative narrative adottate sono multidimensionali e reali e la tecnologia (per esempio, 3D) viene applicata per presentare immagini dinamiche e per migliorare l'attrattiva di quanto proposto agli studenti, cosicché dagli scenari delle risorse, gli studenti possono raccogliere e analizzare dati, esplorare oggetti nel metaverso, utilizzare strumenti, e sfruttare la funzione di monitoraggio dei dati e interagire tramite il sistema di risorse online per acquisire soluzioni ai problemi didattici. Lo scenario narrativo integra risorse ricche, complete e personalizzate, ottimizza l'allocazione delle risorse e promuove il co-sviluppo e la condivisione delle risorse per alimentare la comprensione.

### 8.1 Integrazione tra realtà virtuale e realtà

Attraverso lo scenario narrativo e quello dell'esperienza di integrazione realtà-virtualità, gli studenti apprendono a osservare e a riflettere. Questo scenario viene utilizzato in classe, dove gli studenti entrano nel metaverso attraverso dispositivi indossabili e tecnologia di interazione uomo-computer. Gli studenti si impegnano in un apprendimento multimodale e immersivo osservando e sperimentando. Il metaverso fornisce analisi, spiegazioni e conclusioni intelligenti e gli studenti possono esaminare ripetutamente il contenuto nel sistema.

Durante le attività tradizionali in classe, come i giochi di ruolo, gli studenti devono ricorrere alla propria immaginazione per ricostruire scenari e interpretare i ruoli assegnati. Tuttavia, questa modalità di apprendimento presenta alcune limitazioni, poiché può risultare difficile per gli studenti visualizzare e immedesimarsi in una vasta gamma di situazioni complesse e variegate. La mancanza di contesto visivo e di immersione completa può limitare l'efficacia dell'esperienza educativa, riducendo la capacità degli studenti di comprendere appieno le dinamiche di certi scenari o di trasferire le competenze apprese a situazioni reali. Al contrario, il metaverso si presenta come uno spazio di apprendimento significativamente più efficace. Grazie alla sua capacità di ricreare fedelmente una vasta gamma di ambientazioni e situazioni della vita reale, il metaverso permette agli studenti di essere completamente immersi nel contesto di apprendimento. Questo ambiente virtuale offre rappresentazioni tridimensionali e interattive che non solo facilitano la comprensione teorica, ma permettono anche di sperimentare direttamente le conseguenze delle proprie azioni in un ambiente sicuro e controllato. In questo modo, gli studenti possono affrontare e risolvere problemi in contesti realistici, praticando le competenze apprese in situazioni simulate che rispecchiano le sfide del mondo reale. La possibilità di interagire con altri utenti, esplorare scenari diversi e adattarsi a una varietà di situazioni rende il metaverso uno strumento potente per un apprendimento più coinvolgente e pratico, favorendo una comprensione più profonda e duratura delle competenze e delle conoscenze acquisite.

Alcuni studi hanno mostrato come l'apprendimento situato e contestualizzato attraverso la virtualità abbia migliorato le competenze orali (Lan & Liao, 2018), le abilità comunicative e le competenze linguistiche (Ebadi & Ebadijalal, 2020), mentre altre ricerche hanno messo in evidenza come simulazioni simili alla vita reale e rappresentazioni multimodali del metaverso facilitino l'acquisizione del vocabolario e i processi di ritenzione (Park & Kim, 2022a; 2022b).

I giochi rappresentano il veicolo più comune per l'introduzione e la diffusione del metaverso. All'interno di queste piattaforme, la narrazione emerge come una delle componenti più potenti per rendere l'apprendimento non solo efficace, ma anche coinvolgente e piacevole. La narrazione, infatti, è centrale per molti tipi di giochi, dove svolge un ruolo cruciale nella progettazione e nell'esperienza complessiva (Dickey, 2005).

Nel metaverso, la narrazione non solo sostiene la struttura del gioco, ma contribuisce anche a creare un mondo immersivo e dinamico. Da un lato, il metaverso riproduce visivamente scene che ricordano la vita reale, offrendo agli utenti ambientazioni realistiche e dettagliate in cui muoversi. Dall'altro lato, attiva una narrazione che amplia e arricchisce l'esperienza virtuale, permettendo la costruzione di un mondo narrativo aperto e flessibile.

Questo intreccio tra narrazione e rappresentazione visiva trasforma il metaverso in un ambiente che stimola l'immaginazione e il pensiero critico, permettendo agli utenti di esplorare storie e scenari in modo interattivo. In questo contesto, l'apprendimento diventa un'esperienza avvincente, dove la narrazione non solo guida l'azione, ma crea un contesto che rende l'interazione significativa e memorabile.

Numerosi studi hanno confermato l'efficacia pedagogica dell'utilizzo del metaverso negli apprendimenti cognitivi, sociali e affettivi. Esso può offrire un contesto simile alla vita reale e all'ambiente, fornendo un contesto significativo per l'apprendimento, che aiuta ad aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti verso l'apprendimento, riducendo il carico cognitivo e l'apprensione del linguaggio e trasferendo la conoscenza più facilmente a situazioni di vita reale. Studi precedenti hanno anche dimostrato che gli apprendimenti narrativi nel metaverso facilitino le abilità comunicative, l'apprendimento del vocabolario e la consapevolezza culturale. Recentemente sono diventate disponibili piattaforme metaverso personalizzabili, con cui gli insegnanti possono creare un contesto di apprendimento narrativo più facilmente, a seconda dei loro bisogni e scopi. Inoltre, utilizzando queste piattaforme personalizzabili, l'utente può creare una narrazione e incorporarla nel metaverso stesso. Nello suo spazio, una narrazione funge da quadro generale per legare i "pezzi sparsi" nello spazio e che si incontrano durante la loro esplorazione. Fornisce anche obiettivi all'attività e favorisce il divertimento e la motivazione sostenendo l'impegno verso l'apprendimento. La "narrazione visualizzata" (Laine & Lindberg, 2020) come spinta motivazionale per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento guarda al ruolo positivo di una narrazione che si coniuga con i principi di una progettazione didattica coinvolgente. Incorporata nel metaverso, la narrazione può fornire un contesto prezioso che arricchisce e facilita l'apprendimento, rendendolo più significativo e contestualizzato. Sebbene ormai si sia affermata una significativa letteratura sui benefici formativi derivanti dall'uso del metaverso nell'apprendimento, il potenziale didattico di quest'ultimo riguarda soprattutto nuovi dispositivi emergenti personalizzabili. Tuttavia, tali piattaforme non sono state esplorate in modo significativo.

Secondo un recente quadro teorico del metaverso in istruzione (Chan et al., 2021), la progettazione didattica può essere interpretata come uno dei quattro hub principali dell'apprendimento, che vede gli studenti agenti e co-costruttori della narrazione, volti non solo a scoprire e raccontare storie, ma ad alimentare forme narrative emergenti, generate da esperienze degli studenti, per creare propri significati. Studi precedenti hanno dimostrato come il coinvolgimento e i giochi narrativi abbiano influenze positive sull'apprendimento, attivando schemi mentali, aiutando a costruire solide connessioni tra forme e significati, facilitando l'acquisizione e la conservazione del vocabolario (Kolaiti & Raikou, 2017). Si tratta di una narrazione tesa a creare contesti significativi per l'apprendimento, che costruisce complesse interconnessioni tra le parole e la storia. Questo approccio favorisce un'elaborazione più profonda da parte degli studenti, evidenziando come la loro partecipazione nella creazione collaborativa di una narrazione aumenti significativamente il divertimento e la motivazione all'apprendimento.

Il metaverso come spazio di apprendimento narrativo e linguistico diviene alternativo contesto in cui gli studenti sono attivamente impegnati nella tessitura della narrativa emergente, creando, al contempo, quella propria guidati dall'interesse e dalla soddisfazione verso l'attività, con ridate positive sull'apprendimento.

Wang et al. (2022), accertato che l'interazione dello studente è il fulcro dell'uso del metaverso nell'istruzione, facilita l'interazione tra gli studenti e fornisce opportunità e task interattivi e comunicativi utili, promuovendo l'interesse degli studenti attraverso forme narrative emergenti, con l'intento di renderli più competenti. Tuttavia, ciò richiede formazione, esperienza, competenza e impegno da parte degli insegnanti per innovare il proprio insegnamento.

L'onnipresente scenario dell'indagine spaziale combina gli spazi di apprendimento reali e del metaverso abbattendo i confini fisici, dove gli studenti e insegnanti entrano insieme nell'edu-metaverse e dove i primi creano scenari problematici e i secondi esplorano le risposte e sviluppano ipotesi. In classe, gli insegnanti possono riproporre i problemi da approfondire e coinvolgere gli studenti attraverso l'organizzazione di attività interattive, discussioni di gruppo e riflessioni sull'apprendimento.

## 9. La ricerca

Il background della ricerca ha riguardato l'importanza della narrazione e delle competenze narrative nella didattica e il potenziale uso del metaverso come strumento didattico innovativo per accrescere la comprensione dei testi narrativi. Con l'evoluzione delle esigenze educative, è evidente che i metodi tradizionali legati alla narrazione, basati su tecniche classiche di lettura, non siano più in grado di soddisfare le richieste apprenditive contemporanee. Le problematiche di interattività e coinvolgimento richiedono l'integrazione di tecnologie avanzate, come il metaverso, per ottimizzare sia l'insegnamento sia l'apprendimento.

Gli approcci tradizionali legati alla narrazione e alle competenze narrative si sono basati a lungo su tecniche ormai classiche. Oggi i problemi legati all'in-

terattività e al coinvolgimento, implicano il supporto di tecnologie avanzate per migliorare l'insegnamento.

La ricerca proposta include una disamina sistematica della letteratura circa l'uso di ambienti virtuali immersivi a scuola per facilitare l'apprendimento narrativo attraverso esperienze interattive. Ciò al fine di rintracciare evidenze scientifiche che chiariscano come il metaverso contribuisca al miglioramento della comprensione dei testi narrativi e al coinvolgimento degli studenti, supportando gli obiettivi didattici.

*9.1. Obiettivi*

L'obiettivo è quello di identificare una chiara connessione tra l'uso del metaverso e i miglioramenti nella comprensione dei testi narrativi e l'integrazione efficace del metaverso nei curricoli per favorire l'apprendimento narrativo (ricerca di evidenze).

Il contesto teorico ha, infatti, evidenziato alcuni elementi:

- narrazione e competenze narrative: la narrazione gioca un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, poiché non solo facilita la comprensione dei contenuti, ma contribuisce anche allo sviluppo del pensiero narrativo e di competenze critiche come l'analisi e la sintesi. Attraverso la narrazione, gli studenti sono in grado di collegare le informazioni in modo coerente, interpretare significati complessi e costruire una comprensione profonda e strutturata delle tematiche trattate;
- limiti degli approcci tradizionali: i metodi tradizionali, caratterizzati dall'uso esclusivo della lettura, risultano spesso poco coinvolgenti e interattivi per gli studenti della contemporaneità;
- il metaverso come strumento didattico innovativo garantisce maggiore:
  - immersione e interattività: il metaverso offre esperienze di apprendimento immersive, consentendo agli studenti di esplorare mondi narrativi e interagire con contenuti educativi in modo dinamico e coinvolgente;
  - supporto alla comprensione: le tecnologie del metaverso possono facilitare la visualizzazione e la comprensione dei testi narrativi, rendendo concetti complessi più accessibili e memorizzabili.

## 9.2 Metodologia

La metodologia proposta ha previsto una disamina sistematica della letteratura riguardante l'uso di ambienti virtuali immersivi per facilitare l'apprendimento narrativo, che ha incluso

- *selezione degli studi*: raccolta articoli e pubblicazioni riguardanti il metaverso e la narrazione nella didattica negli ultimi cinque anni in inglese e in italiano;
- criteri di inclusione: ricerche che mostrano evidenze dell'impatto del metaverso sulla comprensione dei testi narrativi e sul coinvolgimento degli studenti attraverso differenti strategie e tecnologie;
- analisi dei dati: valutazione delle metodologie utilizzate negli studi, dei risultati ottenuti e della loro rilevanza rispetto alle pratiche educative.

In questo senso l'analisi sistematica della letteratura ha utilizzato come motori di ricerca: GOOGLE SCHOLAR, ERIC, EBSCO.

## 9.3 Risultati

L'approccio metodologico adottato dimostra come l'implementazione del metaverso possa superare i limiti delle narrazioni tradizionali. I risultati fino ad ora ottenuti indicano un significativo miglioramento nella comprensione dei testi e nell'interesse degli studenti. Le esperienze immersive offerte dal metaverso favoriscono un apprendimento attivo e multisensoriale, che comprende:

1. *immersione e coinvolgimento*: i destinatari possono esplorare luoghi narrativi, interagendo con i personaggi e vivendo gli eventi in prima persona, arricchendo così la loro comprensione;
1. *visualizzazione e contesto*: l'uso della realtà virtuale riesce a rendere concetti astratti più concreti; ad esempio, la ricostruzione di ambienti storici consente una comprensione più profonda dei testi;
3. *esperienze interattive*: i destinatari fanno scelte che influenzano lo sviluppo della storia, stimolando una riflessione critica e attiva sui testi;
4. *apprendimento multisensoriale*: la combinazione di diversi sensi (vista, udito, tatto) migliora la memoria e la comprensione;
5. *collaborazione e condivisione*: il metaverso offre opportunità di esplorazione collettiva e di condivisione delle diverse prospettive di analisi narrativa, arricchendo il processo di comprensione.

| *Aspetto* | *Evidenze Scientifiche* | *Implicazioni per l'Integrazione Curricolare* |
|---|---|---|
| Uso del Metaverso | Il metaverso offre ambienti immersivi che favoriscono l'interazione sociale. | Utilizzare il metaverso per stimolare la collaborazione tra studenti durante le letture. |
| | Esperienze immersive possono migliorare la motivazione e l'engagement degli studenti. | Progettare attività coinvolgenti in cui gli studenti possono esplorare narrazioni. |
| | Studi mostrano che l'apprendimento esperienziale nel metaverso migliora la comprensione della trama. | Integrare il metaverso negli insegnamenti di narrativa per approfondire l'analisi. |
| Comprensione dei Testi Narrativi | Il metaverso permette la visualizzazione di contesti e personaggi aumentando la comprensione. | Creare moduli che collegano testi narrativi a rappresentazioni 3D nel metaverso. |
| | L'interazione diretta con gli elementi della storia consente di esplorare diversi punti di vista. | Sviluppare strategie didattiche che incoraggiano il dialogo attivo sugli eventi narrativi. |
| Integrazione nel Curriculum | Necessità di formazione degli insegnanti sull'uso del metaverso per fini pedagogici. | Formare gli insegnanti a coniugare il metaverso con gli obiettivi curricolari tradizionali. |
| | Ricerche suggeriscono che l'adozione sistematica porta a risultati migliori rispetto all'uso sporadico. | Stabilire linee guida chiare per l'inclusione del metaverso nel programma scolastico. |

Questa analisi sistematica della letteratura si propone di fornire una base evidenziale per giustificare l'integrazione della narrazione e del metaverso nella didattica moderna, evidenziando come tali pratiche possano trasformare l'apprendimento e accrescere significativamente la comprensione dei testi narrativi. Un approccio sistematico e basato su evidenze contribuirà a delineare un futuro educativo che sfrutti le tecnologie emergenti per migliorare l'efficacia dell'insegnamento e l'impegno degli studenti.

Inoltre, l'analisi ha evidenziato alcune competenze e abilità narrative che possono essere classificate in diverse categorie, come segue.

1. Competenze di comprensione
   - ascolto attivo: capacità di comprendere e interpretare le storie narrate.
   - analisi critica: valutazione delle diverse dimensioni delle storie (tematiche, personaggi, struttura);
2. Competenze di produzione
   - scrittura creativa: abilità di scrivere racconti, sceneggiature e testi narrativi.
   - storyboarding: capacità di pianificare visivamente lo sviluppo di una storia attraverso immagini e sequenze;
3. Competenze di comunicazione
   - narrazione verbale: abilità di raccontare storie in modo coinvolgente e persuasivo.
   - espressione emotiva: capacità di trasmettere emozioni attraverso il linguaggio e i gesti durante la narrazione;
4. Competenze di interazione
   - collaborazione: lavorare con altri per co-creare una storia o un racconto collettivo.
   - interazione sociale: sviluppare abilità per interagire e comunicare con altri narratori o ascoltatori;
5. Competenze tecnologiche
   - utilizzo di strumenti digitali: capacità di utilizzare software e piattaforme per creare e distribuire storie (come nel metaverso).
   - progettazione di esperienze narrativa: creare narrativamente esperienze immersive e interattive.
6. Competenze di riflessione
   - auto-riflessione: valutare le proprie narrazioni e l'impatto che hanno sugli altri.
   - feedback e revisione: capacità di ricevere e integrare feedback per migliorare le storie raccontate.

### 9.4 Sul piano dei metodi le evidenze si incentrano su:

- utilizzo di ambienti virtuali 3D per l'interazione narrativa;
- integrazione di tecnologie di realtà aumentata e virtuale per esperienze immersive;
- sviluppo di attività collaborative in scenari narrativi;
- creazione di contenuti personalizzati per soddisfare le esigenze degli studenti.

Questa tabella offre una panoramica organizzata dei vari concetti e categorie menzionati nella letteratura, facilitando la loro comprensione e analisi.

| *Categoria* | *Concetti estratti* |
|---|---|
| Importanza della narrazione | Fondamentale per la comprensione e alfabetizzazione. |
| | Aiuta a richiamare informazioni grammaticali nelle discipline. |
| Struttura del testo | Influenza sulla complessità e comprensione del testo. |
| | Include aspetti qualitativi e quantitativi. |
| | Elementi narrativi: personaggi, eventi, conflitto, climax, risoluzione. |
| Tecnologie educative | Utilizzo del metaverso e delle tecnologie VR/AR nell'istruzione. |
| | Creazione di ambienti interattivi per l'apprendimento narrativo. |
| Metodologia | Ambienti virtuali 3D. |
| | Attività collaborative. |
| | Contenuti personalizzati per gli studenti. |
| Esperienze immersive | Apprendimento multisensoriale. |
| | Visualizzazione di contesti narrativi. |
| | Interazione attiva con la narrazione. |
| Risultati attesi | Miglioramento nella comprensione dei testi. |
| | Aumento dell'interesse degli studenti. |
| | Richiesta di preparazione significativa per gli insegnanti. |
| Riflesso culturale | Narrazione come rappresentazione della comunicazione umana. |
| | Importanza della narrazione nella costruzione del significato e delle identità. |

| *La letteratura sottolinea che la narrazione nel metaverso offre numerosi vantaggi che possono migliorare significativamente l'esperienza di apprendimento* | |
|---|---|
| Coinvolgimento e motivazione | Le storie catturano l'attenzione degli studenti e li motivano a partecipare attivamente. Un ambiente narrativo immersivo può rendere l'apprendimento più interessante e divertente (Patel et al., 2020) |
| Apprendimento esperienziale | Attraverso la narrazione, gli studenti possono vivere esperienze simulate che permettono loro di applicare le conoscenze in contesti reali o immaginari. Questo tipo di apprendimento pratico aiuta a consolidare le competenze (Su & Cheng, 2019) |
| Sviluppo delle competenze sociali | Le storie spesso richiedono collaborazione e comunicazione tra gli studenti. Lavorare insieme su progetti narrativi può migliorare le loro abilità sociali e di lavoro di gruppo (Duan et al., 2021; Park & Kang, 2021) |
| Creatività e pensiero critico | La creazione e l'interpretazione di storie stimolano la creatività e il pensiero critico. Gli studenti devono pensare in modo innovativo per sviluppare trame e risolvere problemi all'interno della narrazione (Vivekanandan, 2019; Jovanovi□ & Milosavljevi□, 2022; Park & Kim, 2022b) |
| Memorizzazione migliorata | Le informazioni presentate in un contesto narrativo sono spesso più facili da ricordare. Le storie creano connessioni emotive e cognitive che aiutano a fissare i concetti nella memoria a lungo termine (Xi et al. 2024) |
| Personalizzazione dell'apprendimento: | Le narrazioni possono essere adattate per soddisfare le esigenze individuali degli studenti. Questo approccio personalizzato può aiutare a colmare le lacune di apprendimento e a supportare diversi stili di apprendimento (Frost et al., 2020; Kounlaxay & Kim, 2020; Dominguez-Noriega et al., 2011) |
| Sviluppo delle competenze | Linguistiche: La narrazione richiede l'uso del linguaggio in modo complesso e articolato. Gli studenti possono migliorare le loro abilità di lettura, scrittura e comunicazione attraverso la creazione e l'analisi di storie (Han & Noh, 2021; Twining, 2009) |
| Empatia e comprensione culturale | Le storie possono trasportare gli studenti in diverse culture e periodi storici, aiutandoli a sviluppare empatia e una comprensione più profonda delle diverse prospettive (Herrera et al., 2018) |

| *La letteratura mostra che il metaverso può migliorare la comprensione dei testi narrativi in diversi modi* | |
|---|---|
| Immersione e coinvolgimento | Gli studenti possono immergersi in ambienti virtuali che rappresentano il contesto dei testi narrativi. Questo aiuta a comprendere meglio le ambientazioni, i personaggi e le trame, rendendo la lettura più coinvolgente (Maratou et al., 2016; Thompson et al., 2021; Wu, Yu, & Gu, 2020). |
| Interattività | Attraverso il metaverso, gli studenti possono interagire con i personaggi e gli eventi della storia. Questo tipo di apprendimento attivo può facilitare una comprensione più profonda dei temi e delle dinamiche narrative (Lee & Park, 2021; Lee & Kim, 2021) |
| Visualizzazione | Le rappresentazioni visive e tridimensionali delle scene narrative possono aiutare gli studenti a visualizzare meglio ciò che leggono, migliorando la comprensione e la memoria (Hummel & van Kooten, 2019; Campos, Sugand, & Mirza, 2013) |
| Collaborazione | Gli studenti possono lavorare insieme in ambienti virtuali per analizzare e discutere i testi narrativi. Questo favorisce lo scambio di idee e la comprensione collettiva (Son, Lee, & Han, 2022; Ward, 2015; Jovanovi□ & Milosavljevi□, 2022; Liu & Zhang, 2012; Rapanotti & Hall, 2010) |
| Esperienze simulate | Il metaverso può offrire simulazioni di situazioni narrative, permettendo agli studenti di vivere in prima persona le esperienze dei personaggi, il che può portare a una comprensione più empatica e profonda (Kye et al., 2021) |

## 10. Conclusioni

Questo studio testimonia l'importanza dell'uso del metaverso nell'istruzione, evidenziando come esso si distingue per la possibilità di trasformare la narrazione in un'esperienza più accessibile e coinvolgente. L'innovazione principale di questo approccio risiede nella creazione di esperienze narrative interattive che amplificano l'interesse degli studenti e migliorano la loro comprensione dei testi. Nonostante ciò richieda un investimento significativo di preparazione da parte degli insegnanti, i benefici in termini di coinvolgimento degli studenti giustificano l'adozione di queste tecnologie all'avanguardia. L'importanza di accrescere le ricerche in questo settore risiede nella sua capacità di comprendere, attraverso evidenze, come si può trasformare l'istruzione facendo leva su tecnologie come il metaverso per accrescere le competenze narrative, rendere più facile la comprensione anche di testi complessi e coinvolgere maggiormente gli studenti.

Il suo utilizzo serve a creare esperienze narrative interattive che superano i limiti delle narrazioni tradizionale. Su piano delle prestazioni, la sua efficacia risulta evidente nel migliorare sia la comprensione sia l'interesse degli studenti verso i testi. Tuttavia, il suo uso richiede una preparazione significativa da parte degli insegnanti per implementare queste tecnologie. Ciò alimenta una istruzione intelligente con l'obiettivo finale di creare un ecosistema educativo per una narrativa intelligente, che è capace di promuovere un apprendimento interiorizzato, che si concentra su tre elementi chiave, vale a dire, gli studenti, la progettazione tecnologica e l'implementazione dell'apprendimento e dei suoi effetti duraturi. Sulla base degli scenari e delle caratteristiche di cui sopra, il supporto della tecnologia del metaverso crea un ecosistema narrativo di apprendimento intelligente con risorse interattive e un ambiente di apprendimento che combina virtualità e realtà, di cui insegnanti studenti possono beneficiare.

Il rapporto tra narrazione e metaverso potrà essere potenziato attraverso metodologie di insegnamento immersive, esperienziali e consapevoli, all'interno di un ecosistema educativo che non solo coltiva le capacità degli studenti, ma contribuisce a creare una nuova ecologia dell'istruzione, che miri a valorizzarne le competenze e favorire una comprensione più profondadei significati. Pertanto, la valutazione dell'ecosistema di istruzione intelligente basato sul metaverso dovrebbe portare all'uso di una narrazione più dinamica, che viene influenzata dall'ecosistema della *smart education* e dalla relazione tra i diversi fattori virtuali interagenti, che hanno bisogno di essere progettati e valutati e generalmente applicati a scenari differenti.

Sulla base dell'analisi di cui sopra, si tratta, quindi, qui di promuovere la costruzione di una ecologia della narrazione, che faccia leva su risorse, ambienti simbiotici virtuali e reali come spazi di apprendimento e di indagine.

Questa nuova visione di un ecosistema di apprendimento trova nel metaverso la possibilità di combinare il mondo virtuale con le aule fisiche (De Felice et al., 2023a; 2023b) per creare nuove possibilità di apprendimento per la collaborazione e l'apprendimento cooperativo e basato su problemi (Araya & Avila, 2018), in quanto andando oltre le capacità dell'istruzione ibrida, consente agli studenti di interagire tra loro, con gli insegnanti e con l'ambiente, simulando, al tempo stesso, la comunicazione sociale ed emotiva, le espressioni facciali e il linguaggio del corpo del mondo fisico. Come evidenziato da Ghada Refaat El Said (2023), il metaverso potrebbe rimodellare una nuova era rispetto agli strumenti di insegnamento attualmente conosciuti, consentendo agli insegnanti di comprendere le reazioni e le emozioni degli studenti e quindi di adattare i contenuti in modo personalizzato. Ciò chiama in causa cambiamenti di paradigma, sia nei contenuti sia nelle modalità di erogazione e di presentazione nell'istruzione, che devono far leva su piattaforme collaborative, ambienti di simulazione e spazi di apprendimento che possiedono un notevole potenziale nell'accrescere il coinvolgimento, la motivazione e i risultati dell'apprendimento degli studenti,

offrendo, al contempo, agli insegnanti indicazioni per affrontare questioni che riguardano l'attenzione e il disimpegno degli studenti, attraverso proposte didattiche che possono essere proficuamente adattate.

Le narrazioni nel metaverso mettono in discussione la percezione della realtà, stimolando l'immaginazione di futuri possibili. Questo processo può ispirare nuove idee e innovazioni, contribuendo a trasformare, nell'era digitale, il modo in cui impariamo, viviamo, lavoriamo e interagiamo.

## Riferimenti bibliografici


Araya, N. M. M., & Avila, R. S. H. (2018, November). Collaborative learning through integration of environments real andvirtual-immersive. In *2018 37th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC)*, pp. 1-8, IEEE.

Bertetti, P. (2021), *Che cos'è la transmedialità,* Roma: Carocci.

Biancato, L., & Tonioli, D. (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Trento: Erickson.

Bouzbib, E., Bailly, G., Haliyo, S., & Frey, P. (2021). "Can i touch this?": Survey of virtual reality interactions via haptic solutions. Association for Computing Machinery. IHM 2021, April 13-16, 2021, Metz, France. https://arxiv.org/-pdf/2101.11278.

Bruner, J. (2013), *La mente a più dimensioni,* Roma: Laterza.

Calvino, I. (2016). *Lezioni americane* (1988). Milano: Mondadori.

Campos, P., Sugand, K., & Mirza, K. (2013). Holography in clinical anatomy education: A systematic review. *International Journal of Surgery*, *11,* 706. https://doi.org/10.1016/-j.ijsu.2013.06.637.

Chan, P., Van Gerven, T., Dubois, J.-L., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Educion Open*, *2*, 100053.

Chen, D., & Zhang, R. (2022). Exploring Research Trends of Emerging Technologies in Health Metaverse: A bibliometric analysis. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/-10.2139/ssrn.3998068.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2023). Metaverse in Education: Contributors, Cooperations, and Research Themes. IEEE Transactions on Learning Technologies, 99, 1-18. DOI: 10.1109/TLT.2023.3277952.

Damaševi ius, R., & Sidekerskiene, T. (2023). Designing metaverse escape rooms for microlearning in STEM education. In *Fostering Pedagogy Through Micro and Adaptive Learning in Higher Education: Trends, Tools, and Applications* (pp. 192-211). Hershey, PA: IGI Global.

De Felice, F., Petrillo, A., Iovine, G., Salzano, C., & Baffo, I. (2023a). How Does the Metaverse Shape Education? A Systematic Literature Review. *Applied Sciences, 13*(9), 5682. DOI: 10.3390/app13095682.

De Felice, F., Rehman, M., Petrillo, A., & Baffo, I. (2023b). A metaworld: Implications, opportunities and risks of the metaverse. *IET Collaborative Intelligent Manufacturing, 5*(3), e12079. https://doi.org/10.1049/cim2.12079.

Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura,* Milano: Mimesis.

Dickey, M. D. (2005). Brave New (Interactive) Worlds: A review of the design affordances and constraints of two 3D virtual worlds as interactive learning environments. *Interactive Learning Environments, 13*(1-2), 121-137.

Dominguez-Noriega, S., Enrique Agudo, J., Ferreira, P., & Rico, M. (2011). Language learning resources and developments in the Second Life metaverse. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *3*(5), 496-509. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2011.042101.

Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., & Cai, W. (2021). Metaverse for Social Good: A University Campus Prototype. *MM 2021 - Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia*, pp. 153-161. https://doi.org/-10.1145/3474085.3479238.

Ebadi, S.; Ebadijalal, M. The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Comput. Assist. Lang. Learn.* 2020, 1–25.

Eser, R. S., & Hayrettin, A. (2021). The Effects of Creative Writing Activities on Narrative Text Writing Skills and Advanced Reading Awareness**.** *Research in Pedagogy*, *11*(2), 639-660.

Farjami, S., Taguchi, R., Nakahira, K. T., Nunez Rattia, R., Fukumura, Y., & Kanematsu, H. (2011). Multilingual problem based learning in Metaverse. In *International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems* (pp. 499-509). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/9783642238543_53.

Ferrari, M. (2016). Didattica inclusiva con le TIC. *OPPInformazioni, 121*, 51-59.

Frost, J., Delaney, L., & Fitzgerald, R. (2020). Exploring the application of mixed reality in nurse education. *BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning*, *6*(4), 214-219.https://doi.org/10.1136/bmjstel-2019-000464.

Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2016). Narrative Discourse Intervention for School-Aged Children With Language Impairment Supporting Knowledge in Language and Literacy. *Top Lang Disorders, 36*(1), 20-34. DOI: 10.1097/TLD.0000000000000081.

Gillam, S. L., Vaughn, S., Roberts, G., Capin, P., Fall, A.-M., Israelsen-Augenstein, M., Holbrook, S., Wada, R., Hancock, A., Fox, C., Dille, J., Magimairaj, B. M., & Gillam, R. B. (2023). Improving oral and written narration and reading comprehension of children at-risk for language and literacy difficulties: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Educational Psychology, 115*(1), 99-117. https://doi.org/10.1037/edu0000766.

Han, S., & Noh, Y. (2021). Analyzing higher education instructors' perception on Metaverse-based Education. *Journal of Digital Contents Society*, 22(11), 1793-1806. https://doi.org/10.9728/dcs.2021.22.11.1793.

Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE, 13*(10), e0204494. https://doi.org/10.1371/journal.-pone.0204494.

Hervey, S. (2013). *A beginner's guide to text complexity.* https://www.generationready.com/a-beginners-guide-to-text-complexity/

Hummel, M., van Kooten, K. (2019). Leveraging NVIDIA Omniverse for In Situ Visualization. In M. Weiland, G. Juckeland, S. Alam & H. Jagode (Eds.), *High Performance Computing. ISC High Performance 2019. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 11887, pp. 634-642). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34356-9_48.

Jenkins, H. (2004). Game Design as Narrative Architecture. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game* (pp. 118-130). Cambridge: MIT Press.

Jovanovi , A., & Milosavljevi , A. (2022). VoRtex Metaverse Platform for Gamified Collaborative Learning. *Electronics (Switzerland), 11*(3), 1-20. https://doi.org/10.3390/electronics11030317.

Kaneklin, C. L., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo.* Milano: Raffaello Cortina.

Kirtley, S. (2012). Rendering technology visible: The technological literacy narrative. *Computers and Composition, 29,* 191-204. doi:10.1016/j.compcom.2012.06.003

Kolaiti, P., & Panagiota, R. (2017). Does Deeper Involvement in Lexical Input Processing during Reading Tasks Lead to Enhanced Incidental Vocabulary Gain?. *Studies in English Language Teaching*, *5*(3), 406. http://dx.doi.org/-10.22158/selt.v5n3p406.

Kounlaxay, K., & Kim, S. K. (2020). Design of learning media

in mixed reality for LAO education. *Computers Materials and Continua, 64*(1), 161-180. https://doi.org/10.32604/-CMC.2020.09930.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: Possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18(32). https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32.

Laine, T. H., & Lindberg, R. S. N. (2020). Designing engaging games for education: A systematic literature review on game motivators and design principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 13*(4), 804-821. https://doi.org/-10.1109/TLT.2020.3018503

Lan, Y. J., & Liao, C. Y. (2018). The effects of 3D immersion on CSL students' listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching, 12*(1), 35–46. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418242

Lee, B. H., & Park, S. H. (2021). A study on the NCS based curriculum for educating Technical Director for VFX industry with Artificial Intelligence. *Cartoon and Animation Studies*. https://doi.org/10.7230/koscas.2021.63.417.

Lee, J., & Kim, Y. (2021). A study on the immersive metaverse system to improve the concentration of education. *The E-Business Studies*. https://doi.org/10.20462/tebs.2021.-12.22.6.3.

Levorato, M. C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna: Il Mulino.

Liu, X., & Zhang, J. (2012). Foreign language learning through virtual communities. *Energy Procedia, 17*, 737–740. https://doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.165.

Maratou, V., Chatzidaki, E., & Xenos, M. (2016). Enhance learning on software project management through a role-play game in a virtual world. *Interactive Learning Environments, 24*(4), 897-915.

McNamara DS, Crossley SA, Roscoe R. Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. Behav Res Methods. 2013 Jun;45(2):499-515. doi: 10.3758/s13428-012-0258-1. PMID: 23055164.

Meier, C., Saorín, J. L., de León, A. B., & Cobos, A. G. (2020). Using the Roblox Video Game Engine for creating virtual tours and learning about the Sculptural Heritage. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15*(20), 268-280. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16535.

Montagna, L. (2018), *Realtà virtuale e realtà aumentata*, Milano: Hoepli.

Moretti, G., & Morini, A. (2020). L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies, 21,* 233-253.10.7358/ecps-2020-021-more.

Onu, P., Pradhan, A., & Mbohwa, C. (2023). Potential to use metaverse for future teaching and learning. *Education and Information Technologies. 29*(7). Doi: 10.1007/s10639-023-12167-9.

Orecchio, F., & Natalini, A. (2023). Embodiment, (Virtual-Real) Environments and Digital Survival: Toward an Intelligent Educational Ecosystem. Embodiment, Ambienti (Virtuali-Reali) e Digital Survival: Verso un Ecosistema Educativo Intelligente. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *7*(1), 1-16. doi:

Park, S. M., & Kim, Y. G. (2022b). A metaverse: Taxonomy, Components, Applications, and Open Challenges. *Ieee Access: Practical Innovations, Open Solutions, 10,* 4209-4251. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3140175.

Park, S., & Kang, Y. J. (2021). A study on the intentions of early users of metaverse platforms using the Technology Acceptance Model. *Journal of Digital Convergence, 19*(10), 275-285.

Park, S., & Kim, S. (2022a). Identifying World Types to Deliver Gameful Experiences for Sustainable Learning in the Metaverse. *Sustainability (Switzerland), 14*(3), 1361. https://doi.org/10.3390/su14031361.

Patel, S., Panchotiya, B., Patel, A., Aishwariya, Budharani, & Shivam Ribadiya. (2020). A survey: Virtual, augmented and mixed reality in Education. *International Journal of Engineering Research and*. https://doi.org/10.17577/-ijertv9is050652.

Queiroz, A. C. M., Nascimento, A. M., Tori, R., & da Silva Leme, M. I. (2018). Using HMD-based immersive virtual environments in primary/K-12 education. In D. Beck, C. Allison, L. Morgado, J. Pirker, A. Peña-Rios, T. Ogle, J. Richter, & C. Gütl (Eds.), *Immersive Learning Research Network* (pp. 160-173). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319- 93596-6_11.

Rapanotti, Lucia and Hall, Jon (2010). Lessons learned in developing a Second Life educational envi-ronment. In: Proceedings of the 2nd International Conference on Computer Supported Education, 7-10 April2010, Valencia, Spain

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of Story.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Sidekerskien , T., & Damaševi ius, R. (2024). Pedagogical memes: a creative and effective tool for teaching STEM subjects. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-31. https://doi.org/10.1080/00-20739X.2024.2328818

Son, J., Lee, S., & Han, J. (2022). The effectiveness of collaborative learning in SW Education based on Metaverse platform. *Journal of the Korean Association of Information Education*. https://doi.org/10.14352/jkaie.2022.26.1.11.

Su, C.H.; Cheng, T. A Sustainability Innovation Experiential Learning Model for Virtual Reality Chemistry Laboratory: An Empirical Study with PLS-SEM and IPMA. *Sustainability* 2019, *11*, 1027.

Taylor, D. (2000). *Le storie ci prendono per mano (1999)*. Piacenza: Frassinelli.

Taylor, K., Nettleton, S., Harding, G., & Bartholomew's, S. (2010). Social Research Methods. In *Sociology for Pharmacists*. https://doi.org/10.4324/9780203381175_chapter_9.

Thompson, M., Uz-Bilgin, C., Tutwiler, M. S., Anteneh, M., Meija, J. C., Wang, A., Tan, P., Eberhardt, R., Roy, D., Perry, J., & Klopfer, E. (2021). Immersion positively affects learning in virtual reality games compared to equally interactive 2D games. *Information and Learning Sciences, 122*(7/8), 442–463. https:// doi.org/10.1108/ILS-12-2020-0252.

Twining, P. (2009). Exploring the educational potential of virtual worlds—Some reflections from the SPP. *British Journal of Educational Technology, 40,* 496-514.

Vivekanandan, R. (2019). Integrating 21st century skills into education systems: From rhetoric to reality. *Education Plus Development. Brookings*. February, 14, 2019.

Voss, C., Tsikriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations and Production Management*. https://doi.org/-10.1108/01443570210414329.

Wang, Y., Lee, L. H., Braud, T., & Hui, P. (2022). Reshaping PostCOVID19 teaching and learning: A blueprint of virtual-physical blended classrooms in the metaverse era. In T*he 1st International Workshop on Social and Metaverse Computingand Networking in conjunction with IEEE ICDCS'22*. Bologna, Italy, Jul 10-13, 2022. https://www.researchgate.net/publication/361793716_Is_Metaverse_in_education_a_blessing_or_a_curse_a_combined_content_and_bibliometric_analysis.

Ward, T. B. (2015). Content, Collaboration, and Creativity in Virtual Worlds. In G. P. Caro & J. C. Kaufman (Eds.), *Video Games and Creativity* (pp. 119-136). San Diego. Academic Press.https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00006-0.

Wessel R., & Coeckelbergh, M. (2020). *Narrative and Technology Ethics*. Cham: Palgrave Macmillan.

Wu, B., Yu, X., & Gu, X. (2020). Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology, 51*(6), 1991-2005. https://doi.org/-10.1111/bjet.13023.

Xi, N., Chen, J., Gama, F., Korkeila, H., & Hamari, J. (2024). Virtual Experiences, Real Memories? A Study on Information Recall and Recognition in the Metaverse. *Inf Systems Frontiers*, https://doi.org/10.1007/s10796-024-10500-2.

# Artificial Intelligence in the European approach to Education: Perspectives, perceptions, and mistrust

# Intelligenza Artificiale nell'approccio europeo all'educazione: Prospettive, percezioni e diffidenze

Salvatore Nizzolino
Faculty of Information Engineering, "La Sapienza" University of Rome (Italy) – salvatore.nizzolino@uniroma1.it
https://orcid.org/0000-0002-3008-2890

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution examines the ongoing debate concerning the role of artificial intelligence in education (AIEd), and focuses on the challenges and opportunities posed by the new technologies in the EU. The future perspectives of AIEd in the EU encompass a broad spectrum of ethical, regulatory, educational, and societal considerations, reflecting a proactive and multifaceted approach to addressing the new emerging context. The paper also visualizes the intellectual map of the European academia engaged in AI-related research through bibliometrics, revealing the main topics and gaps in the current debate. The scrutiny reveals a lack of documented practical case studies to support education professionals, while the current debate focuses mostly on ethical and regulatory issues.

Questo contributo esamina il dibattito in corso riguardante il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'Educazione (AIEd) e si concentra sulle sfide e le opportunità poste dalle nuove tecnologie nell'UE. Le prospettive future dell'AIEd nell'UE comprendono un ampio spettro di considerazioni etiche, normative, educative e sociali, riflettendo un approccio proattivo e poliedrico al nuovo contesto emergente. Il documento visualizza anche la mappa intellettuale dell'accademia europea impegnata nella ricerca legata all'IA attraverso la bibliometria, rivelando i principali argomenti e le lacune nel dibattito attuale. L'analisi rivela una mancanza di studi di caso pratici documentati a supporto dei professionisti dell'educazione, mentre l'attuale dibattito si concentra principalmente su questioni etiche e normative.

KEYWORDS
Artificial Intelligence in Education, Artificial Intelligence in the European Union, AI in Educational Settings, EU's Strategies for AI, Keyword mapping
Intelligenza Artificiale nell'Educazione, Intelligenza Artificiale nell'Unione Europea, IA in contesti educativi, Strategie dell'UE per l'IA, Mappatura delle parole chiave

**Citation:** Nizzolino, S. (2024). Artificial Intelligence in the European approach to Education: Perspectives, perceptions, and mistrust. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 73-82. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_08

**Submitted:** Feb 10, 2024 • **Accepted:** Aug 13, 2024 • **Published:** Aug 13, 2024

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

## 1. Introduction

The Coordinated Plan on Artificial Intelligence (AI), issued by the European Commission (EC, 2021) included as its main goal promoting the application of a European approach to AI and creating global leadership in human-centered AI. The plan proposes a series of joint actions for all member states on how to develop this leadership, including accelerating investments in AI technologies, implementing strategies and programs in a timely and full manner, aligning AI policies to address global challenges and removing fragmentation. The document also suggests that it is necessary to gradually increase public and private investments in AI until reaching a total of 20 billion euros per year over the next decade. Furthermore, the EU is actively addressing the risks associated with AI in education (AIEd) through its proposals of regulatory measures, emphasizing the need for ethical and legal frameworks, and promoting transparency and governance. The main purpose of these guidelines (EC, 2022) regards the use of AIEd by the application of ethical frameworks for the safe and responsible use of data in teaching and learning. These guidelines aim to ensure that teachers understand the potential that AI and big data can have in education, while being aware of the associated risks. As a further matter, they intend to provide practical examples of how AI is currently being used to support teaching and learning. These efforts are consistent with the EU's broad vision of using AI for the benefit of society and protecting fundamental rights, and member states aim to ensure that the use of AI benefits individuals and contributes to more inclusive societies (Zalite & Zvirbule, 2020). The EU AI Act proposes measures to ban AI systems that manipulate individuals through subliminal techniques or exploit the vulnerability of certain groups, thus potentially causing harm (Franklin et al., 2022). Additionally, the EU has emphasized the need for robust ethical and legal frameworks to safeguard fundamental rights while promoting public and private investments in AI technology and preparing for socioeconomic changes (Katuli , 2021). The EU's approach aligns with the vision of preparing society for the widespread use of this paradigm-shifting technology, as outlined in reports by the European Parliament and the UK House of Commons (Cath et al., 2017).

In the context of education, the EU's focus on AI regulation extends to ensuring that AI-based decisions, such as those affecting access to education or educational opportunities, are explainable and transparent to protect individuals from potential adverse effects (Khan et al., 2022). Additionally, European universities are considering the impact of game-changing technologies on primary and secondary education, mostly aiming to develop competent pre-service teachers who align with high-level policy guidelines (Lozano & Blanco, 2023; Moral-Sánchez et al. 2023). The EU's efforts to govern AI, as reflected in the AI Act, mark a significant step in addressing the governance of these innovative tools, including their application in education (Niet et al., 2021; Schmid et al., 2022). The EU's engagement in passionate debates and policy development since 2016 underscores its commitment to facilitating the socially beneficial development and use of AI while mitigating associated risks (Ulnicane, 2022). Also, the EU recognizes the transformative potential of AI and machine learning also in healthcare and emphasizes the importance of effective governance to ensure patient safety and public trust, a principle that can be extended to educational settings as well (Gilbert et al., 2023).

## 2. The rise of Artificial Intelligence in the learning landscape

The integration of AIEd is being driven by heavy investments from private companies and public-private partnerships, highlighting the increasing importance and potential of AI advancements in educational settings. Europe has made substantial efforts, with reports indicating that the continent spent up to 700 million euros on AI for robotics and public-private partnerships (Wang et al., 2021). Additionally, the European research and innovation funding program, Horizon Europe, has prioritized AI as one of the key enabling technologies (Lova et al., 2021; Ahern et al., 2022). Furthermore, the European Union High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (AI-HLEG) has provided policy and investment recommendations for trustworthy AI, paving the way for a comprehensive, risk-based policy framework in Europe (Pelta et al., 2020).

The landscape of AI applications in education is diverse, ranging from personalized learning platforms to smart tutoring systems. For example, adaptive learning technologies use AI algorithms to tailor educational content to individual students' needs (Bozkurt at al., 2021), allowing for a more customized and effective learning experience. Furthermore, AI-powered grading systems can provide instant feedback to students (Calatayud et al., 2021), allowing for timely interventions and a better understanding of their progress. These examples illustrate how AI technologies revolutionize the traditional education system by offering dynamic and adaptive learning solutions. Similarly, the rise of AIEd promises not only to transform teaching and learning processes but also reshape administrative tasks (Gualdi & Cordella, 2021). Indeed, AI tools are capable to automate administrative duties, such as scheduling, data analytics, and overall school management, streamlining processes, and monitoring students' attendance (Abgarayan, 2023). By leveraging AI for administrative functions, educational institutions can allocate more time and resources to improving the quality of education delivery and student support services, ultimately creating a more conducive learning environment for all stakeholders involved.

## 3. Which concepts are driving the debate on the academic level?

To pinpoint the foremost publications within the EU member states it is necessary to construct a bibliographic inventory through the extraction of data from trustworthy databases that provide sophisticated refinement parameters. Consequently, Scopus was selected due to its well-known precision in filtering functionalities and transferable result examination.

The terms "artificial intelligence" AND "education" were concurrently scrutinized in title-abstract-keywords, limited to journals in English within the temporal boundary of 2020-2024. The database in question is included in SJR indices and, owing to their efficacious attributes for categorizing specific outcomes, it furnishes a spectrum of alternatives for the acquisition of relevant titles in diverse formats conducive to subsequent bibliographic scrutiny. The conceptual formulations "artificial intelligence" AND "education" were input into the search interface enclosed within double quotation marks with the intent to capture the bi-lexical phrase in its entirety. All filtering criteria are illustrated in *Table 1*.

| *"Artificial Intelligence" AND "Education" {title-abstract-keywords}* | *Filtering criteria* | | *Records selected* |
|---|---|---|---|
| SCOPUS<br>Items returned = 24,312 | Timespan | 2020 – 2024 | 496 |
| | Source type | Journal article | |
| | Subjects | Social Science | |
| | Language | English | |
| | Publication stage | Final & In Press | |
| | Countries | Only EU Member States | |

**Table 1. Filtering criteria applied to the search in Scopus.**

Scopus results were afterward processed, according to the following steps to generate the keywords visualization in *Figure 1*:

1. The list of records was refined and extracted from Scopus in text format (*.csv).
2. The text format file (*csv) was submitted to the txt2pajek.exe mapping algorithm (van Eck & Waltman, 2010) and processed to generate a Pajek (*net) file.
3. A Pajek (*.net) file was saved and then imported into the social network analysis tool NetDraw.
4. In NetDraw, a selection of node centrality measures based on Degree Centrality was calculated to identify the keyword relatedness in the co-citation network.

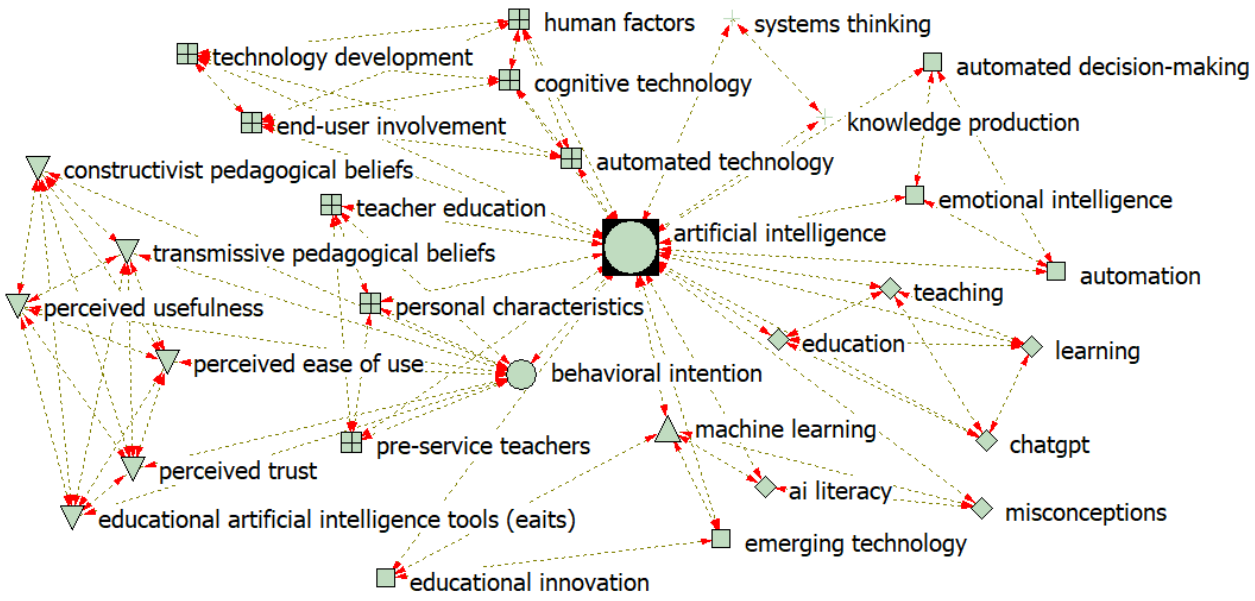



**Figure 1. Map showing keywords associated with the 496 records retrieved from Scopus. Symbol value based on Degree Centrality: Circle in a Box = 27; Circle = 11; UpTriangle = 8; DownTriangle = 6; Box = 5; Diamond = 4; Square = 3; Plus = 2.**

The association of keywords with scholarly articles, be it through author-assigned or indexed terms, constitutes the predominant method for identifying publications within a specified theme or academic discipline. Among the plethora of bibliometric methodologies available—such as co-citation and co-authorship analyses—the technique of keyword co-occurrence stands as one of the most dependable in unveiling the latent semantic architecture inherent in a corpus of scholarly work (Zhao et al., 2018). The process of delineating topics by examining a curated collection of papers risks neglecting the pervasive associations among particular key concepts and may overlook the manner in which semantic linkages forge connections between terms and ideas within an encompassed discipline. Conversely, the recurrent sharing of key terminologies amongst a community of scholars might disclose an underlying conceptual framework that is often more consistent than what might be inferred from mere observation of topical trends. Within network-centric bibliographic analysis, keywords themselves can function as nodes; thus, any metrics employed for appraising nodes and their interconnections are effectively transformed into measures for assessing keyword prominence.

Degree Centrality is a metric that quantifies the prominence of a node within a network by counting the number of ties that connect it to other nodes. In the context of a directed network (where connections have arrows indicating their direction), this attribute can be bifurcated into two distinct measurements: In-Degree, which gauges the quantity of inbound links to a node, and OutDegree, which measures the number of outbound links from a node. When these principles are applied to a bibliometric network, the orientation of an arrow signifies citation directionality—indicating which author has cited whom. A double-headed arrow implies mutual citations between authors. As depicted in *Figure 2*, each node is annotated with its respective number of connections to adjacent nodes, and it is this count that intrinsically determines its hierarchical standing within the network.

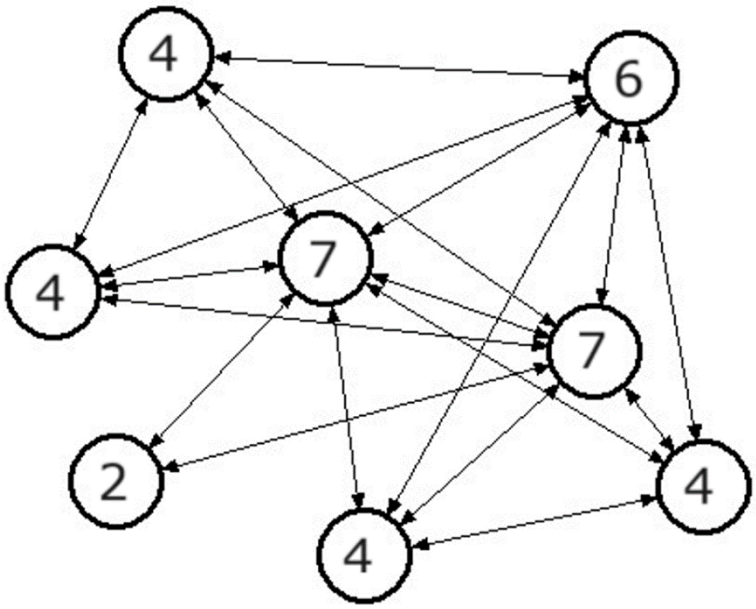



**Figure 2. Visual representation of Degree Centrality.**

Within the realm of bibliometrics, Degree Centrality is operationalized such that the frequency with which a keyword co-occurs with others (evidenced by the number of ties) elevates its rank or node weight within the network. Keywords attaining the highest ranks are those exhibiting the most extensive interlinking (ties) across the entire keyword landscape. Typically, these top-tier keywords mirror the principal subjects encapsulated by the curated selection of publications.

By selecting the publications sponsored by the European Commission, we reduced the initial sample of 496 papers to 32 titles which return a different set of keywords, as depicted in *Figure 3*. This network may better highlight what EU funding is prioritizing.

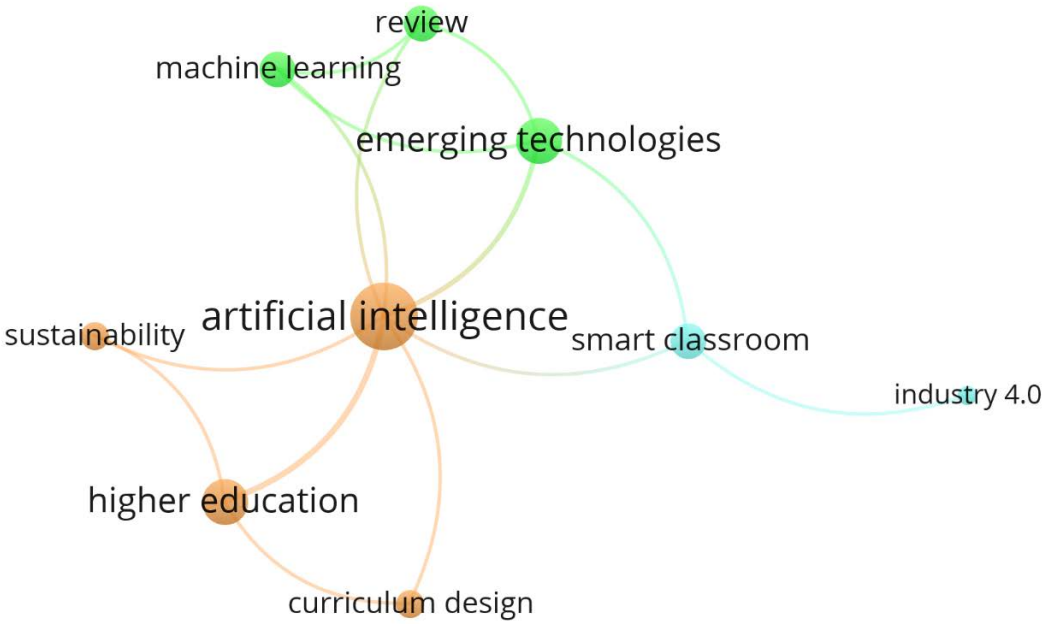



**Figure 3. Keyword network extracted by the EU-sponsored publications.**

## 4. The debate in the EU: main topics and gaps

Differently from what the keyword map may suggest, examining the most cited publications returns a scenario that is not centered on the implementation of AI solutions in classrooms. Contrary to what expected, not even the keywords *Industry 4.0*, *Sustainability* and *Machine Kearning* are associated with scenarios of practical case studies. Indeed, the current debate emphasizes the need to ensure a trustworthy AI framework, as highlighted in the EU's reports, which underscore the importance of promoting public and private investments in AI, researching socio-economic changes, and establishing an ethical and legal framework to protect fundamental rights (Katuli , 2021). As way of example, the EU's sponsorship and support, along with initiatives from bodies such as the German chambers of commerce, have been instrumental in driving the implementation of VET in Europe (Rodríguez & Stendardi, 2023). However, concerns have been raised regarding data privacy and security in the context of AI implementation in education, as these systems rely on large volumes of student data for analysis and personalization (Kamalov et al., 2021). Nevertheless, there is a growing advocacy for the implementation of robust AI methodologies to uncover relationships among student learning variables and address issues related to graduate outcomes and student learning attributes in higher education (Deo et al., 2020). Competence-based curricula and qualifications are increasingly becoming strategic points in the agendas of national VET reforms, aiming to modernize VET curricula, improve access to learning, and enable progression through qualification levels (T tlys & Spöttl, 2017; Gordon, 2015). VET has the potential to play a transformative role in reducing CO2 emissions and improving the energy efficiency of buildings across Europe, contributing to the broader societal and environmental goals (Clarke et al., 2020). Furthermore, the attractiveness of vocational training, as set in the Europe 2020 strategy, can be enhanced through a positive image of the VET sector (T tlys et al., 2018). The European financial crisis has sparked a new enthusiasm for dual VET in Europe, with a focus on increasing the number of young people attaining post-compulsory educational qualifications and improving their employment opportunities (Pozo-Llorente & Vilches, 2020; Š epanovi & Artiles, 2020). The inclusion of vulnerable groups in VET has been a crucial focus, with efforts being made to promote equity and inclusion, particularly for individuals with a migration background or special education needs (Scharnhorst & Kammermann, 2020). The development of pedagogical competencies is also highlighted as a key objective in the implementation of competence-based VET curriculum reforms (Tacconi et al., 2021). The transferability of VET systems is a central issue within international comparative VET research, emphasizing the need for close cooperation between stakeholders and shared awareness for successful VET transfer (Li & Pilz, 2021; Honchar, 2022). Overall, the implementation of AI in VET presents opportunities for innovation and improvement in education, but it also requires careful consideration of ethical, privacy, and security concerns, as well as the need for inclusive and competency-based approaches.

The need for explainable AI and its relevance in adverse decisions affecting EU citizens is also underscored in European law, reflecting the emphasis on transparency and accountability in AI systems (Khan et al., 2022). Additionally, the scarcity of case studies suggesting real applications for AI in the public education within the European scenario is a point of concern, indicating a gap between AI's rapid progress and the technical stasis in education (Renz et al., 2020). The potential of AI to positively impact student success and enhance the learning needs of students was already recognized before it became a buzzword (Khare et al., 2018; How & Hung, 2019), while nowadays there is a growing discussion about introducing AI knowledge to K-12 students, attracting a wide range of stake-

holders and resources for school curriculum development (Dai et al., 2022). Additionally, the potential for AI to be integrated into technology education for middle school students is being explored, with deep implications for the curriculum (Park & Kwon, 2023). The impact of AI implementation in higher education is currently being studied on a theoretical level, with assumptions indicating that AI plays an efficient role in providing better education quality services and practical learning/teaching approaches for a better future career (Slimi, 2021). Likewise, the role and challenges of education for responsible AI are also being discussed, emphasizing the need for reform of traditional education systems in response to the social transformation brought about by this new technology (Dignum, 2021). There is also a call to integrate the *learning of ethics* alongside technical skills in AI courses and pathways, reflecting a growing awareness of the societal impacts of AI systems (Krakowski et al., 2022).

## 5. Impact on Teachers' Digital Skills

In the European context, the European Commission's Joint Research Centre (JRC) has highlighted the need for empirical evidence and case studies to inform policy decisions and investments in educational technology, including AI. The JRC's report on "Artificial Intelligence in Education" (Tuomi, 2018) emphasized the importance of showcasing successful AI applications in education through case studies to build confidence and understanding among stakeholders. To address the scarcity of case studies, it is essential for researchers, educational institutions, and edtech companies to collaborate on documenting and disseminating successful AI implementations in education. This could involve conducting in-depth case studies that capture the implementation process, challenges faced, and outcomes achieved. Additionally, professional organizations and educational networks can play a crucial role in facilitating the sharing of case studies and best practices in AI integration in education. The integration of AIEd will significantly impact teachers' digital skills and professional growth. As AI technologies permeate educational settings, teachers are required to adapt to new tools and methodologies to enhance their teaching practices. For instance, AI-powered platforms can assist educators in analyzing student performance data, providing insights to tailor lesson plans according to individual student needs. This shift towards data-driven decision-making not only necessitates teachers to be proficient in using AI tools but also to interpret and apply the generated data effectively in the classroom. In addition, the incorporation of AIEd is fostering the need for continuous professional development among teachers to stay abreast of technological advancements. Workshops and training sessions focusing on AI applications in education will likely to become prevalent to equip educators with the necessary skills to leverage AI tools effectively. Many platforms already offers resources and consulting services to educators, facilitating the implementation of AI in teaching practices. These initiatives are not only enhancing teachers' digital competencies but also empowering them to create engaging and personalized learning experiences for students. By embracing AI technologies, teachers can establish a more interactive and adaptive learning environment that caters to diverse student needs, ultimately improving educational outcomes.

## 6. Ethical Considerations in AI Education

The rapid advancement of AI applications in higher education has sparked a critical discussion surrounding the ethical implications and risks associated with these technologies. Institutions are now under pressure to establish comprehensive frameworks for ethical governance in AI education to navigate the complex landscape of integrating this advanced technology responsibly. For example, the use of AI-powered proctoring systems in online exams raises concerns about privacy invasion and algorithmic bias, prompting educators to critically assess the ethical ramifications of such tools.

Consequently, as AI continues to permeate educational environments, researchers emphasize the significance of ethical considerations to maintain transparency, fairness, and accountability. By incorporating ethical principles into the design and deployment of AI systems, educators can ensure that students' rights and well-being are protected while leveraging the benefits of AI technologies in education. For instance, the implementation of AI-driven adaptive learning platforms necessitates thoughtful consideration of data privacy, algorithmic transparency, and the potential impact on student autonomy to uphold ethical standards in educational practices.

## 7. European Union's Initiatives in AI for Education

The EU is at the forefront of investing in AI to bolster Europe's competitiveness in the education sector. This strategic investment is evident in programs like Horizon Europe and Digital Europe, which commit ⇔1 billion annually to AI initiatives, emphasizing the importance of this disrupting technology in shaping the future of education. The EU's dedication to AIEd is further highlighted by the Recovery and Resilience Facility, which allocates ⇔134 billion to digital advancements, with a focus on positioning Europe as a global leader in AI. These substantial financial commitments underscore the EU's recognition of AI as a transformative force in education, driving innovation and progress in the sector.

Furthermore, the European Commission's proactive approach involves collaborating with member states to formulate policies and investments that elevate the standards of AIEd. By aligning national strategies and fostering cooperation, the EU is strengthening its position as a hub for AI excellence, paving the way for groundbreaking advancements in learning technologies. The EU's emphasis on a human-centric AI framework underscores its commitment to ethical and responsible AI practices in education, ensuring that learners benefit from inclusive and equitable educational experiences. Through

these collaborative efforts and strategic investments, the EU is poised to lead the way in harnessing the full potential of AI to enrich and transform educational landscapes across the continent.

In April 2018, in response to a request from the European Council to present a European approach to AI, the European Commission presented its AI strategy in the "Artificial Intelligence for Europe" (Pourzolfaghar et al., 2023). Additionally, the European Commission established an independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (AI HLEG) in June 2018 to address the increasing ethical questions raised by AI technology (Smuha, 2019). It also reported that the EU utilized courses and resources online to nurture population-wide AI literacy, rather than designating students or subjects at specific school levels (Chiu et al., 2022). This approach indicates a concerted effort to democratize AIEd and make it accessible to a wider population.

Therefore, the European education system is also focusing on ethical considerations in AIEd. The European Commission's ethical guidelines establish ethical principles based on the recognized fundamental rights that future AI systems need to adhere to in order to be recognized as trustworthy (Katuli , 2021). This emphasis on ethical guidelines reflects a commitment to ensuring that AIEd in European schools aligns with ethical standards and respects fundamental rights.

In summary, the European education system is responding to the integration of AIEd through the development of AI strategies, ethical guidelines, and efforts to democratize AI literacy. There is a growing recognition of the importance of AIEd in primary and secondary schools, with a focus on making AI knowledge accessible and optimizing the effectiveness of AI-based approaches.

## 8. Leveraging AI for Inclusive Education

UNESCO underscores the significance of a human-centered approach to AIEd, aiming to tackle disparities and promote inclusivity. By leveraging AI, educational institutions can enhance human capabilities, safeguard human rights, and facilitate efficient collaboration between humans and machines, contributing to sustainable development. For instance, AI-powered adaptive learning platforms can provide personalized educational experiences to students with diverse learning needs, ensuring that each learner receives tailored support to reach their full potential. The EU's focus aligns with the potential of AI to contribute to changing education through personalized approaches, automation of administrative tasks, and intelligent use of data to support students (Hinojo-Lucena et al., 2019). Furthermore, the EU's vision for AI, as outlined in the Artificial Intelligence Package, includes a general approach for AI and a proposal for dedicated regulations, demonstrating a comprehensive strategy for integrating AI into various sectors, including education (Niet, 2022). Additionally, AI can provide access to better learning opportunities for marginalized groups, such as people with disabilities and those living in isolated communities, aligning with the EU's goal of promoting inclusive education (Göçen & Aydemir, 2020). Moreover, AIEd has been recognized as advantageous, facilitating teaching and contributing to the quality of education (Dergunova et al., 2022). Therefore, the integration of AI in education can bridge gaps in access to quality learning opportunities, especially for marginalized groups. By leveraging AI technologies, educators can design inclusive learning environments that cater to the individual needs of all students, regardless of their backgrounds or abilities. For example, AI-driven assistive technologies can empower students with disabilities by providing them with customized tools and resources to aid their learning process, thereby fostering a more equitable educational landscape.

Additionally, partnerships play a pivotal role in harnessing the power of AI to promote inclusive education practices. Collaborative efforts between educational institutions, technology developers, and policymakers can drive innovation in creating AI solutions that address specific challenges faced by diverse student populations. By working together, stakeholders can ensure that AI advancements in education are ethically sound, culturally sensitive, and designed to benefit learners from all socio-economic backgrounds, ultimately contributing to the reduction of educational inequalities.

## 9. What is the future perspective of AIEd in the European Union?

The perspectives of AIEd in the EU for the future are multifaceted and encompass various dimensions, including ethical, regulatory, educational, and societal considerations. The European Commission has been proactive in formulating an AI strategy and establishing ethical guidelines to promote the responsible and trustworthy use of AI (Derave et al., 2022). This approach is aimed at fostering consumer confidence in AI products and harmonizing their adoption across the EU (Coppola et al., 2021). Additionally, the EU's approach to Responsible AI (RAI) has been subject to scrutiny by law and policy scholars, highlighting the need for ongoing evaluation and refinement of AI governance frameworks (Minkkinen et al., 2022). The European Union's emphasis on specific AI in digital education plans reflects a practical and applied perspective, aligning with recommendations for future educational initiatives (Bellas et al., 2022). Furthermore, the EU's focus on ethical AI and participatory design of learning environments underscores a commitment to ethical considerations and the implications of AI in educational settings (Chounta et al., 2021).

From a regulatory standpoint, the EU has been actively engaged in addressing ethical and safety concerns related to AI, particularly in sectors such as healthcare and medical imaging (Pesapane et al., 2018). The EU's efforts to ensure consistency with existing Union legislation and protect fundamental rights in the context of AI regulation demonstrate a forward-looking approach to AI governance (Cefaliello & Kullmann, 2022). Along with this, the EU's commitment to a human-centric and trustworthy approach to AI reflects a proactive stance in addressing the societal and ethical implications of AI (Derave et

al., 2022). In the context of education, the EU's focus on AI literacy and the development of AI curriculum for high schools underscores a commitment to preparing future generations for the AI-driven digital era (Bellas et al., 2022).

## 10. Conclusion

This comprehensive analysis of AI integration in European education suggests a promising but complex future. On the one hand, AI is poised to transform the educational landscape significantly, providing more personalized and adaptive learning experiences for students. The ability of AI to personalize instruction, provide real-time feedback, automate administrative tasks, and even potentially reduce educational disparities, positions it as a critical tool for enhancing education at all levels. The emphasis on continuous professional development among teachers also suggests that the future of education will necessitate educators who are not only subject-matter experts but also technological facilitators. This will reasonably lead to a deep overhaul in teacher training programs and a revision of upskilling and reskilling needs for in-service educators. On the other hand, the integration of AI into education presents significant challenges related to ethics, privacy protection, governance regulation, and legislative measures which have all been underscored in this analysis. Ensuring transparency in AI decision-making processes within an educational context is emphasized as being crucial. While the potential benefits of integrating AI into European education are vast, substantial efforts regarding ethical considerations and regulatory measures must be made consistently by all stakeholders involved: policymakers, educators, families, students, and private entities alike. In conclusion, while there is growing interest in integrating AI into European classrooms, there are challenges that need to be addressed, including the lack of case studies focusing on daily integration, the need for teacher training, and the critical questions and potential obstacles associated with this technological shift.

## References

Abgaryan, H., Asatryan, S., & Matevosyan, A. (2023). Revolutionary changes in higher education with artificial intelligence. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, *10*(1), 76-86. https://doi.org/10.24234/miopap.v10i1.454

Ahern, M., O'Sullivan, D., & Bruton, K. (2022). Development of a framework to aid the transition from reactive to proactive maintenance approaches to enable energy reduction. *Applied Sciences*, *12*(13), 6704. https://doi.org/-10.3390/app12136704

Bellas, F., Guerreiro-Santalla, S., Naya-Varela, M., & Duro, R. (2022). Ai curriculum for european high schools: an embedded intelligence approach. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *33*(2), 399-426. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00315-0

Bozkurt, A., Karadeniz, A., Bañeres, D., & Rodríguez, M. E. (2021). Artificial intelligence and reflections from educational landscape: a review of ai studies in half a century. *Sustainability*, *13*(2), 800. https://doi.org/10.3390/-su13020800

Calatayud, V. G., Espinosa, M. P. P., & Vila, R. R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: a systematic review. *Applied Sciences*, *11*(12), 5467. https://doi.org/10.3390/-app11125467

Cath, C., Wachter, S., Mittelstadt, B., Taddeo, M., & Floridi, L. (2017). Artificial Intelligence and the 'good society': The US, EU, and UK approach. *Science and Engineering Ethics*. https://doi.org/10.1007/s11948-017-9901-7

Chiu, T. and Chai, C. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: a self-determination theory perspective. *Sustainability*, *12*(14), 5568. https://doi.org/10.3390/su12145568

Chounta, I., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in estonian k-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*(3), 725-755. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Clarke, L., Sahin-Dikmen, M., & Winch, C. (2020). Overcoming diverse approaches to vocational education and training to combat climate change: the case of low energy construction in europe. *Oxford Review of Education*, *46*(5), 619-636. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1745167

Coppola, F., Faggioni, L., Gabelloni, M., Vietro, F., Mendola, V., Cattabriga, A., … & Golfieri, R. (2021). Human, all too human? an all-around appraisal of the "artificial intelligence revolution" in medical imaging. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710982

Dai, Y., Liu, A., Jian-jun, Q., Guo, Y., Jong, M., Chai, C., … & Lin, Z. (2022). Collaborative construction of artificial intelligence curriculum in primary schools. *Journal of Engineering Education*, *112*(1), 23-42. https://doi.org/10.1002/-jee.20503

Deo, R., Yaseen, Z., Al-Ansari, N., Nguyen-Huy, T., Langlands, T., & Galligan, L. (2020). Modern artificial intelligence model development for undergraduate student performance prediction: an investigation on engineering mathematics courses. *Ieee Access*, *8*, 136697-136724. https://doi.org/10.1109/access.2020.3010938

Derave, C., Genicot, N., & Hetmanska, N. (2022). The risks of trustworthy artificial intelligence: the case of the european travel information and authorisation system. *European Journal of Risk Regulation*, *13*(3), 389-420. https://doi.org/10.1017/err.2022.5

Dergunova, Y., Aubakirova, R., Yelmuratova, B., Gulmira, T., Yuzikovna, P., & Antikeyeva, S. (2022). Artificial intelligence awareness levels of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (IJET), *17*(18), 26-37. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.32195

Dignum, V. (2021). The role and challenges of education for responsible ai. *London Review of Education*, *19*(1). https://doi.org/10.14324/lre.19.1.01

European Commission. (2021, April 21). ANNEXES to the Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Fostering a European approach to Artificial Intelligence: Coordinated Plan on Artificial Intelligence 2021 Review (COM(2021) 205 final). Brussels.

European Commission. (2022). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/-doi/10.2766/153756

Franklin, M., Ashton, H., Gorman, R., & Armstrong, S. (2022). Missing mechanisms of manipulation in the EU AI Act. *The International Flairs Conference Proceedings*, *35*. https://doi.org/10.32473/flairs.v35i.130723

Gilbert, S., Anderson, S., Daumer, M., Li, P., Melvin, T., & Williams, R. (2023). Learning from experience and finding the right balance in the governance of artificial intelligence and digital health technologies. *Journal of Medical Internet Research*, *25*, e43682. https://doi.org/-10.2196/43682

Göçen, A. and Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, *12*(1), 13-21. https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003

Gordon, J. (2015). Glimpsing the future in the past: vet in Europe. *European Journal of Education*, *50*(4), 440-460. https://doi.org/10.1111/ejed.12151

Gualdi, F. and Cordella, A. (2021). Artificial intelligence and decision-making: the question of accountability. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. https://doi.org/10.24251/hicss.2021.281

Hinojo-Lucena, F., Díaz, I., Cáceres-Reche, M., & Rodríguez, J. (2019). Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, *9*(1), 51. https://doi.org/10.3390/educsci9010051

Honchar, L. (2022). The main challenges of dual vocational education and training system transfer. *Education Modern Discourses*, (5), 110-117. https://doi.org/10.37472/-2617-3107-2022-5-08

How, M. and Hung, D. (2019). Educational stakeholders' independent evaluation of an artificial intelligence-enabled adaptive learning system using Bayesian network predictive simulations. *Education Sciences*, *9*(2), 110. https://doi.org/10.3390/educsci9020110

Kamalov, F., Thabtah, F., & Gurrib, I. (2021). Autocorrelation for time series with linear trend. *2021 International Conference on Innovation and Intelligence for Informatics, Computing, and Technologies (3ICT)*. https://doi.org/-10.1109/3ict53449.2021.9581809

Katuli , T. (2021). Towards the trustworthy ai. *Medijska Istraživanja*, *26*(2), 9-28. https://doi.org/10.22572/mi.26.2.1

Khan, M. S., Nayebpour, M., Li, M., El Amine, H., Koizumi, N., & Olds, J. L. (2022). Explainable ai: a neurally-inspired decision stack framework. *Biomimetics*, *7*(3), 127. https://doi.org/10.3390/biomimetics7030127

Khare, K., Stewart, B., & Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: an institutional perspective. *IAFOR Journal of Education*, *6*(3), 63-78. https://doi.org/-10.22492/ije.6.3.04

Krakowski, A., Greenwald, E., Hurt, T., Nonnecke, B., & Cannady, M. (2022). Authentic integration of ethics and ai through sociotechnical, problem-based learning. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, *36*(11), 12774-12782. https://doi.org/10.1609/-aaai.v36i11.21556

Li, J. and Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education and Training*, *75*(2), 185-218. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566

Lova, J. G., Bueno-Delgado, M. V., Cañavate-Cruzado, G., & Garrido-Lova, J. (2021). Twin transition through the implementation of industry 4.0 technologies: desk-research analysis and practical use cases in Europe. *Sustainability*, *13*(24), 13601. https://doi.org/10.3390/su132413601

Lozano, A.; Blanco Fontao, C. (2023). Is the Education System Prepared for the Irruption of Artificial Intelligence? A Study on the Perceptions of Students of Primary Education Degree from a Dual Perspective: Current Pupils and Future Teachers. *Educ. Sci.*, *13*(7), 33. https://doi.org/-10.3390/educsci13070733

Minkkinen, M., Zimmer, M., & Mäntymäki, M. (2022). Co-shaping an ecosystem for responsible ai: five types of expectation work in response to a technological frame. *Information Systems Frontiers*, *25*(1), 103-121. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10269-2

Moral-Sánchez, S. N., Ruiz Rey, F. J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2023). Analysis of artificial intelligence chatbots and satisfaction for learning in mathematics education. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (20), 1–14. https://doi.org/10.46661/ijeri.8196

Niet, I. (2022). Between vision and practice: lack of alignment between ai strategies and energy regulations in the dutch electricity sector. *Discover Artificial Intelligence*, 2(1). https://doi.org/10.1007/s44163-022-00040-6

Niet, I., Est, R., & Veraart, F. (2021). Governing ai in electricity systems: reflections on the eu artificial intelligence bill. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *4*. https://doi.org/-10.3389/frai.2021.690237

Park, W. and Kwon, H. (2023). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, *34*, 109-135. https://doi.org/-10.1007/s10798-023-09812-2

Pelta, D. A., Verdegay, J. L., Lamata, M. T., & Corona, C. C. (2020). Trust dynamics and user attitudes on recommendation errors: preliminary results. *arXiv*. https://doi.org/-10.48550/arxiv.2002.04302

Pesapane, F., Volonté, C., Codari, M., & Sardanelli, F. (2018). Artificial intelligence as a medical device in radiology: Ethical and regulatory issues in Europe and the United States. *Insights Into Imaging*, *9*(5), 745-753. https://doi.org/10.1007/s13244-018-0645-y

Pozo-Llorente, M. and Vilches, M. (2020). Conditioning factors of sustainability of dual vocational educational training in Andalusia (Spain): Case study of three educational centres. *Sustainability*, *12*(22), 9356. https://doi.org/10.3390/su12229356

Renz, A., Krishnaraja, S., & Gronau, E. (2020). Demystification of artificial intelligence in education – how much ai is really in the educational technology?. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education* (IJAI), *2*(1), 14. https://doi.org/10.3991-/ijai.v2i1.12675

Rodríguez, J. and Stendardi, D. (2023). The implementation of dual vocational education and training in Spain: analysis of company tutors in the tourism sector. International Journal for Research in Vocational *Education and Training*, *10*(1), 90-112. https://doi.org/10.13152/ijrvet.10.1.5

Š epanovi , V. and Artiles, A. (2020). Dual training in europe: a policy fad or a policy turn?. *Transfer European Review of Labour and Research*, *26*(1), 15-26. https://doi.org/-10.1177/1024258919898317

Scharnhorst, U. and Kammermann, M. (2020). Who is included in vet, who not?. *Education + Training*, *62*(6), 645-658. https://doi.org/10.1108/et-11-2019-0248

Schmid, S., Riebe, T., & Reuter, C. (2022). Dual-use and trustworthy? A mixed methods analysis of ai diffusion between civilian and defense R&D. *Science and Engineering Ethics*, *28*(2). https://doi.org/10.1007/s11948-022-00364-7

Slimi, Z. (2021). The impact of ai implementation in higher education on educational process future: a systematic review. *Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1081043/v1

Smuha, N. (2019). The EU approach to ethics guidelines for trustworthy Artificial Intelligence. *Computer Law Review International*, *20*(4), 97-106. https://doi.org/10.9785/cri-2019-200402

Tacconi, G., T tlys, V., Perini, M., & Gedvilien , G. (2021). Development of pedagogical competencies of the vocational teachers in Italy and Lithuania: Implications of competence-based vet curriculum reforms. *European Journal of Training and Development*, *45*(6/7), 526-546. https://doi.org/10.1108/ejtd-03-2020-0041

Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. In M. Cabrera, R. Vuorikari, & Y. Punie (Eds.), *Policies for the future* (EUR 29442 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/12297

T tlys, V. and Spöttl, G. (2017). From the analysis of work-processes to designing competence-based occupational standards and vocational curricula. *European Journal of Training and Development*, *41*(1), 50-66. https://doi.org/-10.1108/ejtd-10-2015-0078

T tlys, V., Gedvilien , G., & Vaiciukyniene, S. (2018). Legal regulations for advertising vocational education and training services: case study of Lithuania. *European Scientific Journal ESJ*, *14*(22), 202. https://doi.org/10.19044/-esj.2018.v14n22p202

Ulnicane, I. (2022). 'Emerging technology for economic competitiveness or societal challenges? Framing purpose in Artificial Intelligence policy', *Global Public Policy and Governance*, *2*(3), 326-345. https://doi.org/10.1007/s43508-022-00049-8

Wang, C., Teo, T. S. H., & Janssen, M. (2021). Public and private value creation using artificial intelligence: an empirical study of ai voice robot users in Chinese public sector. *International Journal of Information Management*, *61*, 102401. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102401

Zalite, G. and Zvirbule, A. (2020). Digital readiness and competitiveness of the eu higher education institutions: the covid-19 pandemic impact. *Emerging Science Journal*, *4*(4), 297-304. https://doi.org/10.28991/esj-2020-01232

Zhao, W., Mao, J., & Lu, K. (2018). Ranking themes on co-word networks: Exploring the relationships among different metrics. *Information Processing & Management*, *54*(2), 203–218. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2017.11.005

# Integrating ChatGPT as a Learning Tool: Potential Benefits and Critical Considerations

# Integrare ChatGPT come strumento di apprendimento: Potenziali benefici e considerazioni critiche

Danilo Petrassi
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata (Macerata, Italy) – d.petrassi@unimc.it
https://orcid.org/0009-0003-4939-3757

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article examines the potential integration of OpenAI's ChatGPT into educational settings, with a particular focus on its capacity to enhance students' engagement in learning contexts. In order to investigate the potential of ChatGPT to deliver tailored educational content to diverse learning groups, structured interviews were conducted between different types of students and the chatbot. These interviews were designed to simulate hypothetical basic real-world educational interactions. While the outcomes indicate that ChatGPT is capable of adapting to a range of educational needs and styles, thereby facilitating more accessible and engaging learning experiences, however, a lot of limitations such as the lack of emotional intelligence and the potential to reduce critical thinking have been identified—underscoring the necessity for cautious integration and ongoing monitoring of AI technologies in education settings. The researcher proposes a balanced approach to AI integration, emphasizing the potential for synergy between AI tools and traditional learning methods.

Questo articolo esamina la potenziale integrazione di ChatGPT di OpenAI nei contesti educativi, con particolare attenzione alla sua capacità di migliorare l'impegno degli studenti nei contesti di apprendimento. Per indagare il potenziale di ChatGPT nel fornire contenuti formativi personalizzati a gruppi di apprendimento diversificati, sono state condotte interviste strutturate tra diversi tipi di studenti e il *chatbot*. Queste interviste sono state progettate per simulare interazioni educative ipotetiche di tipo elementare che rispecchino situazioni reali. Sebbene i risultati indichino che ChatGPT è capace di adattarsi a una gamma di esigenze e stili educativi, facilitando lo sviluppo di esperienze di apprendimento più accessibili e coinvolgenti, sono state identificate numerose limitazioni, quali la mancanza di intelligenza emotiva e il potenziale di diminuire il pensiero critico – sottolineando la necessità di un'integrazione cauta e di un monitoraggio continuo delle tecnologie IA nei contesti educativi. Il ricercatore propone un approccio equilibrato all'integrazione dell'IA, enfatizzando il potenziale di sinergia tra gli strumenti IA e i metodi di apprendimento tradizionali.

KEYWORDS
ChatGPT, Media education, Artificial intelligence, Engaging learning, Digital technologies
ChatGPT, Educazione ai media, Intelligenza Artificiale, Apprendimento coinvolgente, Tecnologie digitali

**Citation:** Petrassi, D. (2024). Integrating ChatGPT as a Learning Tool: Potential Benefits and Critical Considerations. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 83-93. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_9

**Submitted:** June 26, 2024 • **Accepted:** August 13, 2024 • **Published:** August 13, 2024

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

**Acknowledgments:** The Author acknowledges the use of OpenAI's ChatGPT in the production of textual content and in its thematic analysis, as anticipated by the research design. Furthermore, Andrea Mattia Marcelli, acting Editor of the "Singularities" *Section* of the journal, acknowledges that one of the peer reviews of this article was performed by ChatGPT v4.0. To ensure the external nature of the peer review process—as mandated by the journal policies—the resulting review was validated by a qualified *H. sapiens* with expertise in the field of learning science. The Editorial Board would like to thank all parties involved for their participation in this experience.

## 1. Introduction

Since its release in November 2022, ChatGPT, the generative artificial intelligence chatbot developed by OpenAI, has immediately aroused great interest in the education fields, sparking debates, upheavals, and general reflection on how to adopt and use this specific technology (Holmes et al., 2019). The tool's capabilities extend across text generation, translation, personalized content creation, and data clustering, offering substantial benefits for research and education. However, there is concern that unchecked adoption might compromise human intellectual engagement (Floridi, 2023). As a sophisticated AI, ChatGPT facilitates personalized learning and supports students with specific needs by dynamically adjusting to user interactions, which promotes an adaptive learning environment. This research evaluates these functionalities, aiming to discuss strategic uses of ChatGPT in education to enhance inclusivity and accessibility, and aims to provide a comprehensive analysis of ChatGPT's capabilities and discuss strategic and critical approaches to harnessing its potential in learning settings (Grassini, 2023), thereby contributing to a more inclusive and adaptive education in the near future.

### 1.1 Brief history about ChatGPT

ChatGPT, as a derivative of OpenAI's Generative Pretrained Transformer models, represents a significant evolution in the field of artificial intelligence, particularly within the domain of natural language processing (NLP) (Brown et al., 2020; Bommasani et al., 2021). This model leverages advanced deep learning techniques that mimic neural pathways in the human brain to process and generate text that closely resembles human communication (Vaswani et al., 2017; Devlin et al., 2018). The foundation of ChatGPT lies in the transformative developments in NLP and machine learning. The inception of NLP can be traced back to the early efforts in computational linguistics, where the focus was primarily on programming computers to process and analyze large sets of human language data. The shift from rule-based methods to machine learning algorithms marked a pivotal change, enabling more nuanced language comprehension and generation (LeCun et al., 2015). The specific architecture of GPT models is based on the transformer model which revolutionized the way machines understand textual data. The transformer uses self-attention mechanisms to process words in relation to all other words in a sentence, allowing for a dynamic understanding of language context. This approach is distinct from earlier models that processed text in sequential order, thus limiting the effectiveness of understanding longer context (Wolf et al., 2020). The acronym GPT stands for:

- *Generative:* GPT models are capable of generating responses by drawing upon and processing initial training data, leveraging both supervised and peer reinforcement training. They are pre-trained on vast quantities of text, which enables them to learn from a diverse range of language models, including those pertaining to grammar and semantics, as well as context;
- *Pretrained:* models are pre-trained on gigantic amounts of text. This implies that they are capable of learning from a multitude of language models, encompassing not only grammatical and semantic nuances but also contextual intricacies;
- *Transformer:* the transformer architecture employs self-attention and parallel processing mechanisms to effectively address large-scale linguistic tasks, resulting in the generation of contextually accurate text.

ChatGPT was trained using a variation of supervised and reinforcement learning techniques, where the model was fed a diverse corpus of text ranging from books and articles to websites, enabling it to learn a wide array of linguistic patterns, styles, and information. Its training involved adjusting the model's parameters to minimize the difference between its predictions and the actual outcomes, refining its ability to generate coherent and contextually relevant responses (Ziegler et al., 2019). Since its introduction, ChatGPT has been utilized in various applications beyond mere text generation. In education, it assists in creating personalized learning experiences; in customer service, it powers conversational agents; and in content creation, it aids in generating written material efficiently and creatively (Peters et al., 2018). The versatility of ChatGPT underscores its potential to not only enhance existing applications, but also innovate new ways for students to interact with AI systems.

### 1.2 Phenomenology of ChatGPT

The phenomenological study of ChatGPT allows for a deeper exploration in order to understand how students experience and perceive this advanced AI tool (van Manen, 2023). This approach focuses on understanding the subjective interactions between humans and ChatGPT, revealing the nuances of human-AI relationships (Floridi & Chiriatti, 2020). Phenomenology, the study of structures of consciousness as experienced from the first-person point of view, is crucial in order to gain an understanding of how to interact with and perceive AI such as ChatGPT. In these interactions, students—often—attribute human-like qualities to the AI, a phenomenon that can be understood through Husserl's concepts of intentionality and the *Lebenswelt* (Husserl, 1970). Students engage with ChatGPT, experiencing it not just as a tool but as a kind of conversational partner, which suggests a blending of technology and human-like interaction dynamics. The perception of AI as possessing intentionality, a fundamental concept in phenomenology, highlights the user's inclination to ascribe purpose and autonomy to ChatGPT's responses (Searle, 1980). Despite its non-conscious nature, ChatGPT often is treated as if it has its own desires and motivations, impacting how users interact with and respond to the technology (Suchman, 2007). This attribution mirrors the phenomenological idea that consciousness always involves an object (the intentional object) and is never empty. Merleau-Ponty's notions of corporeality and embodied perception provide a useful lens for examining

how users experience ChatGPT (Merleau-Ponty, 1962). Although lacking a physical body, ChatGPT's presence is felt through the digital medium, which becomes a form of "digital corporeality." Users interact with this digital entity through interfaces that allow for an illusion of physical presence, akin to how voice and personality can manifest through text alone (Turkle, 2011; Fuchs, 2018). Understanding the phenomenology of ChatGPT can significantly enhance learning applications by tailoring interactions that acknowledge and utilize these perceived attributes. By designing educational interactions that consider the perceived intentionality and presence of ChatGPT, students can create more engaging and effective learning environments. This involves recognizing and leveraging the way students personify ChatGPT to foster a more interactive and responsive educational tool.

## 2. Research design

This study adopts a descriptive research approach, which was selected due to its effectiveness in capturing detailed information about the interactions between hypothetical students and AI systems within a controlled setting. A descriptive approach is particularly useful in exploratory research where the primary goal is to observe, describe, and document phenomena as they occur, without manipulating the study environment (Creswell, 2014). This approach is well-suited for the current study, as it allows for an in-depth examination of ChatGPT's capabilities and limitations as an educational tool.

In selecting this method, I decided to consider alternatives such as experimental or quasi-experimental designs, which often involve controlled manipulation of variables to establish cause-and-effect relationships (Denzin & Lincoln, 2018). However, these approaches were deemed less appropriate for the current study's objectives, which focus on exploring and understanding the potential of ChatGPT to simulate real-world educational interactions. The descriptive approach enables to gather rich, qualitative data on the nature of AI-student interactions, which is essential for drawing nuanced conclusions about the utility and limitations of ChatGPT in educational settings.

Furthermore, the choice of a descriptive design aligns with best practices in educational research, where understanding complex, context-dependent phenomena is critical. By allowing to observe and analyse AI interactions in a structured manner, this approach provides a comprehensive foundation for subsequent research that might employ more experimental or longitudinal methods to further investigate the impacts of AI in education.

### 2.1 Participants

Given the focus on AI interactions, traditional human participants were not used directly in this study. Instead, the research cantered on simulated interactions between the author and ChatGPT. These simulations were designed to represent typical learning scenarios, ranging from elementary to higher educational contexts, across various disciplines. This method follows established protocols in educational research where simulated interactions are used to evaluate the pedagogical effectiveness of digital media tools. This approach ensures consistency in the interaction environment and eliminates the variability that human subjects might introduce, thus focusing on the capabilities and responses of the AI.

### 2.2 Simulation details

To ensure that the simulations accurately represented educational interactions, the research design incorporated several key elements designed to reflect typical learning scenarios. These simulations were not arbitrary; they were constructed based on established educational frameworks and the common challenges that students encounter at different educational levels. First, the scenarios were developed to include a range of academic subjects, from history to environmental science, ensuring that the interactions covered diverse content areas. This variety was intended to reflect the breadth of topics that students might engage with in real-world educational settings. Second, the simulated student inquiries were carefully crafted to represent typical questions and learning behaviours of students at various educational stages, from elementary to higher education. This approach draws on educational psychology literature, which emphasizes the importance of context and learner characteristics in shaping educational outcomes (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). By aligning the simulations with these established principles, the research design aimed to create realistic and relevant interactions that would mirror actual classroom dynamics. Third, the choice of using structured interviews as the interaction medium was based on their ability to provide a controlled yet flexible environment for exploring AI capabilities. Structured interviews allow for consistency in the interaction process, while still enabling the AI to demonstrate its adaptability to different questions and contexts. This design choice ensures that the results are not merely anecdotal but are systematically obtained, contributing to the reliability of the findings.

To further enhance the realism of the simulations, I included iterative testing of the AI responses to refine the scenarios and ensure they were representative of genuine educational exchanges. By taking these steps, I sought to create a simulation environment that closely mimics the complexities and nuances of real-world educational settings.

### 2.3 Ethical considerations

Although the absence of human participants in this study reduces certain ethical concerns, there are still important ethical considerations related to the usage of AI in educational research. The research design took into account the ethical implications of using ChatGPT as a tool for simulating educational interactions, particularly concerning data privacy, informed consent, and the responsible use of AI-generated content. Firstly, it is essential to consider the ethical guidelines established by OpenAI for the use of GPT

models. According to OpenAI's usage policies, research involving their AI models must adhere to principles that ensure the responsible use of technology, including transparency, accountability, and fairness. Moreover, the study recognizes the potential for AI to introduce biases into educational content. To mitigate this, I took steps to critically assess the AI's responses for any signs of bias or inaccuracy. This involved an evaluation review of the AI's output against established educational standards and ethical considerations, ensuring that the content provided by ChatGPT was not only accurate but also aligned with educational values such as inclusivity and fairness. While the study did not involve direct human subjects, the ethical implications of AI's role in education extend to the potential impact on students who might use similar technologies in the future. The research design therefore included considerations of how AI tools could be integrated into educational settings in ways that support rather than undermine educational goals. This includes ensuring that AI is used as a supplementary tool that enhances human teaching rather than replacing it, thus safeguarding the role of educators in fostering critical thinking and emotional intelligence. Finally, the results and conclusions were presented with transparency about the limitations of the research design, acknowledging the need for further studies to explore the broader implications of AI in education.

## 3. Interviews

The following interviews were structured to simulate hypothetical real-world interactions to provide insights into developing effective questions and scenarios that reliably test the learning utility of AI technologies such ChatGPT to investigate its potential as a learning tool. However, an evaluation analysis of the benefits and critical considerations regarding ChatGPT performance will be presented at the conclusion of each interview.

### 3.1 Interviews protocol

The structured interviews were designed as a series of three scenarios (*Sections 3.2 – 3.3*), each with its own assessment table (*Tables 1 – 3*), and each focusing on a distinct area: capability assessment, interaction quality, and adaptability to personalization. Each area was targeted with specific questions and scenarios that reflected common learning activities:

1. *Capability assessment:* questions in this area were designed to evaluate ChatGPT's ability to explain complex scientific concepts, like interpret historical events, and provide problem-solving strategies. This section aimed to assess the explanatory power and factual accuracy of ChatGPT.
2. *Interaction quality:* this segment tested the AI's responsiveness, clarity of communication, and ability to maintain a contextually relevant dialogue. Scenarios were crafted to observe how ChatGPT managed ongoing conversations, its ability to recall previous exchange points, and its effectiveness in adjusting communication style as per the simulated students' needs.
3. *Adaptability and personalization:* the questions here were intended to examine ChatGPT's capacity to tailor responses based on different educational levels and learning styles. This involved modifying the complexity of language, the depth of content, and the method of explanation according to the needs of simulated users ranging from younger students to adult learners.

### 3.2 Capability assessment (scenario: discussing a historical event)

> "*Student:* Hi ChatGPT! I have a basic knowledge of history and today I'd like to learn about the fall of the Berlin Wall. Could you explain why it was built and the events leading up to its fall?
> *ChatGPT:* Hi! Certainly, the Berlin Wall was a significant symbol during the Cold War, representing the division between East and West Berlin and, more broadly, between the communist and capitalist worlds. It was constructed in 1961 by the German Democratic Republic (East Germany) primarily to stop the mass emigration and defection that marked Germany and the communist Eastern Bloc during the post-World War II period.
> The wall was built overnight on August 13, 1961. It cut off West Berlin from surrounding East Germany, including East Berlin. The construction was a response to the drain of labor and economic migration from the Eastern Bloc to the West through the open borders in Berlin. Life in West Berlin was seen as more attractive, and the East German government wanted to prevent this brain drain.
> Leading up to the fall of the Berlin Wall, there were several significant events. By the late 1980s, the Soviet Union, under Mikhail Gorbachev, adopted policies of glasnost (openness) and perestroika (restructuring), which led to greater freedom of expression and economic reform. These policies spread to other Eastern Bloc countries, inciting movements that pushed for democratic reforms.
> In East Germany, public unrest and demonstrations became more pronounced by 1989. The pressure from these protests coupled with the ongoing emigration crisis (where thousands of East Germans emigrated via other Eastern Bloc countries) forced the East German government to ease travel restrictions. The announcement was made somewhat prematurely on November 9, 1989, by a government spokesperson. Miscommunication about when the new regulations were to take effect led to crowds of East Germans gathering at the wall, demanding the gates be opened. Overwhelmed, the border guards eventually opened the gates, allowing people to cross freely. This event marked the beginning of the end for the Berlin Wall and, symbolically, the Cold War itself.
> The wall officially fell in 1990, leading to German reunification, which was formally completed on October 3, 1990.

*Student:* That's very informative, thank you! How did the fall of the Berlin Wall impact Germany in the years that followed?
*ChatGPT:* The fall of the Berlin Wall had profound and lasting impacts on Germany. Economically, the reunification process involved large-scale efforts to integrate the socialist economy of East Germany with the capitalist West Germany. This was a challenging process, as the East German economy suffered from inefficiencies and outdated industries. The West German government invested heavily in infrastructure, social programs, and economic reform in the former East to bring it up to the level of the West, which required significant financial resources and led to economic strain.
Socially and politically, reunification marked a new era of freedom and democracy for East Germans, who had lived under a restrictive regime. The integration of East and West also brought challenges, including disparities in living standards and cultural differences between the two populations, which had developed distinct identities over the nearly 30 years of separation. However, over time, these differences have been addressed through continued political and social efforts to forge a unified German identity.
Internationally, the fall of the Berlin Wall signaled the end of the Cold War, leading to a new phase in global politics, including the expansion of the European Union and NATO. It also set a precedent for the peaceful resolution of political conflicts and inspired democratic movements worldwide.
*Student:* Thanks, ChatGPT!"

The simulated interaction where ChatGPT discussed a complex historical event—the fall of the Berlin Wall—showcases its capacity to serve as an effective learning tool by explaining events in a manner that is both detailed and accessible. This highlights the AI's strengths in delivering content that is not only factual but also enriched with contextual analysis, which can enhance students' understanding of the causes, consequences, and broader implications of historical events.

| *Benefits of ChatGPT's performance* | *Critical considerations:* |
|---|---|
| • *Detailed and accessible explanations:* ChatGPT effectively balances the depth and accessibility of its explanations. It provides a comprehensive overview while ensuring that the language and structure of the information are suitable for educational purposes. This capability is crucial for facilitating learning, especially for students who may be encountering complex historical content for the first time;<br>• *Contextual analysis:* beyond just recounting facts, ChatGPT provides a broader analysis that situates the historical event within its larger socio-political context. This kind of analysis is essential for developing a holistic understanding of history, as it connects individual events to larger historical narratives and themes, thereby enriching students' understanding of how past events shape current realities;<br>• *Utility as a learning tool:* this basic interaction underscores the potential of ChatGPT to augment traditional learning environments. By providing real-time responses that are both informative and engaging, ChatGPT can act as a supplementary educational resource, assisting students in exploring historical topics in greater depth. | • *Accuracy and completeness:* while ChatGPT aims to provide accurate information, the completeness of its responses is limited by the data it has been trained on. In history education, where multiple perspectives and interpretations are valuable, there's a risk that ChatGPT might not fully represent all viewpoints, especially those that are less documented or controversial. In this case teachers need to ensure that discussions include multiple perspectives to provide a balanced view of history;<br>• *Dependence on predefined data:* ChatGPT's knowledge is static, based on the information available up to its last update. This can be problematic for discussing recent historical developments or ongoing research that isn't yet part of its training data. Students and teachers should be aware of these limitations, particularly when using the tool for current events or the most recent historical scholarship;<br>• *Critical thinking skills:* there's a concern that the ease of obtaining detailed responses from an AI might discourage students from engaging in deeper research or developing their critical thinking skills. To mitigate this, teachers should use ChatGPT as a starting point for further discussion and exploration, encouraging students to question and critique the information provided by the AI. |

**Table 1. Capability assessment (scenario: discussing a historical event).**

### 3.3 Interaction quality (scenario: quality of engagement and communication)

"*Student:* I've heard a lot about the French Revolution but always found it confusing. Could you explain it in simpler terms?
*ChatGPT:* Absolutely, I'd be happy to help simplify the French Revolution for you. Essentially, the French Revolution, which started in 1789, was a period of significant upheaval in France that ultimately led to the overthrow of the monarchy and the establishment of a republic.
The revolution began due to widespread discontent with the French monarchy and the poor economic policies of King Louis XVI, which exacerbated the economic hardship faced by the peasants. The Estates-General was convened in 1789, which was the first step toward a more democratic governance, but disagreements on representation led to the formation of the National Assembly by the third estate, representing the common people.
Key events include the storming of the Bastille, a fortress prison, symbolizing the fall of the monarchy's authority. This was followed by years of political turmoil and violence, known as the Reign of Terror, where thousands were executed for perceived enemies of the revolution.
Ultimately, the revolution led to the rise of Napoleon Bonaparte, who established himself as the leader of France and later declared himself emperor. The principles of the revolution—liberty, equality, fraternity—left a lasting impact on France and shaped modern nations by promoting democratic ideals and rights.

*Student:* Can you give me an example of how the revolution influenced modern democratic ideals?
*ChatGPT:* Certainly! One of the most significant influences of the French Revolution on modern democratic ideals is the Declaration of the Rights of Man and of the Citizen, which was passed in 1789. This document asserted that all men are born free and equal in rights, which are universal and should be preserved by the state. This was a radical idea at the time and laid the groundwork for modern human rights.
The principles enshrined in the declaration, such as freedom of speech, freedom of religion, and the right to a fair trial, have been integral to democratic constitutions around the world. Moreover, the emphasis on equality before the law and the sovereignty of the people influenced many democratic societies, promoting the idea that governments should be accountable to the people and must operate within a framework of justice and human rights.
*Student:* Thanks, that makes a lot more sense now. How did the citizens manage to maintain momentum during the revolution?
*ChatGPT:* The momentum of the French Revolution was maintained through various means. Initially, the palpable public outrage against the monarchy's inability to manage debt and provide relief during a time of famine and economic hardship fueled the movement. Political clubs and societies, like the Jacobins and the Cordeliers, played a crucial role in mobilizing the population, spreading revolutionary ideas, and organizing protests and assemblies.
Additionally, pamphlets and newspapers were instrumental in disseminating revolutionary ideas, critiquing the monarchy, and mobilizing public opinion. The use of symbols, such as the tricolor cockade, also helped to unify and identify supporters of the revolution.
As the revolution progressed, the continual political shifts and the emergence of strong leaders like Robespierre also helped sustain the revolutionary fervor by driving the legislative agenda and enforcing policies aligned with revolutionary ideals, albeit often through radical and violent means during the Reign of Terror."

| *Benefits of ChatGPT's performance* | *Critical considerations:* |
|---|---|
| • *Clarity and engagement:* the response from ChatGPT was structured in a way that is both informative and easy to understand, using straightforward language and clear explanations to convey the details of a complex historical event. This approach is likely to enhance student engagement, as it transforms potentially dry historical facts into an interactive and appealing dialogue;<br>• *Adaptive communication:* ChatGPT's ability to tailor its communication style to the student's level of understanding is a significant strength. By modulating its responses according to the perceived knowledge and engagement level of the student, ChatGPT facilitates a more personalized learning experience, which can lead to better educational outcomes;<br>• *Contextual relevance:* the AI's responses remained relevant to the student's inquiries, suggesting a strong capacity for maintaining context within a conversation. This is crucial for educational dialogue, where the continuity and relevance of information are key to effective learning and comprehension. | • *Risk of oversimplification:* in its attempt to make complex information accessible, there is a risk that ChatGPT might oversimplify historical events, potentially omitting crucial details or nuances. For the students this could lead to a superficial understanding of significant events, where the complexities that shape historical narratives are lost. Teachers must be vigilant in supplementing AI-generated content with critical discussions that explore these complexities more thoroughly;<br>• *Potential data distortions:* ChatGPT's responses are as good as the data on which it was trained. If the training data is biased, outdated, or inaccurate, these flaws can be reflected in the responses generated by ChatGPT. This can lead to historical distortions or biased interpretations of events, inadvertently shaping learners' understanding based on skewed perspectives. Continuous monitoring and updating of the data used for training AI systems are imperative to mitigate these risks;<br>• *Dependence on technology:* relying heavily on AI for learning content delivery risks diminishing the role of human teachers in fostering critical thinking and deep analytical skills. There is a concern that if students become too accustomed to receiving simplified explanations, their ability to tackle complex problems and think critically may be impaired. It's crucial that educational use of AI be integrated with traditional teaching methods that challenge students and encourage deeper engagement with the material. |

**Table 2. Assessment of the interaction quality (scenario: quality of engagement and communication).**

### 3.4 Adaptability and personalization (comparative scenario: elementary school student vs. university student)

The third scenario is split into two parts, each dedicated to a different grade of schooling. The first part involves a simulated elementary school student:

"*Student:* I'm in elementary school and our teacher asked us to learn about the water cycle. Can you explain it in a way that's easy for me to understand?
*ChatGPT:* Of course! Imagine that the Earth has a big recycling system for water, called the water cycle. This cycle helps to move water all around our planet. Here's how it works:

- Evaporation: When the sun heats up water in rivers, lakes, or oceans, the water turns into vapor or steam and goes up into the air.
- Condensation: As the water vapor goes higher, it cools down and turns back into tiny droplets of water. This is what forms clouds in the sky.

- Precipitation: When those clouds get really full of water droplets, the water falls back down to Earth as rain, snow, sleet, or hail.
- Collection: Once the water falls, it collects in rivers, lakes, and oceans. And then, it starts all over again!

This cycle is important because it helps give us fresh water to drink and helps plants grow.
*Student:* Oh, I see! What happens if it doesn't rain for a long time?
*ChatGPT:* If it doesn't rain for a long time, it's called a drought. During a drought, lakes and rivers can dry up, and plants may not get enough water to grow well. This can be tough for farmers because they need water to help their crops grow. It can also mean less water for us to use at home. That's why it's important to save water whenever we can, especially when it hasn't rained much.
*Student:* Thanks for explaining! Can you tell me what sleet is?
*ChatGPT:* Sure! Sleet is a type of precipitation, just like rain and snow. It happens when raindrops fall from a cloud and pass through a cold layer of air as they come down to the ground. This cold air freezes the raindrops into ice pellets before they hit the ground. Sleet is smaller than hail and usually bounces when it lands. It can be slippery and icy when it builds up on roads and sidewalks.
*Student:* That makes sense! Thank you for helping me understand!"

The second part follows, which involves a university student:

*Student:* I'm a university student studying environmental science. Could you explain the significance of the water cycle in climate regulation?
*ChatGPT:* Absolutely! The water cycle plays a crucial role in regulating the Earth's climate. It does this in several key ways:

- Temperature Regulation: Water has a high heat capacity, which means it can absorb a lot of heat without getting very hot. This property helps regulate temperatures in the environment. For example, oceans absorb heat from the sun and release it slowly, which stabilizes temperatures and creates a more moderate climate, especially in coastal areas.
- Transporting Heat: The water cycle also moves heat across the planet. When water evaporates, it takes heat from the environment, which cools the area. This water vapor can travel long distances in the atmosphere before it condenses and releases the heat as it forms precipitation. This process is a major component of global heat distribution.
- Influencing Weather and Climate Patterns: The distribution and movement of water vapor in the atmosphere affect weather patterns and climate. For instance, regions with high evaporation can lead to more cloud formation and precipitation, influencing local and regional climates.
- Carbon Cycle Interaction: The water cycle is also intertwined with the carbon cycle. Water bodies absorb CO2, and water flow can transport carbon into and out of ecosystems, impacting the global carbon budget and, consequently, climate change.

Understanding the water cycle helps us grasp how changes in climate can affect water resources and vice versa, which is critical for managing water sustainably and addressing climate change.
*Student:* That's really insightful, thanks! How does deforestation affect the water cycle?
*ChatGPT:* Deforestation can have significant effects on the water cycle. Trees play a vital role in the cycle by absorbing groundwater through their roots and releasing water vapor into the atmosphere through a process called transpiration. When forests are cut down:

- Reduction in Transpiration: This leads to less moisture being released into the atmosphere, which can decrease local rainfall.
- Soil Erosion: Without tree roots to hold the soil in place, deforestation can lead to increased erosion. This not only degrades the soil but can also lead to more runoff and less water infiltration into the soil, affecting groundwater supplies.
- Increased Temperature: Forests help to cool the air through transpiration. Without this cooling, deforested areas can experience higher temperatures, further altering local climate patterns.

These changes disrupt the local water cycle, affecting water availability and climate conditions, which can have broader environmental impacts.
*Student:* Thank you, ChatGPT."

| *Benefits of ChatGPT's performance* | *Critical considerations:* |
|---|---|
| • *Adaptation to educational levels:* ChatGPT demonstrates a sophisticated understanding of how to modify its language and detail according to the student's age or educational stage. This is evident from its interactions with both an elementary school student discussing the water cycle and a university student exploring the complexities of the water cycle's role in climate regulation. Such flexibility is vital for engaging students effectively and ensuring that the information is appropriate and accessible to all learners;<br>• *Personalized communication:* the AI's capability to personalize interactions contributes to a more engaging and supportive learning environment. This personalization helps maintain students' interest and motivation, key factors in effective learning outcomes. By responding in a way that is directly aligned with each student's needs, ChatGPT can enhance comprehension and retention of educational material;<br>• *Facilitation of learning across subjects:* the interaction showcases ChatGPT's ability to handle a diverse range of subjects—from simple scientific concepts to more complex climate science—demonstrating its utility as a broad educational resource. This versatility makes it an invaluable tool in educational settings where subject matter can vary widely and teacher expertise may be limited in certain areas. | • *Risk of over-reliance:* there is a potential risk that students might become overly reliant on ChatGPT for answers, possibly at the expense of developing their own research and problem-solving skills. teachers must ensure that use of such AI tools complements, rather than replaces, traditional learning and critical thinking exercises;<br>• *Accuracy and scope of content:* while ChatGPT can provide immediate answers, the accuracy and depth of these responses can sometimes be limited by the data on which it was trained. In subjects where new research or data is constantly emerging, ChatGPT's responses may not always reflect the most current information or understandings. teachers need to be vigilant in updating and supplementing AI interactions with the latest scholarly content;<br>• *Development of critical thinking:* ChatGPT can adapt responses to various educational levels, but there is still a need for fostering critical thinking and deeper analytical skills among students. AI interactions should be designed not just to provide information but to encourage students to think critically about the material, question its sources, and explore topics further on their own. |

**Table 3. Assessment of the daptability and personalization (comparative scenario: elementary school student vs. university student).**

## 4. Results

The simulated interviews conducted with ChatGPT reveal its substantial capabilities and limitations as a learning tool, highlighting both its strengths and areas requiring further improvement. The evaluation analysis presents a nuanced view of ChatGPT's capabilities as an adaptive learning tool (Gligorea et al., 2023), which can significantly contribute to educational engagement (Chan & Tsi, 2023). The following results are the primary findings that emerged from the responses obtained in the simulated interviews with ChatGPT and are summarized according to ChatGPT's syntax.

### 4.1 Positive outcomes

*Adaptive personalization:* ChatGPT demonstrated effective personalization of learning content by adjusting the complexity and presentation of information according to the learner's age, educational background, and subject comprehension. This was particularly evident in the interviews designed for different educational levels, where the AI tailored its responses to meet the specific needs of the elementary and university students. This functionality supports a wide range of learning styles and paces, which is particularly beneficial in inclusive education environments where students may have varied learning disabilities or requirements (Zawacki-Richter et al., 2019).
*Improved accessibility:* by providing real-time, tailored responses, ChatGPT enables students who require additional educational support to access information at a pace and level that suits them. This was demonstrated in the interviews where ChatGPT effectively communicated complex topics in simpler terms for younger students while also providing more detailed and sophisticated explanations for advanced learners. This can significantly improve learning outcomes for students with challenges such as dyslexia, ADHD, or those who are non-native speakers of the language of instruction.
*Engagement and motivation enhancement:* ChatGPT's ability to engage students through interactive and contextually relevant dialogue helps sustain their interest and motivation in the subject matter. The interviews highlighted this, as the AI maintained the flow of conversation, offered clear explanations, and provided additional relevant information based on follow-up questions from the simulated students. This engagement is critical in fostering a positive learning environment where students feel encouraged to explore topics in depth.

### 4.2 Identified limitations

*Lack of emotional engagement:* despite ChatGPT's strengths, one of its significant limitations is the lack of genuine emotional engagement. While the AI can simulate conversation and provide information, it cannot replicate the empathetic and motivational support that human teachers provide. This was evident in the interviews where ChatGPT provided factual and contextual analysis but lacked the emotional depth that could further engage students, particularly in scenarios that required motivational support or dealing with sensitive topics.
*Data-driven biases:* the interviews also revealed potential biases in ChatGPT's responses, reflecting the data on which it was trained. This is a critical concern, as the AI's outputs might inadvertently reflect historical inaccuracies or cultural biases, particularly in the way it handles sensitive topics such as histo-

rical events or social issues. For instance, while ChatGPT was able to provide a comprehensive overview of events like the fall of the Berlin Wall, it is important to consider that such explanations might not fully represent multiple perspectives, particularly those less documented or controversial.
*Over-reliance and critical thinking:* another limitation identified during the interviews was the risk of students becoming overly reliant on ChatGPT for answers, potentially at the expense of developing their own research and problem-solving skills. The AI's ability to provide immediate and detailed responses might discourage students from engaging in deeper research or critical thinking. This concern is particularly relevant in the context of complex subjects like history or science, where diverse viewpoints and analytical skills are crucial for a comprehensive understanding.

### 4.3 Educational considerations:

The interviews emphasized the importance of accuracy and completeness in AI-generated content. While ChatGPT generally provides accurate and relevant information, there is a need for caution, particularly in subjects where multiple interpretations or the latest research is essential. Teachers must supplement AI-generated content with additional materials to ensure students receive a well-rounded education. The results also indicate that while ChatGPT can be a valuable tool in educational settings, it is crucial to balance its use with traditional teaching methods. Human oversight is necessary to guide students, encourage critical thinking, and provide the emotional and contextual support that AI cannot offer. This balanced approach will help maximize the benefits of AI in education while addressing its limitations.

Given the strengths and limitations identified, educators should consider the following when integrating AI tools like ChatGPT into the classroom:

1. *Complementary use:* use AI just as a supplement to human teaching, particularly for reinforcing concepts, providing additional explanations, and catering to diverse learning needs.
2. *Critical engagement:* encourage students to critically engage with AI-generated content, questioning and verifying information through independent research and discussion.
3. *Continuous monitoring:* regularly update and monitor AI systems to ensure they provide accurate, unbiased, and relevant content, reflecting the latest educational standards and research.

## 5. Discussion

The integration of AI tools like ChatGPT into educational settings represents a transformative shift in how learning can be facilitated, personalized, and scaled. AI's ability to process vast amounts of data, adapt to individual learning styles, and provide real-time feedback offers unprecedented opportunities to enhance student engagement and accessibility. This study has highlighted the potential benefits of using ChatGPT to create more inclusive and effective learning environments. However, these advantages come with significant considerations that must be carefully managed to ensure responsible and effective integration into educational practices.

One of the most critical aspects of integrating AI into education is the need for a balanced approach that combines the strengths of AI with the irreplaceable human elements of teaching. While AI can offer immediate, tailored responses and adapt to various learning needs, it cannot replicate the emotional intelligence, empathy, and nuanced understanding that human teachers bring to the classroom. Emotional intelligence, which involves recognizing and responding to students' emotional states, is crucial for creating a supportive learning environment (Goleman, 2005). AI lacks the capacity to genuinely perceive emotions or respond with the kind of empathy that can motivate and reassure students, making human teachers indispensable in this regard. Previous studies have similarly emphasized the complementary role of AI in education, highlighting that while AI can enhance personalized learning, it should not replace the critical role of human educators (Luckin, 2017; Selwyn, 2019). Moreover, the potential biases inherent in AI systems, which stem from the data they are trained on, pose a significant challenge: these biases can manifest in various forms, from skewed historical perspectives to cultural stereotypes, which may inadvertently be reinforced through AI-generated content. This concern has been raised in other research as well, which underscores the importance of curating diverse and representative datasets to train AI systems (Buolamwini & Gebru, 2018; Bender & Koller, 2020). For instance, Noble (2018) discusses how algorithms can perpetuate racial biases, leading to unequal educational opportunities if not carefully monitored and adjusted. To mitigate these risks, it is essential to implement continuous oversight and regularly update AI systems to ensure they reflect current, accurate, and diverse perspectives. Educational institutions should also develop algorithms that can detect and address these biases, ensuring that AI tools provide equitable and accurate information to all students. This includes incorporating checks and balances that allow educators to review and correct AI outputs, fostering a collaborative environment where AI serves as a supportive tool rather than an autonomous authority. Another critical consideration is the development of students' critical thinking skills. While AI can provide detailed and accurate information, there is a risk that students may become overly reliant on these tools, leading to a decline in their ability to engage in deep research and independent problem-solving. Research by Haider & Sundin (2019) points out the major need for educational practices that encourage students to critically engage with AI-generated content, fostering a more active and analytical approach to learning. Without these critical skills, students may accept AI-generated responses at face value without questioning their validity, accuracy, or the underlying assumptions. Therefore, it is crucial to design educational frameworks that integrate AI in ways that promote inquiry, skepticism, and deeper engagement with content, ensuring that students develop the ability to think independently and critically. Additionally,

there is the concern of digital literacy among both students and educators. As AI tools become more integrated into educational systems, the need for digital literacy becomes more pressing. Educators must be equipped with the knowledge and skills to effectively integrate AI into their teaching practices, including understanding its limitations and potential biases. Likewise, students must be taught to navigate and critically evaluate AI-generated content, understanding how these tools work and how to use them responsibly (Martin, 2018). This requires ongoing professional development for educators and curriculum updates that include AI literacy as a core component.

To effectively integrate AI into educational settings, a strategic and balanced approach is required. This involves combining the strengths of AI with traditional pedagogical methods to create a comprehensive and inclusive learning environment. For instance, AI can be used to provide personalized learning experiences and immediate feedback, while human teachers can focus on facilitating discussions, providing emotional support, and guiding students through complex problem-solving tasks (Zawacki-Richter et al., 2019). This hybrid model leverages the efficiency and scalability of AI while preserving the relational and interpretative aspects of teaching that are critical for student development.

In addition to this balanced approach, it is crucial to establish strong ethical frameworks and clear policies around the use of AI in education. These policies should address not only the potential biases and dependencies but also the privacy and security concerns associated with AI tools. The ethical use of student data is paramount, particularly in ensuring that AI systems do not infringe on student privacy or use data in ways that could harm students (Nissenbaum, 2011). Moreover, the security of AI systems must be robust to protect against potential breaches that could expose sensitive student information. Previous studies have highlighted the need for robust ethical guidelines to govern the use of AI in educational contexts, ensuring that these technologies are used responsibly and equitably (Edwards & Veale, 2017). For instance, frameworks like the General Data Protection Regulation (GDPR) in Europe offer a starting point for developing policies that protect student rights while allowing for innovative educational practices (Voigt & Von dem Bussche, 2017).

Ongoing research and evaluation are also necessary to understand the long-term impacts of AI in educational settings fully. This includes conducting longitudinal studies that assess how AI tools like ChatGPT influence learning outcomes, student engagement, and the development of critical life skills. Such research will be pivotal in shaping future educational strategies and ensuring that AI tools are used effectively and responsibly (Montenegro-Rueda et al., 2023). Moreover, comparative studies across different educational contexts—such as primary versus higher education or across different cultural settings—can provide valuable insights into how AI can be best tailored to meet diverse educational needs. This research should also explore the psychological impacts of AI on students, such as the potential for decreased motivation or increased anxiety due to the presence of AI in the learning environment (Lee, 2020). By understanding these effects, educators can make more informed decisions about how to integrate AI in ways that support positive educational outcomes and student well-being.

## 6. Conclusions

This study has underscored the significant potential of ChatGPT as a transformative learning tool, particularly in its ability to offer personalized, accessible, and engaging educational experiences. By adapting content to meet diverse learner needs and providing immediate feedback, AI tools like ChatGPT can play a crucial role in enhancing student engagement and supporting differentiated instruction. However, the integration of AI into education must be approached with caution, with a strong emphasis on preserving and enhancing the human elements of teaching. While AI has the capacity to augment traditional educational methods, it is not a substitute for the critical role that human teachers play in fostering emotional intelligence, empathy, and critical thinking skills—elements that are essential for holistic student development (Luckin, 2017; Selwyn, 2019).

To truly maximize the benefits of AI in education, it is essential to develop comprehensive frameworks that encourage the responsible and ethical use of these tools. Such frameworks should include rigorous protocols for the continuous evaluation and updating of AI systems to ensure that they remain aligned with educational objectives and societal values. This includes not only technical updates to improve accuracy and functionality but also updates to the underlying datasets to ensure they are inclusive and representative of diverse perspectives (Buolamwini & Gebru, 2018; Bender & Koller, 2020). Additionally, training teachers on how to effectively integrate AI into their teaching practices is critical. This involves not just technical training but also pedagogical strategies that leverage AI's strengths while mitigating its limitations. Nowadays teachers should be equipped to use AI as a tool to enhance their instruction, rather than as a replacement for their professional judgment and relational skills. Developing policies that balance technological innovation with the fundamental goals of education—such as promoting equity, fostering critical thinking, and supporting student well-being—will be crucial in this regard (Edwards & Veale, 2017). Moreover, the ethical implications of AI use in education cannot be overlooked. Ensuring data privacy, preventing bias, and safeguarding against the misuse of AI-generated content are essential considerations that must be addressed in any comprehensive AI integration strategy. Establishing clear guidelines and accountability mechanisms will help prevent potential harms and ensure that AI tools are used in ways that are ethical and beneficial to all students (Nissenbaum, 2011).

Future research should prioritize longitudinal studies that assess the long-term impacts of AI in educational settings. Such research is essential to understanding how AI tools influence learning outcomes, student development, and the broader educational ecosystem over time. Longitudinal studies can provide valuable insights into the cumulative effects

of AI integration, helping educators and policymakers make informed decisions about how to best incorporate these technologies into their classrooms (Montenegro-Rueda et al., 2023). Additionally, comparative studies across different educational contexts—such as varying age groups, subject areas, and cultural settings—will be important for identifying best practices and tailoring AI tools to meet specific educational needs.

This balanced and proactive approach will ensure that AI tools like ChatGPT serve as beneficial adjuncts within the educational landscape, enhancing learning while safeguarding the critical and essential role of human interaction. By embracing the potential of AI while remaining vigilant about its limitations, educators can create a more inclusive, engaging, and effective learning environment that prepares students for the challenges and opportunities of the future.

## References

Bender, E. M., & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5185–5198). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/-10.18653/v1/2020.acl-main.463

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., et al. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., et al. (2020). Language models are few-shot learners. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/-arXiv.2005.14165

Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In *Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 77–91). https://doi.org/10.1145/3287560.3287596

Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. (2023). The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education? *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/-arXiv.1810.04805

Edwards, L., & Veale, M. (2017). Slave to the algorithm? Why a 'right to an explanation' is probably not the remedy you are looking for. *Duke Law & Technology Review*, *16*(1), 18–84. https://doi.org/10.2139/ssrn.2972855

Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence*. Oxford University Press.

Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681–694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1

Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press.

Gligorea, I., Marius, C., Romana, O., Andra-Teodora, G., Hortensia, G., & Paul, R. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, *13*(12), 1216. https://doi.org/10.3390/-educsci13121216

Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, *13*(7), 692. https://doi.org/10.3390/educsci13070692

Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Random House.

Haider, J., & Sundin, O. (2019). *Invisible search and online search engines: The ubiquity of search in everyday life* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429448546

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, *521*(7553), 436–444. https://doi.org/10.1038/nature14539

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *4*(6), 421. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7

Luckin, R. (2017). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press.

Martin, A. (2018). Digital literacy and the "digital society." In *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 151-176). Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers*, *12*(8), 153. https://doi.org/-10.3390/computers12080153

Nissenbaum, H. (2011). *Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford University Press.

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.

Peters, M. E., Neumann, M., Iyyer, M., et al. (2018). Deep contextualized word representations. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1802.05365

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 1373–1384. https://doi.org/10.1111/-bjet.12831

Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, *3*(3), 417–424. https://doi.org/-10.1017/S0140525X00005756

Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions*. Cambridge University Press.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/-9781003228073

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., et al. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *30*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762

Voigt, P., & Von dem Bussche, A. (2017). *The EU General Data Protection Regulation (GDPR): A practical guide* (1st ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57959-7

Wolf, T., Debut, L., Sanh, V., et al. (2020). Transformers: State-of-the-art natural language processing. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1910.03771

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Ziegler, D. M., Stiennon, N., Wu, J., et al. (2019). Fine-tuning language models from human preferences. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.08593

# Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders

# Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi

Concetta Tino
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova (Italy) – concetta.tino@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-5397-9473

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The complex project foreseen by the *2030 Agenda*, aimed at promoting the development of a better, inclusive, and democratic society through the fight against poverty and inequality, the protection of the environment, peace and human rights, requires collective engagement and moving from education as a process able to generates a new cultural mindset, inspired by the values of sustainability. Precisely, these assumptions and the involvement of 51 school principals gave rise to this research conducted with a quantitative approach and guided by two specific questions: what activities are carried out in schools to promote a culture that respects the environment, promotes inclusion, and the well-being of students? Through what initiatives and how often do educational leaders promote the development of a culture for sustainability among teachers? Findings demonstrate that schools are engaged in highly regulated activities, needing, instead, to draw inspiration from a holistic model. Important practical implications for educational leaders also emerged.

Il progetto complesso previsto dall'*Agenda 2030*, orientato a promuovere lo sviluppo di una società migliore, inclusiva e democratica attraverso la lotta alla povertà e all'ineguaglianza, la tutela dell'ambiente, della pace e dei diritti umani, impone un coinvolgimento collettivo, ma soprattutto partire dall'educazione come processo generatore di un nuovo *mindset* culturale ispirato ai valori della sostenibilità. Proprio questo presupposto e il coinvolgimento di 51 dirigenti scolastici, ha dato origine a questa ricerca condotta con un approccio quantitativo e guidata da due domande specifiche: quali attività vengono realizzate nelle scuole per la promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente, dell'inclusione e del benessere degli studenti e delle studentesse? Con quali iniziative e con quale frequenza i leader educativi promuovono lo sviluppo della cultura per la sostenibilità fra i docenti? I risultati ottenuti dimostrano come le scuole siano impegnate nelle attività fortemente normate, necessitando, invece, di ispirarsi a un modello olistico. Sono emerse anche importanti implicazioni pratiche per i leader educativi.

KEYWORDS
Education for sustainability, Educational leadership, Cultural mindset, Whole-school Approach
Educazione alla sostenibilità, Leadership educativa, Mindset culturale, Whole-School Approach

**Citation:** Tino, C. (2024). Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 94-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_10

**Submitted:** March 28, 2024 • **Accepted:** September 16, 2024 • **Published:** September 20, 2024

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

## 1. Introduzione

L'Assemblea delle Nazioni Unite ha proclamato, per il periodo 2005 – 2014, il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS), affidandone il coordinamento e la promozione all'UNESCO. La finalità del Decennio è di riorientare l'educazione di tutti i paesi del mondo allo sviluppo di conoscenza, abilità, prospettive e valori che possano permettere alle persone di tutte le età di assumersi la responsabilità per la creazione e lo sviluppo di un futuro sostenibile (UNESCO, 2005; 2014). A enfatizzare la responsabilità dell'educazione contribuisce maggiormente la particolare Dichiarazione adottata nel novembre 2014, durante la Conferenza Mondiale dell'UNESCO di Aichi-Nagoya in Giappone, sul potere trasformativo dell'educazione e della conoscenza, sull'importanza dello sviluppo di un pensiero critico, sistemico e creativo utili a guidare decisioni, comprendere e affrontare le interconnesse sfide globali e della sostenibilità. Proprio facendo seguito alla Dichiarazione viene lanciato il Programma quinquennale di Azione Globale (Global Action-GAP) sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2015 – 2019), con cui si invitano i Governi membri di integrare i principi della sostenibilità all'interno dei loro sistemi educativi. Successivamente, nel 2020, l'UNESCO nel continuare la sua attività di sensibilizzazione sull'educazione per la sostenibilità pubblica il documento *Education for Sustainable Development a Roadmap-ESD 2030*, mirando così ad incrementare a livello globale la consapevolezza del ruolo cruciale dell'educazione nel favorire il raggiungimento dei 17 obiettivi dell'*Agenda 2030* (UNESCO, 2020). Da tutte queste iniziative prodotte a livello mondiale ne emerge dunque l'attribuzione ai sistemi educativi e formativi di una missione importante: l'educazione alla/per la sostenibilità. Si tratta di un obiettivo tanto complesso quanto ambizioso che pone a tutte le istituzioni educative delle sfide intellettuali, pedagogiche e strategiche. Infatti, obiettivi così elevati non possono che mettere in discussione, come primo aspetto, la didattica tradizionale fondata su un approccio disciplinare, trasmissivo e *teacher-centered,* secondo una prospettiva pedagogica che considera la conoscenza come un sapere predeterminato e non co-costruito dai soggetti che apprendono. La mission dell'educazione alla sostenibilità e quindi di qualità assegnata alle istituzioni educative enfatizza invece un approccio olistico, interdisciplinare e *student-centered*, (Tino, 2020; Weimer, 2013) capace di coinvolgere gli studenti nell'analisi critica di problemi reali e di formare soggetti con un *sustainability mindset* (Fairfield, 2018; Hermes & Rimanoczy, 2018; Rimanoczy, 2020), in grado di agire e partecipare come agenti di cambiamento all'interno dei contesti sociali di riferimento (Cook-Sather et al., 2014), grazie all' impegno e all'assunzione di responsabilità dei singoli e della collettività.

L'educazione per la sostenibilità richiede di ripensare l'istruzione in un modo più ambizioso affidandole la funzione di trasformare le pratiche sociali e le politiche correnti, attraverso un cambiamento di cultura e di mentalità utili a generare nuovi valori, comportamenti e stili di vita ispirati ai principi dell'*Agenda 2030*. È una visione dell'istruzione, dunque, che mette in discussione pratiche pedagogiche, curriculum, finalità, regolamenti scolastici focalizzati sulla riproduzione, anziché sulla trasformazione delle strutture sociali ed economiche della società; che vuole assumere il carattere dell'emancipazione, formando soggetti in grado di agire criticamente e consapevolmente, di scegliere e di assumere intenzionalmente comportamenti sostenibili rispetto al contesto in cui sono situati.

Per il suo potenziale trasformativo, l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) è descritta da Spring come "la pedagogia più radicale che dà forma alla società globale" e come "la più comprensiva delle ideologie educative" (Spring, 2004, p. 100). Pertanto, alla pedagogia è assegnato il compito di "fornire gli strumenti per il cambiamento collettivo e individuale" (Mariani, 2020, p. 24), e per guardare al futuro non come continuità rispetto al passato, ma piuttosto come una nuova condizione che porta con sé forme di discontinuità che le nuove generazioni sono chiamate a gestire (Sterling, 2008).

Considerate, dunque, le nuove responsabilità e le nuove sfide pedagogiche assegnate all'istruzione diventa determinante focalizzare l'attenzione sul ruolo dei leader educativi nell'implementazione di pratiche volte a creare l'identità di un'organizzazione di successo, ispirata ai valori della sostenibilità. In questa logica, la ricerca ha la finalità di esplorare due aspetti: (i) in che misura le scuole, guidate dai loro leader educativi, implementano pratiche per l'educazione a uno sviluppo sostenibile; (ii) con quali attività i leader educativi promuovono lo sviluppo di una cultura per la sostenibilità fra i docenti.

## 2. Leadership e istituzioni educative ispirate ai valori della sostenibilità

In un contesto in cui promuovere la sostenibilità è diventato un bisogno oggettivo e un'emergenza educativa globale (Birbes, 2016), l'urgenza di "un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo [orientato a] volere e saper produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane" (Malavasi, 2018, p. 11), la funzione della leadership educativa, per il rinnovamento di una cultura scolastica forgiata secondo i valori della sostenibilità, implica l'adozione di una visione ispirata da un paradigma trasformativo dei processi educativi. Infatti, le nuove sfide pedagogiche, educative e sociali, proprio perché mettono in discussione le conoscenze personali non possono essere affrontate mediante conoscenze costruite sulla base di tradizionali principi sociali, ma necessitano dell'adozione di soluzioni creative e dello sviluppo di un *mindset* emancipativo che consapevolmente ricerca modi di agire alternativi (Mezirow, 2000), e che possono essere scoperti e allenati grazie a una relazione costante tra sistema educativo e contesti sociali. Guidare un'istituzione scolastica che promuove processi emancipativi non può intendere l'educazione alla sostenibilità come una prospettiva educativa aggiuntiva ai tradizionali processi scolastici, ma piuttosto come veicolo trasversale attraverso cui incrementare il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione (Campbell, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Questo implica l'adozione

di un modello ispiratore, il *Whole-School Approach* (WSA) (Henderson & Tilbury 2004; McKeown & Hopkins, 2007; Mogren et al., 2019), che sappia guidare i processi organizzativi nella loro globalità. Diversi sono i fattori di cui un leader educativo deve tener conto nell' implementazione del modello WSA allo scopo di incrementare la qualità dell'istruzione: la trasparenza, la coerenza, le politiche, le pratiche, lo sviluppo professionale continuo dei docenti. (Gough, 2005). La coerenza richiama l'adozione di un approccio olistico che sappia creare allineamento tra il curricolo formale della scuola e i valori dell'ESS; quest'ultimi dovrebbero essere parte dell'ordinarietà dei processi scolastici e non l'eccezionalità o l'opzionalità. Se i valori dell'ESS permeano processi e routine della scuola si adotta allora quel processo trasformativo dell'educazione che guida gli studenti a comprendere e a crearne i collegamenti con i bisogni reali della società (Sterling, 2004). Attraverso le politiche adottate e la trasparenza la scuola rende visibile il livello di condivisione della finalità delle pratiche messe in atto con studenti, staff, docenti, famiglie e comunità. Fare pratica, per le persone coinvolte, significa comprendere quali sono i bisogni del contesto in cui si è situati, ma soprattutto identificare quali possono essere i miglioramenti più opportuni da apportare (Lambert, 2007).

Per assicurare un approccio trasformativo dell'educazione è necessario che un leader educativo promuova anche lo sviluppo professionale continuo dei docenti, proprio perché la scuola è chiamata a rispondere all'emergere di necessità continue e mutevoli. Solo un'organizzazione che supporta i processi di insegnamento/apprendimento adottando un approccio olistico, che guida strutture e pratiche, che cura la formazione dei docenti secondo i valori dell'ESS ha la possibilità di realizzare attività pratico-pedagogiche che possano generare ricadute sui risultati di apprendimento sostenibili degli studenti.

## 3. I valori della sostenibilità

L'*Agenda 2030* declina 17 obiettivi dettati dalla cultura della sostenibilità sociale, ecologica ed economica. Si configura come un progetto complesso, orientato a promuovere lo sviluppo di una società migliore, inclusiva e democratica attraverso la lotta alla povertà e all'ineguaglianza, la ricerca di soluzioni ai problemi climatici, la costruzione di società all'insegna della pace e del rispetto dei diritti umani. La complessità degli obiettivi e l'ambizione di voler permeare le società con questi valori che fanno riferimento al rispetto degli ecosistemi terrestri e acquatici, alla parità di genere, al rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali, alla non discriminazione e all'inclusione, alla qualità dell'istruzione richiedono la condivisione e il coinvolgimento dei diversi attori sociali, politici, educativi e della comunità civile, proprio perché si riferiscono all'opportunità di salvaguardare il presente e di costruire un futuro migliore per tutti.

La prospettiva della sostenibilità fa chiaro riferimento alle dimensioni dello sviluppo umano, della giustizia sociale e della tutela dell'ambiente, tutti aspetti che sottendono la necessità di insegnare e diffondere la filosofia e la pratica della cura, alimentata dal senso di responsabilità e dall'impegno concreto a livello individuale e collettivo. La necessità è dunque di sviluppare una nuova e condivisa cultura dell'etica su scala mondiale che consente di abitare rispettosamente i contesti e di guardare la realtà e gli altri con occhi completamente nuovi. È un obiettivo la cui realizzazione è fortemente connessa al *principio dell'educabilità* di cui parlano Margiotta (2015, p. 152) e Grange (2018) e su cui si fonda la formazione dell'essere umano; esso presuppone una progettualità pedagogica finalizzata alla costruzione di una cittadinanza globale, un'istruzione/formazione di qualità con la funzione di fornire ai soggetti gli strumenti con cui affrontare positivamente le dinamiche complesse del cambiamento, nel rispetto degli ambienti e dei gruppi sociali con i quali interagiscono. Proprio la dinamica del cambiamento richiede agli esseri umani un continuo adattamento e conseguentemente una formazione continua che possa consentire loro una costante costruzione di conoscenza per un'efficace reinterpretazione e modificazione della realtà.

Un'istruzione di qualità (*Goal* 4), volta allo sviluppo umano, diventa dunque rilevante per un suo efficace impatto sui risultati attesi rispetto a tutti gli altri obiettivi dell'*Agenda 2030*. Infatti, assicurare la giustizia sociale (*Goal* 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 16) e la tutela dell'ambiente (*Goal* 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15) implicano che i contesti educativi debbano aver operato prematuramente e attivamente nel dare "forma" alle menti di coloro che saranno chiamati a costruire nuova conoscenza, a fare scelte innovative consapevoli per la 'curata' costruzione di un futuro che sia sostenibile. Prendere decisioni, oltre a competenze tecniche, richiede, infatti, sensibilità etica e consapevolezza di un dato sistema di valori, passando da un atteggiamento neutrale rispetto ai valori a un atteggiamento guidato dai valori (Kelley & Nahser, 2014). Inoltre, sviluppare la sensibilità etica non si limita a guidare i soggetti ad acquisire consapevolezza delle diverse problematiche sociali e ambientali, ma implica necessariamente offrire loro la possibilità di esercitarsi e mettersi alla prova in attività e azioni all'interno di contesti reali decisionali. Infatti, solo quando gli studenti imparano a pensare e agire come protagonisti nella soluzione di problemi reali avranno la possibilità di sviluppare un personale senso di integrità (Dyllick, 2015). È dunque la pratica di attività pedagogicamente pensate e guidate dai valori della sostenibilità che favorisce un cambio di paradigma culturale. Occorre allora che i valori della sostenibilità, in tutti i contesti e per tutte le comunità, abbiano il sopravvento su

> "[quell']atteggiamento di conquista e di dominio che l'uomo, soprattutto sotto l'impulso occidentale, ha assunto nei confronti degli altri uomini e della natura [e che] archivia ogni idea di saggezza, facendo 'deperire' le antiche solidarietà e facendo prevalere atteggiamenti fortemente individualistici" (Morin, 2015, p. 93).

L'educazione alla sostenibilità si configura dunque come "azione sociale complessa, che deve […] educare e formare bambini, giovani e adulti alla responsabilità collettiva, al Noi, allo stare nella collaborazione difficile e complicata" (Riva, 2018, p. 43) per la salvaguardia dei valori e dei beni comuni.

## 4. Obiettivi e metodologia della ricerca

La finalità generale di questo contributo, parte di una ricerca più ampia, è stata quella di rilevare quali attività sono realizzate nelle scuole a supporto dell'educazione per uno sviluppo sostenibile e quali iniziative sono promosse dai leader educativi a supporto dello sviluppo di una cultura per la sostenibilità tra i docenti. La ricerca è stata condotta tramite un questionario, costruito ad hoc, somministrato mediante la modalità CAWI che ha previsto il coinvolgimento dei/delle dirigenti scolastici/he delle regioni del Nord Italia. Lo strumento, strutturato in tre sezioni, è stato costruito in modo da raccogliere dati qualitativi e quantitativi. La prima sezione ha raccolto le informazioni demografiche sui partecipanti; la seconda sezione è stata strutturata in quattro domande aperte. La terza sezione, oggetto di analisi di questa parte della ricerca, invece, è stata strutturata mediante sezioni multi-item con la finalità di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Con quale frequenza e quali attività vengono realizzate per la promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente, dell'inclusione e del benessere degli studenti e delle studentesse?
- Tramite quali iniziative e con quale frequenza i leader educativi promuovono la cultura per lo sviluppo sostenibile fra i docenti?

### 4.1 Strumento

Il questionario finalizzato alla raccolta dei dati quantitativi è stato sviluppato in quattro sezioni, ognuna delle quali ha investigato una dimensione diversa facendo riferimento con l'utilizzo di una scala di frequenza 1 – 5 (1 = mai; 2 = raramente; 3 = qualche volta; 4 = spesso; 5 = sempre): (i) la sostenibilità ambientale (11 item); (ii) l'inclusione (5 item); (iii) il benessere di alunni/e della sua scuola (8 item); (iv) la promozione della cultura per uno sviluppo sostenibile fra i docenti (8 item).

Volendo verificare l'affidabilità dello strumento è stato calcolato, sulla base della correlazione tra item, il test statistico dell'alpha di Cronbach per ogni dimensione, risultando di 0,75 per la scala "sostenibilità ambientale"; di 0,86 per la scala "inclusione"; di 0,72 per la scala "promozione benessere"; di 0,87 per la scala "promozione cultura per sviluppo sostenibile tra i docenti". Questo dimostra che le scale adottate hanno coerenza interna e misurano il costrutto di riferimento.

### 4.2 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 51 dirigenti scolastici/he di cui 18 della Lombardia, 7 dell'Emilia-Romagna, 7 del Friuli-Venezia Giulia, 1 della Liguria, 9 del Veneto e 9 del Piemonte. Fra i rispondenti, 34 dirigono istituti comprensivi e 17 istituti di scuola secondaria di secondo grado. Tra loro 36 sono donne e 15 sono uomini con un'età compresa nelle fasce "41 – 50" ($n$ = 10); "51 – 60" ($n$ = 27); "> 61" ($n$ = 14). Dieci dirigenti hanno una significativa esperienza dirigenziale (31 – 40 anni), 7 hanno un'esperienza compresa tra 20 e 30 anni; 8 tra 10 e 20; 21 hanno un'esperienza compresa tra 0 e 10. Solo 5 dirigenti hanno più di 40 anni di servizio.

### *4.3. Analisi dei dati*

I dati sono stati analizzati tramite l'utilizzo del software SPSS. In particolare, è stata condotta l'analisi descrittiva ed è stata eseguita l'analisi della varianza per determinare le correlazioni tra i fattori.

## 5. Risultati

Le medie dei dati raccolti in riferimento alla promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente (*Tabella 1*) evidenziano come i punteggi più alti siano attribuiti ad attività per la tutela dell'ambiente (cura degli ambienti scolastici, risparmio acqua, carta, energia, raccolta differenziata), mentre si registrano punteggi inferiori per altre attività, soprattutto per la mobilità sostenibile degli studenti (2,94), per le uscite/viaggi di istruzione legati ai temi della sostenibilità (2,96) o per la partecipazione a seminari/workshop (2,65).

| *Item* | *Media* | *DS* |
|---|---|---|
| cura giardino | 3,02 | 1,40 |
| uscite su sostenibilità | 2,96 | 0,77 |
| cura ambienti | 4,16 | 1,17 |
| misura risp. acqua | 4,24 | 1,17 |
| misura risp. carta | 4,41 | 1,02 |
| misura risp. energia | 4,18 | 1,10 |
| seminari/workshop | 2,65 | 1,01 |
| racc.differenziata | 4,73 | 0,63 |
| mobilità studenti | 2,94 | 1,61 |
| attività all'aperto | 3,33 | 1,33 |
| dibattiti studenti | 3,29 | 0,98 |

**Tabella 1. Attività per la tutela dell'ambiente**

Anche le attività realizzate per promuovere una cultura dell'inclusione (*Tabella 2*) risultano registrare punteggi più alti rispettivamente a quegli aspetti di cui le istituzioni scolastiche si fanno carico ormai da molto tempo (didattica rispondente ai bisogni degli alunni; pratiche per l'inclusione degli alunni stranieri), mentre si registrano i punteggi più bassi per la didattica basata sul protagonismo alunni (3,80).

| *Item* | *M* | *DS* |
|---|---|---|
| did_protagonismo alunni/e | 3,80 | 0,80 |
| did_bisogni alunni | 4,04 | 0,77 |
| modelli_organizzativi/bisogni alunni-famiglie | 3,84 | 0,80 |
| alleanze_territorio_indietro nessuno | 3,82 | 1,03 |
| pratiche inclusione_al_stranieri | 4,20 | 0,74 |

**Tabella 2. Attività per l'inclusione**

Assicurare il benessere delle persone è una dimensione che si inserisce nella costruzione della sostenibilità sociale. I dati raccolti evidenziano punteggi medi più alti per la realizzazione di protocolli di azione contro le forme di discriminazioni e misure per contrastare bullismo/cyberbullismo, rispettivamente con punteggi medi di 4,10 e 4,45. Il punteggio più basso è stato attribuito alle misure formative/informative per le famiglie su bullismo/cyberbullismo.

| *Item* | *M* | *DS* |
|---|---|---|
| protocolli di azione contro ogni forma di discriminazione (genere, etnia, disabilità...) | 4,10 | 0,90 |
| misure per contrastare forme di bullismo/cyberbullismo | 4,45 | 0,67 |
| incontri formativi/informativi con le famiglie su bullismo/ cyberbullismo | 2,92 | 1,12 |
| coinvolgimento diretto alunni/e nelle misure risolutive ai fenomeni di bullismo/ cyberbullismo | 3,75 | 0,93 |
| utilizzo di un linguaggio rispettoso dei diversi generi nei documenti formali della scuola | 3,84 | 1,15 |
| azioni per educare alla cura delle relazioni tra generi | 3,78 | 0,90 |
| coinvolgimento di alunni/e in discussioni relative alla discriminazione di genere | 3,69 | 0,86 |
| adozione di materiali didattici e programmi utili a veicolare messaggi di rispetto dei diversi generi | 3,59 | 0,87 |

**Tabella 3. Attività per benessere alunni/e**

Le azioni dei/delle dirigenti a sostegno di una cultura della sostenibilità fra i docenti (*Tabella 4*) registrano ancora punteggi più alti per il tema dell'inclusione (4,10), mentre ancora deboli sono le azioni che possano rafforzare i network sulla sostenibilità fra scuole (2,67), ma anche la formazione dei docenti (3,12).

| *Item* | *M* | *DS* |
|---|---|---|
| partecipazione docenti_iniziative Agenda 2030 | 3,67 | 0,79 |
| iniziative didattiche ES | 3,98 | 0,81 |
| collab_esperti | 3,25 | 1,09 |
| network ES_scuole | 2,67 | 1,17 |
| collab_territorio_ambiente | 3,73 | 0,94 |
| collab_territorio_pratiche inclusive | 4,10 | 0,70 |
| collab_territorio_contrasto discriminazione | 3,69 | 0,88 |
| formazione docenti su ES | 3,12 | 1,10 |

**Tabella 4. Azioni DS_promozione della cultura per lo sviluppo sostenibile fra i docenti**

La figura (*Figura 1*) di seguito riportato offre un'immagine complessiva delle dimensioni indagate, evidenziando un particolare coinvolgimento dei partecipanti e delle scuole che rappresentano nella realizzazione di attività per l'inclusione.

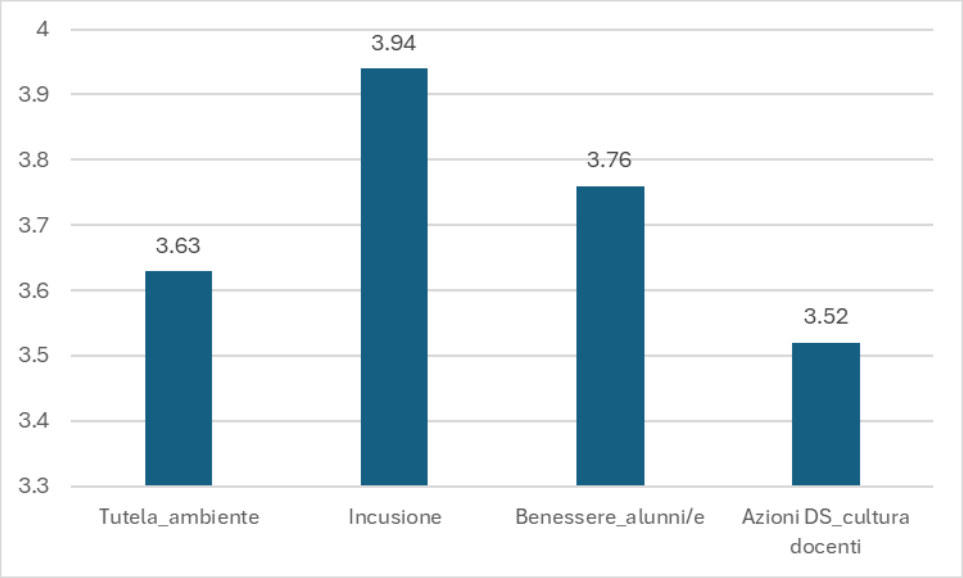



**Figura 1. Confronto tra le dimensioni indagate**

Mettendo a confronto le due tipologie di istituto (secondaria superiore e istituti comprensivi) è emerso che negli istituti comprensivi le attività per l'inclusione e il benessere di alunni/e registrano punteggi medi più alti: rispettivamente di 4,10 e 3,81 rispetto alle scuole secondarie con punteggi rispettivamente di 3,61; 3,66. Negli istituti di scuola secondaria superiore sono implementate più frequentemente azioni per lo sviluppo della cultura della sostenibilità fra i docenti (3,56) rispetto agli istituti comprensivi (3,50).

Le statistiche descrittive hanno consentito di rilevare che i punteggi medi risultano più alti per tutte le dimensioni indagate nelle istituzioni scolastiche guidate dalle dirigenti scolastiche rispetto ai punteggi medi rilevati per le istituzioni guidate dai loro colleghi maschi. Inoltre, i/le dirigenti con un'età compresa tra 41 e 50 anni sembrano attivare con meno frequenza le attività relative alla tutela dell'ambiente, all'inclusione, al benessere di alunni/e, allo sviluppo professionale dei docenti sui temi dell'ES, mentre la fascia di età maggiormente impegnata nella promozione delle diverse azioni è quella compresa tra i 51 e i 60 anni con punteggi medi pari a 3,71 per la tutela dell'ambiente; 4,10 per l'inclusione; 3,75 per la promozione benessere alunni; 3,56 per le azioni a sostegno della promozione della cultura per la sostenibilità fra i docenti.

L'applicazione dell'*indice di correlazione R per ranghi di Spearman* ha consentito di rilevare una forte correlazione positiva solo tra alcuni fattori. In particolare, è stata registrata significatività statistica tra i fattori "inclusione", "tutela ambiente" e "benessere alunni/e" con *p-value* £ 0,001, mentre è stata rilevata una moderata correlazione tra le "azioni_DS per la cultura sostenibilità docenti" e la "tutela ambiente" con un *p-value* < 0,05. Pur registrando differenze significative nel calcolo della media dei punteggi relativamente alle variabili indipendenti (genere, età, tipologia di istituto scolastico) rispetto alle quattro dimensioni analizzate, non sono state identificate significatività statistiche. Probabilmente, un campione più ampio avrebbe consentito di avere risultati con significatività diverse.

## 6. Discussione e Conclusioni

La ricerca è stata condotta con la finalità di rilevare l'attuale orientamento delle istituzioni e dei/lle dirigenti nel rispondere al bisogno di promuovere i valori e la cultura di un'educazione per la sostenibilità, secondo quanto previsto dall'*Agenda 2030*. Hanno partecipato alla ricerca 51 dirigenti di istituzioni educative appartenenti al primo e al secondo ciclo di istruzione. Anche se l'esiguità del "campione" costituisce il limite di questa ricerca, i risultati ottenuti offrono importanti spunti di riflessione, evidenziando delle implicazioni pratiche per le istituzioni scolastiche.

Un'attenta riflessione sui risultati fa emergere come i punteggi più alti siano stati registrati per le attività più "tradizionali" quali le dimensioni della "tutela dell'ambiente" (risparmio carta, acqua, energia) e dell'"inclusione" (didattica su bisogni alunni; pratiche inclusione alunni stranieri). In ambedue i casi non si registrano significativi elementi di novità rispetto alle iniziative adottate. Infatti, rispetto alla prima dimensione assumono minore rilievo le uscite didattiche e viaggi di istruzione sui temi della sostenibilità o la mobilità di studenti/esse, o ancora la "cura del giardino" come pratica di service learning utile a promuovere lo sviluppo di un'attitudine alla cura degli ambienti naturali e collettivi; come mezzo per guidare alunni/e nel recupero dell'equilibrio e dell'armonia del rapporto umano con la natura.

In questa dimensione non costituiscono una pratica frequente neanche i seminari o workshop (2,65) sui temi *Agenda 2030*, attività che invece potrebbero esporre studenti/esse a nuove prospettive e a nuove interazioni con esperti, o a fare esperienza di attività utili a farli riflettere sull'importanza della tutela dell'ambiente, oltre che ad acquisire consapevolezza del ruolo individuale di ciascuno per assicurare la tutela di un bene collettivo. La finalità di queste azioni dovrebbe essere la rigenerazione dei saperi mediante la realizzazione di pratiche esperienziali, laboratoriali e interattive utili a far acquisire nuove abitudini e stili di vita, nel rispetto del contesto naturale e sociale in cui viviamo (Giovanazzi, 2022).

Le pratiche dell'inclusione sono emerse come quelle maggiormente realizzate dalle istituzioni scolastiche coinvolte (3,94), rispetto. Occorre tuttavia ricordare che le pratiche inclusive dei soggetti con disabilità e degli alunni stranieri sono aspetti favoriti anche da specifiche norme ministeriali quali la Legge 104/1992 per l'inclusione dei soggetti con disabilità, la Legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento, o la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e le successive circolari ministeriali sui Bisogni educativi speciali (BES). Si tratta quindi di pratiche, in qualche misura, facilitate nei processi di realizzazione delle stesse. Nonostante il supporto normativo, le pratiche inclusive sembrano non prendere ancora pienamente in considerazione il protagonismo degli studenti. Infatti, se da un lato risultano focalizzate su dare risposta ai bisogni didattici, dall'altra sembrano configurarsi come un incompleto processo di soddisfacimento dei bisogni degli alunni, se ancora si adotta un approccio di tipo trasmissivo o che si preoccupa a sopperire con interventi didattici specifici laddove si evidenziano problemi di apprendimento. È necessario mettere in luce che l'attitudine alla partecipazione attiva necessita di essere prematuramente sviluppata ed esercitata per poi essere adulti pronti ad agire responsabilmente e consapevolmente secondo specifici valori (Kelley & Nahser, 2014).

Anche per la dimensione "benessere alunni/e" sono emerse più frequenti pratiche connesse ad aspetti normativamente regolati che oltre alla discriminazione include anche il contrasto al fenomeno di bullismo/cyberbullismo. Quest'ultimo è un fenomeno che frequentemente interessa gli adolescenti e con cui le scuole devono interfacciarsi quasi quotidianamente. Proprio la necessità di creare pratiche educative che non intervengano solo nei casi di emergenza, ma che possano costruire un nuovo *mindset* culturale e sostenibile implica adottare un approccio sistemico che possa veicolare valori anche implicitamente (per esempio anche mediante scelta dei materiali didattici) e che coinvolga tutte le parti di un sistema educativo. Infatti, affrontare un fenomeno complesso come quello del bullismo/cyberbullismo richiede un costante e responsabile coinvolgimento diretto di tutte

le famiglie e di alunni/e non solo nei casi del verificarsi del fenomeno, ma anche mediante un'attività informativa costante che possa sensibilizzare tutti, mentre dai dati è emerso che non è così frequente l'informazione/formazione sul tema rivolta alle famiglie (2,92). Pur rilevando invece che alunni/e sono più coinvolte/i nelle discussioni sullo tesso tema (3,75) dai dati emerge che vengono coinvolti nell'identificazione di misure risolutive ai fenomeni di bullismo/cyberbullismo. Non è possibile però interpretare questo dato come coinvolgimento costante di alunni/e alla costruzione e al monitoraggio di pratiche a sostegno della cura delle sane relazioni, oppure se esercitano un ruolo attivo a seguito dell'accadimento dei fenomeni di bullismo/cyberbullismo. Una partecipazione attiva di alunne/i e famiglie nella comprensione e nella co-costruzione di percorsi afferenti alla convivenza etico-sociale potrebbe rafforzare la funzione delle istituzioni educative di comunità educanti, promotrici di dialogo, esperienze sociali guidate da valori democratici e promotrici di crescita individuale e collettiva (Ellerani, 2021). Si tratta dunque di esplorare nuovi orizzonti pedagogici e progettare percorsi educativi e formativi inesplorati utili a fronteggiare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto.

I/le dirigenti coinvolti/e nella promozione della cultura per la sostenibilità fra i docenti si concentrano maggiormente sempre sulle pratiche inclusive in collaborazione con il territorio (4,10) e sul favorire iniziative didattiche sull'educazione alla sostenibilità (3,98), ma emergono essere poco frequenti le attività di networking con altre istituzioni educative, le iniziative formative rivolte ai docenti o la collaborazione con esperti. Le problematiche attuali legate ai temi della sostenibilità devono essere affrontate da un punto di vista plurale, sulla base di un dialogo costante tra i diversi saperi disciplinari esperti, tra le diverse componenti interne ed esterne alle scuole. L'educazione per la sostenibilità, dunque, impone la necessità per le istituzioni educative e i loro leader educativi di lasciarsi ispirare da nuovo paradigma trasformativo ed emancipativo (Mezirow, 2000) in grado di creare spazi strategici di collaborazione e co-progettazione sostenibile dove possano essere valorizzate le esperienze e le competenze di tutti gli attori coinvolti. Trovare soluzioni ai problemi attuali richiede la messa in atto non solo di saperi consolidati, ma soprattutto di crearne nuovi nell'interazione con la società esterna che costantemente è soggetta a modificazioni profonde. Proprio questo dialogo consente ai soggetti di acquisire consapevolezza dell'esistenza di modi di interpretare e di agire alternativi rispetto ai problemi e le situazioni.

Ovviamente se le scuole devono essere i motori dell'emancipazione e della trasformazione culturale delle comunità il leader educativo dev'essere supportato dai docenti competenti e dotati di nuovi saperi. Pertanto, un risultato di qualità e il cambiamento devono essere supportati mediante un continuo sviluppo professionale dei docenti sui temi della sostenibilità, in modo da favorire la costruzione di un curriculum formale ispirato ai principi dell'*Agenda 2030* che sappia creare connessioni significative con i bisogni reali e sociali; che possa essere tradotto nella pratica didattica quotidiana tramite azioni volte a consentire a studenti/esse di fare esercizio costante di pratiche ispirate ai valori della sostenibilità sociale nell'ordinarietà delle attività. (Sterling, 2004). Un leader educativo visionario dovrebbe orientare l'istituzione scolastica che rappresenta alla costruzione di un'immagine sistemica dell'educazione, la cui funzione non si risolve dentro le mura scolastiche o all'interno della comunità di appartenenza, ma che sappia costruire ponti con altre scuole e altre comunità (Kadji-Beltran, Zachariou, & Stevenson, 2013). Si tratta di adottare il modello WSA (McKeown & Hopkins, 2007) che possa agire in una dimensione sempre più ampia e trasformativa, dove bambini, giovani e adulti possano sentire una nuova responsabilità collettiva (Riva, 2018).

Da tutto questo quindi emergono alcune implicazioni pratiche per i leader educativi e l' accelerazione del processo trasformativo culturale richiesto dall'*Agenda 2030*: a) la necessità di fare una buona analisi delle potenzialità delle proprie istituzioni, pensandole come infrastrutture educative, culturali e sociali (Dozza & Cagol, 2020), andando oltre il fare stabilito dalle norme; esplorando nuove prospettive pedagogiche e ricercando nuovi saperi e competenze, oltre che nuove modalità di costruire relazioni interne ed esterne, utili a sostenere la ricerca di soluzioni alternative; b) sostenere lo sviluppo professionale dei docenti sui temi per la promozione della cultura della sostenibilità: solo la formazione continua sostiene l'interpretazione dei cambiamenti e la formulazione di risposte esperte; c) costruire una visione condivisa di modello WSA che interessa curriculum, pedagogia e apprendimento, sviluppo professionale, relazioni scuola-comunità, pratiche scolastiche, etica, visione e leadership. Si tratta di una visione utile a guidare i cambiamenti necessari per riorientare i processi educativi e formativi ancorandoli ai diversi principi e valori che possano contribuire a un'educazione più reattiva, responsabile e rilevante e capace di re-immaginarsi per poter affrontare le urgenti sfide globali. In una tale logica, come sostengono Maak e Pless (2006), i leader educativi devono saper agire funzioni diverse: come *architects* creando e promuovendo condizioni di sviluppo sostenibile nei contesti educativi di cui sono responsabili e dove agiscono da disseminatori di valori etici, sociali e ambientali, con ricadute sulla comunità scolastica e locale; come *change agents* nelle situazioni che generano insicurezza e disorientamento, e in cui l'azione dei leader educativi serve a incoraggiare e sostenere l' impegno e l'interesse di studenti, docenti e stakeholder nell'implementazione di pratiche sostenibili, riducendone l'ansia e la complessità; come *coaches,* facilitando l'apprendimento dei singoli e della comunità scolastica, incoraggiando alla collaborazione e promuovendo la comprensione del significato di sviluppo sostenibile, inteso come azioni che rispondono ai bisogni del presente senza compromettete il futuro delle nuove generazioni.

Le significative correlazioni tra i fattori "inclusione", "tutela ambiente" e "benessere alunni/e" è segnale di come il buon funzionamento di un contesto educativo sia determinato dall'interdipendenza fra le sue diverse componenti, ma soprattutto rafforza la necessità dell'adozione di un modello *whole-school approach* (Mogren, Gericke, & Scherp, 2019) come mezzo per coltivare e azionare tutte le sue dimensioni ispirandole ai principi dei valori per la sostenibilità, e per generare cambiamento e un nuovo *mindset* culturale.

I risultati di questa ricerca non sono sicuramente esaustivi né in riferimento all'intensità delle attività realizzate nelle scuole, né in riferimento alle azioni promosse dai leader educativi nel supporto professionale dei docenti sui temi della sostenibilità. Altre ricerche dovrebbero essere condotte in tal senso per favorire la riflessione su quanto è stato già fatto, cogliendone punti di forza e di debolezza, e su quanto e come si potrebbe ancora fare nelle scuole e con le scuole insieme ai territori di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici


Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione: Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.

Campbell, P. (2011). *Against the Tide Challenges of Leading a Sustainable School*. National College for Leadership of Schools and Children's services. https://dera.ioe.ac.uk-/id/eprint/2089

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (M. Weimer, Ed.; First Edition). Jossey-Bass.

Dozza, L., & Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Rete per la Vita: Idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65–76). Zeroseiup.

Dyllick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. *Journal of Management Development*, *34*(1), 16–33. https://doi.org/10.1108/JMD-02-2013-0022

Ellerani, P. (2021). The Facets of sustainability as a pedagogical proposal. *Formazione & insegnamento*, *19*(1 tome I), 7–11. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/-view/4625

Fairfield, K. D. (2018). Educating for a Sustainability Mindset. *Journal of Management for Global Sustainability*, *6*(1), 4. https://archium.ateneo.edu/jmgs/vol6/iss1/4

Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & insegnamento*, *20*(1 Tome I), 127–135. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_12

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education & Communication*, *4*(4), 339–351. https://doi.org/10.1080/-15330150500302205

Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, *16*(1), 19–31. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2705

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership* (First edition). Jossey-Bass.

Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Whole-School Sustainability Programs* (p. 65). Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).

Hermes, J., & Rimanoczy, I. (2018). Deep learning for a sustainability mindset. *The International Journal of Management Education*, *16*(3), 460–467. https://doi.org/-10.1016/j.ijme.2018.08.001

Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2013). Leading sustainable schools: Exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research*, *19*(3), 303–323. https://doi.org/10.1080/13504622.-2012.692770

Kelley, S., & Nahser, R. (2014). Developing Sustainable Strategies: Foundations, Method, and Pedagogy. *Journal of Business Ethics*, *123*(4), 631–644. https://doi.org-/10.1007/s10551-013-2014-6

Lambert, L. G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, *8*(4), 311–322. https://doi.org/10.1007/s10833-007-9046-6

Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (1992). *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, *133*(S30), 1–38. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/-02/17/092G0108/sg

Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (10G0192). (2010). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, *151*(244), 1–4. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/-10/18/010G0192/sg

Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible Leadership in a Stakeholder Society – A Relational Perspective. *Journal of Business Ethics*, *66*(1), 99–115. https://doi.org/-10.1007/s10551-006-9047-z

Malavasi, P. (2018). Ecologia integrale, economia circolare, educazione alla sostenibilità. In L. Dozza (Ed.), *Io corpo io racconto io emozione* (pp. 139–151). Zeroseiup.

Margiotta, U. (2015). *Teoria Della Formazione: Ricostruire La Pedagogia* (1st ed.). Carocci.

Mariani, A. M. (2020). *Insegnare: La scuola può far molto ma non può far tutto*. Scholé.

McKeown, R., & Hopkins, C. (2007). Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1*(1), 17–26. https://doi.org/10.1177/097340820700100107

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (1st ed.). Jossey-Bass.

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, *25*(4), 508–531. https://doi.org/-10.1080/13504622.2018.1455074

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.

Rimanoczy, I. (2021). *The Sustainability Mindset Principles: A Guide to Develop a Mindset for a Better World*. Routledge.

Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: Una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, *16*(1), 33–50. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2706

Spring, J. H. (2004). *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGO's, and the Decline of the Nation-State*. Lawrence Erlbaum Associates.

Sterling, S. (2004). An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential. In J. Belwitt & C. Cullingford (Eds.), *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education* (pp. 43–62). Earthscan.

Sterling, S. (2008). Sustainable Education: Towards a Deep Learning Response to Sustainability. *Policy and Practice: A Development Education Review*, *6*, 63–68. https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-6/sustainable-education-towards-deep-learning-response-unsustainability

*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. (2012). [Direttiva Ministeriale]. https://www.miur.-gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c

Tino, C. (2020). An Integrative Interpretation of Personal and Contextual Factors of Students' Resistance to Active Learning and Teaching Strategies. *Andragoška Spoznanja*, *26*(2), 59–74. https://doi.org/10.4312/as.26.2.59-74

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme* (ED/DESD/2005/PI/01). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654

UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (Roadmap ED-2014/WS/34, ED-2019/WS/31; p. 38). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/-pf0000230514

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (Second edition). Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

# Points-Based License: Birth and Trial of an Award-Based Formative Intervention in a Vocational Training Centre in Friuli Venezia Giulia

# Patente a punti: Nascita e sperimentazione di una pratica formativa premiale in un centro di formazione professionale del Friuli Venezia Giulia

Vincenzo Salerno
CURIOUS, Université de Neuchâtel (Switzerland) - vincenzo.salerno@unine.ch – https://orcid.org/0000-0002-2826-2497
Adriana Salvin
CIOFS FP FVG, Trieste (Italy) - adriana.salvin@ciofs.it
Leonardo Rigoni
Istituto Universitario Salesiano di Venezia (Holy See) - leonardo.rigoni@studenti.iusve.it – https://orcid.org/0000-0002-2222-1504
Andrea Mattia Marcelli
Institute of Education, American University of Central Asia, Bishkek (Kyrgyz Republic) - marcelli_a@auca.kg
https://orcid.org/0000-0002-9297-4536

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

For several years, scientific literature in the field of education and training has highlighted the opportunity to include disciplinary elements within school projects. That is, in addition to knowledge transfer and the training of technical skills. That entails a holistic approach to the individual and to their human and relational development. Hence, the need arises to provide new educational stimuli and instruments, especially for fragile youths, which experience high dropout rates. This paper illustrates the "points-based licence" mechanism, which is an assessment tool devised by CIOFS FP FVG of Trieste—a VET provider. The "licence" system arises from the need to convey students a sense of responsibility for their own actions by monitoring whether they abide by the rules or not, yet without acting exclusively as an impersonal punishment tool. That is, it is effective inasmuch as it works in parallel with well-designed student careers and the push towards self-realization.

La letteratura in ambito formativo e pedagogico, ormai da diversi anni, evidenzia l'opportunità di un progetto scolastico di istruzione che includa elementi educativi, oltre che la trasmissione di conoscenze e abilità tecniche, e un'attenzione globale alla persona e al suo sviluppo umano e relazionale. Emerge in tal senso la necessità di nuovi stimoli e di nuovi strumenti educativi e formativi, soprattutto in riferimento ragazzi più fragili e a rischio dispersione scolastica. Il presente articolo illustra il meccanismo della patente a punti, strumento valutativo messo in atto dal Centro di Formazione Professionale CIOFS FP FVG di Trieste. La patente a punti nasce dall'esigenza di trasmettere agli studenti il senso di responsabilità delle proprie azioni, monitorando il rispetto delle regole, senza tuttavia agire in modo esclusivamente punitivo e spersonalizzato, ma agendo parallelamente ai buoni percorsi alla spinta verso un riscatto individuale.

KEYWORDS
Training, Tutoring, Enhancement, Educational relationship
Formazione, Tutoraggio, Valorizzazione, Relazione educativa

**Citation:** Salerno, V. et al. (2024). Developing a Points-Based License: Birth and Trial of an Award-Based Formative Intervention in a Vocational Training Centre in Friuli Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 103-111. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_11

**Authorship:** Conceptualization (V. Salerno; L. Rigoni); Data curation (A. Salvin); Formal analysis (A. M. Marcelli); Investigation (V. Salerno; A. Salvin); Methodology (A. M. Marcelli); Project administration (A. Salvin); Supervision (V. Salerno); Visualization (A. M. Marcelli); Writing – original draft (V. Salerno, A. Salvin; L. Rigoni); Writing – review & editing (A. M. Marcelli; V. Salerno).

**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. Submission by members of the editorial board was managed by an independent editor.

**DOI:** https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_11

**Submitted:** October 26, 2023 • **Accepted:** September 18, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1 Introduzione

### 1.1 L'educare e la funzione normativa

La funzione educativa, come ricorda Mari (2003), è una forma di accompagnamento dell'Altro verso una vita segnata positivamente nelle relazioni con l'altro-da-sé – sia esso un compagno, un docente o l'ambiente nel quale si vive; è un "tirar fuori" (*ex-ducere*) la forma migliore dell'educando, accompagnandolo verso il suo "bene personale", che non può che essere anche un "bene sociale".

Tuttavia, ciò scatena una riflessione sulle norme e sul loro limite nel designare sì una prassi valevole di essere seguita, ma anche capace di circoscrivere le condizioni di libertà ed emancipazione dell'individuo. Tale è il cruccio del *manager* scolastico, per esempio, il quale si trova a dover cercare un equilibrio tra il valore *formativo* della norma e quello – per forgiare un quasi-eufemismo – *conformativo*. Quest'ultimo, infatti, condurrebbe a una coatta omogeneizzazione del corpo sociale, privilegiando il mezzo (cioè la norma) a scapito del fine (cioè la vita buona). Non stupisce quindi che la riflessione antropologica psicoanalitica abbia da tempo messo in luce come il limite rappresentato e agito dalla norma inneschi nell'essere umano anche il desiderio che esso venga infranto e superato: studenti e studentesse potrebbero, proprio in virtù della regola, desiderare di infrangerla perché il guadagno sul piano del proprio godimento è maggiore rispetto ad onorare il limite (Freud, 1989).

### 1.2 Introducendo la "patente a punti"

Facendo leva su queste riflessioni, il presente studio porta a galla una *buona pratica* rappresentata da uno strumento singolare: la "patente a punti". Si tratta di un sistema messo in campo da CIOFS FP Friuli Venezia Giulia ETS, la cui équipe formativa ha deciso di accompagnare gli allievi dal quattordicesimo anno in su – anche i più "difficili" – alla piena comprensione di come il rispetto delle regole e il limite siano primariamente una forma di rispetto profondo per sé stessi e un modo per onorare i legami con gli altri (Corsi, 2020). Proprio in quest'ottica di accompagnamento educativo la "patente a punti" consente un monitoraggio (e auto-monitoraggio) del percorso scolastico e formativo: il Tutor condivide la patente a punti aggiornata di ogni ragazzo – anche ogni settimana. Assieme, si consulta una scheda che contiene nota di tutti i comportamenti adeguati e inadeguati alla "vita buona", con un sistema di punti che può condurre a premi oppure, in caso negativo, ad attività volte alla reintegrazione dell'individuo attraverso lo svolgimento di attività prosociali. Inoltre, offrendo una sufficientemente dettagliata tipologia comportamentale, la "patente a punti" identifica immediatamente le zone di sviluppo individuale dell'allievo interessato – in un'ottica di crescente responsabilizzazione.

## 2. Metodologia

*2.1. Ricerca ex post facto*

Il presente studio costituisce una ricerca *ex post facto* ai sensi di quanto indicato da Cohen et al. (2005). Coglie a posteriori un processo formativo scevro da manipolazione da parte dei ricercatori e ha quindi valore ricostruttivo. Ciononostante, grazie all'intersezione dei dati ottenuti dall'ente formatore (Centro di Istruzione e Formazione Professionale) e a seguito del coinvolgimento del suo personale a titolo di responsabili della raccolta dati, è stato possibile evitare il problema dell'insondabilità dei "rapporti causali" che solitamente affligge questo tipo di studi (cfr. Cohen et al., 2005, p. 206) sopperendovi con informazioni di tipo storico. Data però la natura interpretativa di un approccio storicamente informato alla ricerca educativa (cfr. Marcelli, 2020), non è stato possibile ricondurre la situazione non-sperimentale a una situazione quasi-sperimentale e, pertanto, si è scelto di parlare di *sperimentazione* allo scopo di cogliere, contemporaneamente, sia la natura pionieristica dell'attività rilevata che la natura pseudo-sperimentale della medesima. Da quest'ultimo punto di vista, quindi – e considerando la partecipazione dei soggetti coinvolti nella sperimentazione alla redazione del presente studio *ex post* – tali testimonianze assumono valore autoetnografico, per il quale comunque si presume un superamento della "crisi della fiducia" postmoderna in favore di risultati intersoggettivamente accettabili (Ellis et al., 2011, p. 273).

### 2.2 Tavola delle fonti documentarie

Il 'campione', in questo specifico contesto d'indagine, è rappresentato da una serie di documenti interni forniti dall'ente formatore, riassunti nella *Tabella 1*. I riferimenti sono riportati in forma completa nei riferimenti bibliografici. Quando i documenti non riportavano una data al loro interno, è stata utilizzata la data di produzione del *file*. Verifica *ex post*, incrociata con le testimonianze autoetnografiche dei membri dell'ente di formazione, hanno confermato la sostanziale corrispondenza delle date così desunte con la cronologia degli eventi considerati.

| *Riferimento* | *Contenuto* |
|---|---|
| (CIOFS FP FVG, 2017) | Verbale del 31 Agosto 2017 |
| (CIOFS FP FVG, 2019a) | Verbale: Output Riunione Finale 2018-2019 |
| (CIOFS FP FVG, 2019b) | Disposizione sanzioni A.F. 2019/2020 |
| (CIOFS FP FVG, 2020a) | Disposizione premialità A.F. 2019/2020 |
| (CIOFS FP FVG, 2020b) | Disposizioni del Progetto Formativo Individuale |
| (CIOFS FP FVG, 2020c) | Linee Guida: Indicazioni per i formatori |
| (CIOFS FP FVG, 2020d) | Prassi educative salesiane |
| (CIOFS FP FVG, 2021d) | Verbale del 15 Novembre 2021 |

| | |
|---|---|
| (CIOFS FP FVG, 2021e) | Verbale del 22 Novembre 2021 |
| (CIOFS FP FVG, 2022j) | Verbale del 30 Giugno 2022 |
| (CIOFS FP FVG, 2022k) | Ordine del Giorno 26 Settembre 2022 – Consiglio dei formatori: Comitati Tecnici Scientifici/Consigli di classe Riunione famiglie |
| (CIOFS FP FVG, 2022l) | Ordine del Giorno 10 Ottobre 2022 – Consiglio dei formatori: Comitati Tecnici Scientifici/Consigli di classe Riunione famiglie |
| (CIOFS FP FVG, 2022m) | Verbale del 24 Ottobre 2022 |

**Tabella 1. Documenti interni consultati.**

È stato inoltre possibile acquisire le "patenti a punti" per le Classi prime del 2020 – 2021 e per le Classi seconde, terze e quarte del 2021 – 2022, come illustrato nella *Tabella 2* (CIOFS FP FVG, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i).

| *Anno* | *Classe* | *Sezione* | *N allievi* | *N Formatori* |
|---|---|---|---|---|
| 2020–2021 | 1 | Amministrativo | 20 | 23 |
| | | Turistico | 22 | 23 |
| | | Vendite | 21 | 24 |
| 2021–2022 | 2 | Amministrativo | 21 | 30 |
| | | Turistico | 25 | 30 |
| | | Vendite | 22 | 30 |
| | 3 | Amministrativo | 15 | 30 |
| | | Turistico | 18 | 30 |
| | | Vendite | 19 | 30 |
| | 4 | Amministrativo | 7 | 30 |
| | | Turistico | 7 | 30 |
| | | Vendite | 4 | 30 |

**Tabella 2. Campione per il quale sono disponibili dati parzialmente tabulati.**

La natura parziale della tabulazione non ha reso possibile formulare distinzioni di genere, in assenza di dati specifici in ragione dell'onomastica straniera degli allievi registrati. Inoltre, la disponibilità della sola classe prima per il 2020 – 2021 non ha reso possibile uno studio longitudinale autentico, limitando il tracciamento delle traiettorie evolutive limitatamente agli allievi delle classi prime che successivamente si ritrovano come classi seconde dell'anno formativo successivo.

## 3. Risultati

### 3.1 Storia della sperimentazione

A *fine Agosto 2017*, la riunione dei tutor evidenziava la necessità di introdurre quarti d'ora di recupero a beneficio dei giovani assistiti, associando a tali recuperi la pulizia delle aule e la verifica dello spegnimento dei terminali utilizzati per la didattica (CIOFS FP FVG, 2017). Si menzionava quindi la "patente a punti", determinando che coloro che non avevano ottenuto "la sufficienza" sarebbero stati destinati a "lavori 'socialmente utili'" in luogo della gita programmata al parco divertimenti; tale iniziativa era altresì associata alla proposta di un corso di formazione ("CDF") allo scopo di consentire il pieno recupero (CIOFS FP FVG, 2017).

Due anni scolastici dopo, a *Luglio 2019*, riemerge nella documentazione consultata la nozione di "patente a punti", ormai definita con le seguenti caratteristiche (CIOFS FP FVG, 2019a):

- "Uno strumento di monitoraggio premiante";
- Uno strumento da utilizzare costantemente;
- Uno strumento destinato a tutti (da intendersi: i tutor come compilatori, i giovani assistiti come destinatari);
- Uno strumento che richiede l'inserimento di note comportamentali dettagliate;
- Uno strumento che unisce le informazioni comportamentali a note di presenza/assenza;
- Uno strumento che, nella sua dimensione sanzionatoria, deve riportare i dettagli necessari allo scopo di consentirne l'esecuzione a coloro che subentrano nel turno pomeridiano.

La restante parte della riunione di *Luglio 2019* determinava altresì un "progetto formativo" di natura premiale, orientato alla "crescita personale", al "talento" in chiave prosociale e all'allineamento verticale del curricolo (CIOFS FP FVG, 2019a, cfr. anche 2020b). Sanciva, infine, che l'utilizzo della cosiddetta "patente a punti" avrebbe dovuto diventare universale, nel contesto dell'ente di formazione, nell'anno scolastico a seguire – cioè 2019 – 2020 – con obiettivo formativo quello della "responsabilità individuale" e di un "utilizzo responsabile delle risorse in dotazione" (CIOFS FP FVG, 2019a).

Nemmeno due mesi dopo, cioè a *inizio Settembre 2019*, ulteriori disposizioni dell'ente formatore decretavano le modalità di applicazione delle sanzioni "gravi", cioè (CIOFS FP FVG, 2019b):

- Grave è la mancata consegna del cellulare nei momenti prestabiliti;
- Grave è ciò che comporta l'azzeramento della "patente a punti";
- Si lascia spazio alla valutazione di altre gravi mancanze, incluso il "quarto ritardo";
- L'applicazione delle sanzioni avrà luogo nei pomeriggi, ma con un massimo di due allievi per pomeriggio;
- La limitazione di cui sopra determina la necessità, per l'équipe, di programmare le sanzioni pomeridiane;
- L'équipe presente nel pomeriggio è corredata dalla presenza di un membro del personale amministrativo per quattro giorni alla settimana;
- La natura delle sanzioni è:
  - Un'ora pomeridiana dedicata al recupero scolastico
  - Un'ora pomeridiana dedicata al recupero delle attività pratiche

Si evince quindi che, a titolo d'esempio, nella fascia oraria 15:00 – 17:00 il giovane assistito soggetto a "sanzione" dovrà prestarsi ad attività formative addizionali (60 minuti), seguite da attività prosociali come il riordino della camera o di alcuni spazi comuni (60 minuti).

Al documento sopraccitato segue, *l'anno successivo (2020)*, il documento che determina la natura delle premialità (CIOFS FP FVG, 2020a). Il documento svela l'esistenza di due tipi di premi:

- Premio individuale, direttamente collegato al punteggio rimanente nella patente a punti. Prevede la partecipazione a una gita presso un noto parco divertimenti del Nord-Est italiano.
- Premio collettivo, collegato invece al raggiungimento degli obiettivi dei progetti formativi da parte dei membri di una certa classe. Il premio è, a sua volta, diviso in due parti:
  - Organizzazione di un rinfresco a base di carboidrati ("pizzette", "caramelle") in corrispondenza della consegna delle pagelle di metà anno (primo quadrimestre);
  - Organizzazione di una gita presso il capoluogo di Regione, da svolgersi nel Settembre immediatamente successivo alla consegna delle pagelle di fine anno – cioè quelle estive.

Sempre *nel 2020, a Novembre*, emerge un documento interno più articolato, di cinque pagine, contenente le *Linee Guida* ovvero *Indicazioni per i formatori* (CIOFS FP FVG, 2020c). Esso, in sintesi, ribadisce la natura educativa della "patente a punti", a scapito di quella punitiva. Ne ridefinisce gli obiettivi:

- Educazione "al rispetto delle regole in generale" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1);
- Educazione "al rispetto […] del regolamento del Centro" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1);
- Sostegno all'allievo "nel raggiungimento degli obiettivi comportamentali" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1);
- Sviluppo della "capacità[, da parte] dell'allievo di assumere degli atteggiamenti consoni all'ambiente operativo in cui è inserito", con particolare attenzione al "contesto professionale" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1);

Ciò stabilito, il documento collega la *misurazione* dello "stile professionale" con la "patente a punti", paventando però anche "l'allontanamento definitivo […] dal corso" in caso di azzeramento, unitamente al diniego di "ammissione automatica all'esame" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1). Ciò è indipendente dal profitto dell'allievo nelle singole discipline e quindi costituisce la patente a punti come condizione necessaria per l'accesso all'esame finale e, per converso, ritenendo il profitto scolastico *tout court* non sufficiente alla medesima ammissione (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1). Ciò è ulteriormente corroborato dall'esistenza di una "Tabella Provvedimenti Disciplinari" già presente nel *Regolamento* dell'ente formatore (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1).

Le *Linee guida* del 2020 hanno anche il merito di indicare precise modalità operative. Il repsonsabile principale del procedimento, inclusa l'annotazione della mancanza, è la figura del "Tutor", che opera su un "quaderno" (uno per allievo) soggetto a verifica periodica. Sempre il "Tutor" ha il compito di "condivide[re] con l'allievo la situazione" a cadenza settimanale e con la sua famiglia a cadenza mensile (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1). A metà anno e a fine anno viene formulato il "voto dello stile professionale", che interseca il punteggio della "patente" con quello del "Progetto Formativo"; in tali casi di rilievo, i colloqui avvengono alla presenza di due formatori (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 1). Segue una tabulazione dei responsabili delle sanzioni in base al tipo – ciascuna ricondotta a una specifica voce del *Regolamento* pre-esistente. La *Tabella 3* fornisce una rielaborazione di questi dati, in forma sintetica.

| **Responsabile della sanzione** | *Chiunque ravvisi l'infrazione* | *Tutor* | *Formatore* |
|---|---|---|---|
| Perdita automatica (1 punto per infrazione, eccetto la "bestemmia", che ammonta a 5 punti) | Abbigliamento non consono | Assenze | Mancanza materiale scolastico |
| | Bestemmia* | Ingressi posticipati in assenza di certificato medico o giustificazione dei genitori | |
| | Consumazione di cibi e bevande in aula | Uscite anticipate in assenza di certificato medico o giustificazione dei genitori | |
| | Fumare | | |
| | Utilizzo di cellulari, dispositivi di riproduzione audio in aula | | |
| Violazioni "in forma lieve", che comportano la perdita di un punto ogni tre segnalazioni | Comportamento scorretto (disturbo della lezione, uso non autorizzato delle risorse) | Assenze non giustificate | |
| | Linguaggio volgare | Mancata partecipazione alle attività | |
| | Recidività di violazioni regolamentate | Ritardo inferiore ai 20 minuti | |
| | Ribellione o evitamento del lavoro | Uscita non autorizzata dall'aula | |
| Violazioni gravi (da 2 a 5 punti, a seguito di valutazione) | | Atti violenti | |
| | | Danneggiamento arredi e attrezzature | |
| | | Disordine del materiale personale | |

**Tabella 3. Voci di perdita dei punti ordinate per figura responsabile della sanzione. Gli elenchi sono ritenuti non esaustivi (CIOFS FP FVG, 2020c, pp. 2–3).**

In caso di azzeramento della "patente", le *Linee guida* prevedono la sospensione dell'allievo, in affido ai genitori (cioè a casa) oppure destinato a lavori e compiti di recupero in un regime di stretta sorveglianza, che prevede la consegna del cellulare e il monitoraggio continuo da parte del tutor, che stabilisce le pause di lavoro (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 3).

I punti, tuttavia, non si perdono solamente, ma si possono anche guadagnare nei seguenti casi

- Comunicazioni puntuali (es.: avvisare telefonicamente di un'imminente assenza) (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 3);
- Attiva partecipazione alle lezioni, collaborazione con i pari (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 3);
- Partecipazione ad attività extrascolastiche (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 3);
- Segnalazioni positive maggiori, a seguito di "azioni che mettono in luce atteggiamenti propositivi come impegno nell'affrontare situazioni di criticità, affidabilità e collaborazione" (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 4);
- Guadagno di punti proporzionale alla valutazione ottenuta nello stage [*internship*] (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 4).

Al Tutor è inoltre data discrezionalità nel variare il punteggio dell'allievo, ma solo "allo scopo di garantire uniformità d'azione e obiettività", a condizione, inoltre, che tale azione sia condivisa con l'équipe a approvata dalla medesima (CIOFS FP FVG, 2020c, p. 4).

A metà e a conclusione del percorso della "patente a punti", le *Linee Guida* traducono il punteggio in essere in un "voto" (in ottavi) che ha lo scopo di valutare lo "stile professionale" dell'allievo e che, come tale, si integra nella "scheda annuale di valutazione delle competenze" (CIOFS FP FVG, 2020c, pp. 4–5). La *Figura 1* rappresenta graficamente la corrispondenza tra il punteggio della "patente" e il "voto".




**Figura 1. Visualizzazione della corrispondenza tra punteggi nella "patente a punti" e valutazione dello "stile professionale". *Rosso:* voto 5. *Arancione*: voto 6. *Verde chiaro:* voto 7. *Verde scuro*: voto 8. Si noti che anche se il voto è espresso in ottavi, si utilizzano solo i numeri dal 5 all'8, suddividendo la gamma in quattro parti (elaborazione grafica di GPT-4 su prompt degli Autori; cfr. CIOFS FP FVG, 2020c, pp. 4–5).**

Contemporaneamente alle *Linee guida*, cioè sempre a *Novembre 2020*, compare anche un documento interno intitolato *Prassi educative salesiane*, che collega l'utilizzo della patente a punti con la tradizione salesiana che informa le azioni e gli Statuti dell'ente formatore di riferimento. L'idea fondante di tale documento è che, essendo la "patente a punti" collegata a "ricadute sull'azione educativa giornaliera" e a "prassi educative", essa rende i suoi utilizzatori dei portatori del "carisma salesiano"; si identifica, inoltre, nei "soggetti" delle "prassi educative" i "docenti/formatori" e il "personale non docente" (CIOFS FP FVG, 2020d). Il documento procede quindi a tipologizzare quattro aree di riferimento, associando a ciascuna di esse vari presupposti, che il presente studio ripropone nella *Tabella 4*.

| *Area* | *Presupposto* |
|---|---|
| Ambiente educativo | Creare insieme ai ragazzi un ambiente basato sull'accoglienza, sul rispetto dell'individualità, sul confronto, sulla condivisione, sull'aiuto reciproco e sulla fiducia |
| | Favorire la crescita di ogni singolo ragazzo, aiutandolo ad integrarsi nel gruppo classe e promuovendo la creazione di amicizie costruttive e funzionali ad una relazionalità solidale |
| Relazioni | Fondare le relazioni sul rispetto reciproco, sulla fiducia e sulla condivisione |
| | Avere a cuore se stessi per essere nelle condizioni di stabilire rapporti equilibrati |
| | Personalizzare e rinnovare costantemente ogni rapporto, ammettendo i propri errori e impegnandosi per superarli e per ricominciare |
| Cura della persona | Accogliere ognuno nella sua totalità e nel punto nella situazione di partenza in cui si trova, valorizzando i punti di forza e favorendo un percorso di crescita personale e professionale |
| | Essere consapevoli che in ogni percorso ci sono momenti di crescita, così come momenti di sconfitta e che in questi momenti è importante ripartire senza cedere alla disperazione |
| Orizzonti | Coltivare la consapevolezza che non lavoriamo solo per l'oggi, ma che abbiamo un obiettivo: costruire un futuro insieme a chi abbiamo davanti a noi, facendo in modo che chi entra nel Centro esca portando con sé qualcosa di più |
| | Prendere seriamente in considerazione che la variabile tempo è personale, non è determinabile e potrebbe non avere riscontri nell'immediato, ma che tuttavia è valutabile in tutte le sue fasi |
| | Credere che la nostra vita e il nostro lavoro, ha un POI... Possiamo essere scettici ma per Don Bosco e per Madre Mazzarello l'eternità è una certezza |

**Tabella 4. Presupposti della prassi educativa salesiana connessa alla patente a punti (CIOFS FP FVG, 2020d)**

A un ulteriore anno di distanza, cioè il *15 Novembre 2021*, una serie di verbali interni attesta gli sviluppi del sistema. In particolare, si osserva un non sempre pieno utilizzo degli strumenti (CIOFS FP FVG, 2021d). Segue, a pochi giorni di distanza (*22 Novembre 2021*) una riunione che riporta testimonianze dirette sulla patente a punti. Ecco uno scambio che evidenzia il dibattito sulla necessità di moderazione e, allo stesso tempo, omogeneizzazione nella sottrazione dei punti:

> "*Direttore:* 'Si ricorda l'importanza della patente a punti come strumento di monitoraggio educativo. Patente a punti – si arriva a zero: si scrive "fuori dall'aula" per tre giorni'.
> *Tutor 1*: 'Applichiamo tutti le regole ogni giorno per la patente a punti? Per esempio, mancanza materiale'.
> *Tutor 2*: 'Lo strumento va applicato una volta (-1 mancanza materiale per un giorno)'.
> *Tutor 3*: 'Monitoraggio – non massacro. Devono sapere che tutto noi teniamo il regolamento'.
> *Tutor 4*: 'Non si va allo scontro se uno non ha la penna. Non si deve dire per forza quando si toglie un punto'.
> *Direttore:* 'Riconoscere un sistema dello strumento univoco – patente a punti uguale per tutti'." (CIOFS FP FVG, 2021e, pp. 1–2).

Il dibattito evidenzia una volontà non punitiva, ma orientata a un'applicazione uniforme del regolamento e a ottenere un senso di autorità distribuita presso l'intera équipe tutor/formatori.

La riunione del *30 Giugno 2022* sottolinea l'importanza dell'allineamento tra le tre dimensioni educative di riferimento del contesto formativo: "comportamento", "attività di stage" e "attività in aula", con la proposta addizionale di fornire all'allievo a rischio sospensione una scadenza per recuperare – unitamente, però, alla necessità di collegare la patente a punti con la possibile bocciatura (CIOFS FP FVG, 2022j, p. 2). Per quel che riguarda invece la dimensione formativa, si riconosce la necessità di condividere dei "casi" allo scopo di allineare i parametri evitando "personalismi" (CIOFS FP FVG, 2022j, p. 3). All'esigenza formativa si dà seguito, poiché la "patente a punti" figura negli *Ordini del Giorno* per la formazione di *Settembre* e *Ottobre 2022* (CIOFS FP FVG, 2022k, 2022l). A conclusione del periodo di riferimento non risultano ulteriori discussioni sulla modalità di utilizzo dello strumento (cfr. CIOFS FP FVG, 2022m).

### 3.2 Impatto della patente a punti

Come anticipato nella sezione metodologica, non è possibile ricostruire *ex post facto* un autentico studio longitudinale. Tuttavia, è possibile, sulla base dei dati ottenuti, formulare il quadro della "classe tipo" (*Tabella 5*), seguendo le traiettorie degli allievi i cui riferimenti sono presenti in entrambi gli anni (2020 – 2021 e 2021 – 2022).

| *Allievo* | *Punteggio finale 2020 – 2021* | *Punteggio finale 2021 – 2022* | *Scarto aumenta?* |
|---|---|---|---|
| 1 | 39 | 33.3 | No |
| 2 | 52 | 53 | Sì |
| 3 | 50 | 46.7 | No |
| 4 | 40 | 46.3 | Sì |
| 5 | 40 | 59.3 | Sì |
| 6 | 35 | 17.7 | No |
| 7 | 31 | 32.7 | Sì |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | 41 | 43.3 | Sì |
| 9 | 22 | 15.7 | No |
| 10 | 32 | 35.7 | Sì |
| 11 | 39 | 35.7 | No |
| 12 | 41 | Dropout | N/A |
| 13 | 16 | Dropout | N/A |
| 14 | 28 | Dropout | N/A |
| 15 | 20 | Dropout | N/A |
| 16 | 31 | Dropout | N/A |
| 17 | 47 | Dropout | N/A |
| 18 | 27 | Dropout | N/A |
| 19 | 26 | Dropout | N/A |
| 20 | 18 | Dropout | N/A |

**Tabella 5. Risultati della classe tipo nello scarto temporale di un anno scolastico. Il punteggio base si resetta ogni anno ed è sempre pari a 20.**

Considerando i confronti accoppiati, il parametro *t*, pari a 0.118, unitamente a $p = 0.91$, suggerisce che il quanto avvenuto per il soggetto nel primo anno di "patente a punti" non influenza quanto avviene nel secondo. Considerando il *dropout* come equivalente a 0, il test parametrico sarebbe significativo in sfavore della "patente a punti". Tuttavia, è noto che il *dropout* non è causato dalle misure disciplinari adottate dall'ente formatore, bensì all'elevatissimo livello di attrito tipico dei centri di formazione professionale che lavorano anche con Minori Stranieri Non Accompagnati – ed è questo il caso dell'ente di formazione in esame (CIMCS, 2019, pp. 17–19).

## 4. Discussione

### 4.1 L'organizzazione cresce

Dal punto di vista storico, si evidenziano almeno tre fasi nell'evoluzione dello strumento in esame:

- Fase *pionieristica* (2017 – 2019), in cui lo strumento è adottato, ma non pienamente sviluppato.
- Fase della *formalizzazione* (2019 – 2021), in cui si raffinano le procedure connesse all'utilizzo dello strumento.
- Fase del *consolidamento* (2021 –), quando ormai la natura o meno dello strumento non è più oggetto di discussione diretta e, anzi, si rileva un principio di attività formativa sistematica riguardante il suo utilizzo.

Al di là di questa tripartizione, che evidenzia soprattutto una direttrice di sviluppo organizzativo, che culmina con il pieno accomodamento dello strumento nella prassi formativa, si osserva una differenza tra prassi e opportunità di sviluppo offerte dalla patente a punti.

### 4.2 I valori di Tutor e Formatori fanno la differenza

Infatti, nonostante l'intenzione originaria fosse essenzialmente formativa, uno strumento di carattere premiale espone sempre al rischio di trasformare il contesto formativo in un contesto punitivo. Ma così non è stato, principalmente in conseguenza dei *valori* cui hanno aderito Formatori e Tutor, evidenziabili nei dibattiti a verbale. Ciò è corroborato dai valori relativi agli studenti dei quali è stato possibile seguire la traiettoria educativa in chiave parzialmente longitudinale. Infatti, solo 2 studenti su 20 (10%) hanno visto, nell'arco complessivo dell'anno scolastico, decrescere il punteggio della propria patente. Non sussiste, inoltre, correlazione tra il punteggio di patente e la dispersione – infatti, essendo il 90% dei punteggi considerati uguali o superiori a 20 alla fine dell'anno, con una media di 33,75, risulta impossibile collegare il punteggio a eventuali scelte di abbandono dell'ente formatore da parte di Minori Stranieri con progetti di vita non compatibili con la permanenza nella provincia dell'ente formatore.

In altre parole, proprio *poiché* gli educatori hanno scelto di approcciarsi in chiave premiale allo strumento e lo hanno fatto allo scopo di modulare il comportamento esemplare dell'allievo, esso non si è configurato come dispositivo punitivo, bensì come elemento motivante. In tale senso, la "patente a punti" assume la qualità di "pratica", cioè di attività ripetuta secondo regole e ruoli, adottata in modo condiviso all'interno di una comunità al fine di raggiungere uno scopo che essa individua come buono. Facendo quindi riferimento a modelli di eccellenza, i quali non soltanto esprimono a livelli elevati la pratica, ma ne diventano incarnazione, cioè definitori della pratica stessa (MacIntyre, 2007), la patente a punti propone dei modi di stare a scuola (e *al Mondo*) che si caratterizzano per il rispetto di sé e degli altri. Ciò sprona l'allievo nel suo percorso formativo e, poiché la formazione lascia tracce indelebili nell'individuo, si configura come un'educazione alle virtù:

> "Parlare oggi di virtù significa interrogarsi con forza sul significato antropologico dell'eccellenza umana. In prospettiva pedagogica, quest'invito si fa sempre più urgente, poiché si confronta apertamente con alcuni snodi educativi fondamentali per la crescita come la formazione del carattere, il valore della testimonianza e il senso della vita buona per l'uomo. La virtù, perciò, non si esaurisce nel possesso di particolari abilità o specifiche competenze, ma vivifica l'incontro, sempre imprevedibile, fra educatore ed educando" (Balduzzi, 2015, p. v).

Ed è proprio il rapporto con un Formatore o con il Tutor – e la loro mediazione costante tra strumento e allievo – a permettere che il "modello d'eccellenza" che la pratica schiude possa essere proposto dall'équipe formativa e desiderato dai ragazzi senza diventare opprimente. Nella relazione significativa con l'adulto, la patente a punti non presidia semplicemente degli atteggiamenti regolati da norme, ma è ricca di significati e sensi che il formatore ha il compito di trasmettere all'allievo. È solo la vicinanza con un adulto significativo che permette agli studenti di scorgere quanto sia più promettente una vita in cui si onorano i legami rispetto ad una in cui essi vengono continuamente feriti in nome di un narcisistico tornaconto. È in questo modo, proponendo pratiche formative in grado di rigenerare e prendersi cura del

legame sociale, che è anche quello che si può vivere all'interno della scuola, che si potranno educare cittadini, prima ancora che studenti, in grado di stare nel mondo secondo una logica non competitiva ma cooperativa e solidale, basata sulla fiducia e non sulla paura dell'altro, fondamento anche di un contesto civile ed economico più equo (Pulcini, 2009).

### 4.3 Dalla dimensione prassica a quella ermeneutica

Lo strumento della patente a punti, inoltre, consente di individuare due livelli di senso:

1. Il primo livello è costituito dalla *giustizia*, che porta con sé un riferimento importante alla virtù del *rispetto*: in particolare, il rispetto delle regole, che è la virtù dell'uomo giusto. È il rispetto inteso come riconoscimento dell'Altro o di qualcos'altro fuori di me, che mi impegno a seguire per garantire un livello di equilibrio e di giustizia per tutti (Ricœur, 2005)
2. Il secondo livello è invece costituito dalla *gratuità*. In particolare, questo secondo livello risulta alquanto promettente, poiché la *speranza educativa* è quella che, all'interno di una pratica, l'allievo scopra un bene non solo per sé, ma anche per gli altri: attraverso le attività di volontariato e di recupero, il formatore può suggerire un criterio valoriale di generosità, arricchendo così quell'azione perché il ragazzo possa viverla come dono di sé (Bellingreri, 2013).

Quanto sopra dimostra che una stessa pratica formativa può essere spiegata e vissuta con livelli diversi di profondità e ciò dipende in modo determinante dal Formatore e della relazione che si è instaurata con il ragazzo, dal modo in cui egli (l'adulto) media e testimonia i significati all'altro (l'allievo) (Bertolini & Caronia, 2017). Nel passare del tempo assieme, nel farsi prossimo e stare con il 'ragazzo' durante il "recupero punti", il formatore dimostra con forza che la patente a punti non è solo uno strumento formativo che si esaurisce con la scuola, ma racchiude in sé una promessa di vita bella. E il formatore onora la promessa nel momento in cui indica al ragazzo quali sono le condizioni con le quali lui stesso ha riconosciuto che la vita è buona e bella. Il formatore stesso è "testimone" in prima persona di queste condizioni. Per quanto imperfettamente lui stesso riesca a farle sue, nella propria vita, "ci crede" profondamente, cioè vi si radica e cerca di viverle (Tramma, 2003).

Questa mediazione di significati positivi avviene tramite lo strumento fondamentale del dialogo educativo, che è la forma ordinaria tramite la quale formatore e allievo riprendono in mano il senso che viene attribuito ai gesti e alle parole. La consapevolezza dell'opportunità che il dialogo e la vicinanza offrono all'interno della scuola intesa come comunità di crescita e apprendimento – cioè la possibilità di riprendere continuamente, e in maniera forte, il senso di ciò che si fa – getta le basi per un lavoro personale di soggettivazione dell'esperienza, di ripresa responsabile della propria storia di vita, del senso che gesti, reazioni e parole hanno per l'allievo, utile per orientarsi nella realtà e progettarsi nel futuro (Boschi, 2023).

## 5. Conclusione

Come l'esperienza descritta in questo lavoro dimostra, la patente a punti, da sola, è solamente uno strumento sanzionatorio. È la relazione significativa con un adulto credibile ad essere fondamentale perché questo strumento risulti essere effettivamente formativo. Di fronte ad allievi senza motivazione, più pronti a lasciare ogni cosa che a fare uno sforzo per poter cambiare, la patente a punti serve a dire all'adolescente che ha sbagliato. Ma gli comunica anche che può rimettersi in carreggiata, che una vita bella e ricca di significato non gli è preclusa. E che non è il solo a credere in questa possibilità, ma tutto il sistema formativo lo sprona a farlo, tutta la comunità scolastica lo accompagna in questa difficile avventura che è il diventare adulti.

## Riferimenti bibliografici

Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù: Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Vita e Pensiero.
Bellingreri, A. (2013). Essere-l'amato: Dono e gratitudine dell'essere. *Le nuove frontiere della scuola*, *31*(1), 22–27.
Bertolini, P., & Caronia, L. (2017). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
Boschi, C. (2023). La narrazione del sè nella prassi educativa. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 38–44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_06
CIMCS. (2019). *Report sulla dispersione scolastica*. Università di Trieste. https://www.regione.fvg.it/rafvg/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/allegati/CIMCS_Report_Dispersione_Scolastica_ott2019.pdf
CIOFS FP FVG. (2017, August 31). *Verbale del 31 Agosto 2017*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2019a, July 4). *Verbale del 4 Luglio 2019: Output Riunione Finale 2018-2019*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2019b, September 9). *Disposizione sanzioni A.F. 2019/2020*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2020a, November 16). *Disposizione premialità A.F. 2019/2020*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2020b, November 16). *Disposizioni del Progetto Formativo Individuale*.
CIOFS FP FVG. (2020c, November 16). *Linee Guida: Indicazioni per i formatori*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2020d, November 16). *Prassi educative salesiane*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2021a). *Classe 1 Amministrativo—Anno Formativo 2020/2021* (2020-2021_1_AMM) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2021b). *Classe 1 Turistico—Anno Formativo 2020/2021* (2020-2021_1_TUR) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2021c). *Classe 1 Vendite—Anno Formativo 2020/2021* (2020-2021_1_VEN) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2021d, November 15). *Verbale del 15 Novembre 2021*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2021e, November 22). *Verbale del 22 Novembre 2021*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2022a). *Classe 2 Amministrativo—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_2_AMM) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022b). *Classe 2 Turistico—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_2_TUR) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022c). *Classe 2 Vendite—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_2_VEN) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022d). *Classe 3 Amministrativo—Anno For-*

*mativo 2021/2022* (2021-2022_3_AMM) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022e). *Classe 3 Turistico—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_3_TUR) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022f). *Classe 3 Vendite—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_2_VEN) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022g). *Classe 4 Amministrativo—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_4_AMM) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022h). *Classe 4 Turistico—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_4_TUR) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022i). *Classe 4 Vendite—Anno Formativo 2021/2022* (2021-2022_4_VEN) [Excel Spreadsheet (XLSX)]. CIOFS FP FVG Private Archive.
CIOFS FP FVG. (2022j, June 30). *Verbale del 30 Giugno 2022*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2022k, September 26). *Ordine del Giorno 26 Settembre 2022—Consiglio dei formatori: Comitati Tecnici Scientifici/Consigli di classe Riunione famiglie*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2022l, October 10). *Ordine del Giorno 10 Ottobre 2022—Consiglio dei formatori: Comitati Tecnici Scientifici/Consigli di classe Riunione famiglie*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
CIOFS FP FVG. (2022m, October 24). *Verbale del 24 Ottobre 2022*. CIOFS FP Friuli Venezia Giulia.
Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, K. R. B. (2005). *Research methods in education* (5. ed., reprint). Routledge Falmer.
Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Conventions and Institutions from a Historical Perspective / Konventionen Und Institutionen in Historischer Perspektive*, *2011*, 273–290. https://www.jstor.org/stable/23032294
MacIntyre, A. C. (2007). *Dopo la Virtù*. Armando.
Marcelli, A. M. (2020). Greater Humanities for Education. *Formazione & Insegnamento*, *18*(1), 144–156. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_13
Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo: Paura e responsabilità in età globale*. Bollati Boringhieri.
Ricœur, P. (2005). *Il giusto*. Effettà.
Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto: Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.

# Reading and Knowledge Generation
## Lectura y generación de conocimiento

Miguel Beas Miranda
Universidad de Granada (Spain) – mbeas@urg.es
https://orcid.org/0000-0002-9889-7658
Camilla Boschi
Università di Ferrara (Italy) – camilla.boschi@edu.unife.it
https://orcid.org/0000-0001-5083-5952

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The boom of digital media and its impact is affecting all cultural and educational fields. In the 21st century, we cannot live without this progress which affects school culture. Learning to read is a slow and difficult process which involves not only decoding symbols, fluency and intonation but also understanding and generating self-knowledge. We will reflect on whether the medium conditions the way of reading and on the risks and contributions of digital media to the generation of knowledge.

El boom de los medios digitales y su incidencia está afectando a todos los ámbitos culturales y educativos. En el siglo XXI, no podemos vivir ajenos a este progreso que afecta a la cultura escolar. El aprendizaje de la lectura es un proceso lento y difícil que implica no sólo la descodificación de los símbolos, la fluidez y la entonación, sino que incluye sobre todo la comprensión y la generación de conocimiento propio. Reflexionaremos sobre si el soporte condiciona el modo de leer y sobre los riesgos y aportaciones de los soportes digitales para la generación de conocimiento.

KEYWORDS
Reading; Digital Reading; Digital Screen; Knowledge
Lectura, Lectura Digital, Pantallas Digitales, Conocimiento

**Citation:** Miranda Beas, M. & Boschi, C. (2024). Reading and Knowledge Generation. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 112-120. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_12

**Authorship:** The article is the result of a shared reflection and discussion. The distribution of the paragraphs is: Sections 1–2 (M. Beas Miranda); Sections 3–4 (C. Boschi).

**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-02-24_12

**Submitted:** June 18, 2024 • **Accepted:** September 16, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introducción

Modulamos nuestro cerebro con la lectura, con la formación escolar y con los diversos aprendizajes que alcanzamos a lo largo de nuestra vida. Y solemos hacerlo de manera inconsciente, de manera que aprendemos sin reflexionar críticamente sobre el conocimiento adquirido.

Nuestra cultura se ha basado en la alfabetización y es muy difícil que, hoy día, una persona analfabeta pueda ser un ciudadano crítico, responsable, se inserte en el mundo laboral o se integre en su contexto. La lectura y la escritura han cambiado la vida de las personas. Sin embargo, al formato analógico o en papel se le ha añadido otro digital protagonizado por las pantallas, que lleva implícito una gran transformación social y cultural.

Así como el lenguaje es un hecho totalmente natural, la lectura requiere de un aprendizaje. Maryanne Wolf considera que no existe una base genética en el ser humano que desarrolle unos circuitos lectores ni en soporte digital, ni en papel, sino que se van adquiriendo con la práctica. "… leer no es algo natural ni innato, sino un invento cultural antinatural con apenas seis mil años de vida" (Wolf, 2020, p. 20). De manera parecida a M. Wolf, opina Michel Desmurget (2024, pp. 109-123).

Observamos cómo la lectura y la escritura han experimentado una gran transformación durante las últimas décadas, debido al desarrollo de la tecnología digital. Este cambio está afectando al proceso enseñanza-aprendizaje, en general, y de manera especial a la manera de leer, lo que repercute en todo el sistema educativo.

La llegada de lo digital y su propio desarrollo, que parece no tener fronteras, nos invita a plantear algunas cuestiones que consideramos fundamentales para orientarnos en el tiempo presente. ¿Cuál es el objetivo de la investigación científica? ¿A qué preguntas intenta responder? Se trata de un ejercicio que nos estimula a concentrar la atención no tanto sobre la función o sobre la utilidad de las cosas que producimos, sino sobre cuál es la esencia profunda de las cosas (Gramigna, 2012, p. 13):

> "La insatisfacción que a menudo sentimos hacia la ciencia contemporánea y sus productos - aunque han traído muchas mejoras a nuestras vidas - no surge tanto de una decepción ante sus promesas exorbitantes, sino más bien de una falta de conciencia epistemológica que nos impide comprender, en su conjunto, el significado profundo de las innovaciones que marcan nuestro tiempo'" (Gramigna, 2012, p. 44; nuestra traducción).

Por eso, el marco teórico de esta investigación tiene un carácter epistemológico: analizar la manera en la que leemos y los soportes de lectura implica investigar sobre los procesos de construcción de nuestro conocimiento, de nuestro pensamiento y de nuestros juicios. Igualmente, pretendemos responder a cuestiones como ¿la tecnología influye en nuestros *habitus* cognitivo? ¿Cuales son las consecuencias cognitivas cuando cambian los suportes de la lectura? ¿Qué riesgos existen cuando uno lee en un formato digital? ¿Qué ventajas y aportaciones ofrece la lectura en pantallas?

Nuestro relato lo construiremos reflexionando en primer lugar sobre qué entendemos sobre el acto de leer y posteriormente analizaremos las luces y sombras que pueden aportar las pantallas digitales en la lectura.

El marco dentro del cual se desarrolla la investigación es de carácter hermenéutico, dirigido al diseño pedagógico de tipo meta-cognitivo.

## 2. Sobre la lectura

El aprendizaje de la lectura no es algo natural, congénito, ni existe un circuito de lectura ideal en nuestro cerebro, ni tampoco uniforme para todas las personas. Requiere un proceso que depende, además de cada sujeto, del idioma y del entorno de aprendizaje del lector.

Son naturales o congénitas, por ejemplo, la visión, el lenguaje o el gusto. La comprensión y expresión de otros lenguajes como el matemático, el musical o el iconográfico, por ejemplo, son creaciones culturales, no innatas, como sucede con la comunicación. Y para lograr la capacidad lectora o escritora necesitamos un entorno que nos ayude a desarrollar unos procesos que permitan que nuestro cerebro pueda leer. La plasticidad del cerebro o neuroplasticidad,

> "sustenta prácticamente todo lo que interesa sobre la lectura: desde formar un nuevo circuito conectando partes más antiguas, hasta reciclar las neuronas existentes, o añadir nuevas y elaboradas ramas del circuito a lo largo del tiempo" (Wolf, 2020, p. 33).

Esta neuroplasticidad también explica su maleabilidad, el cambio que experimenta influenciado por factores ambientales como *qué lee* (teniendo en cuenta el continente y el contenido), *cómo lee* (es decir, el soporte en el que lee como el papel o la pantalla y la personalización lectora de cada sujeto) y *cómo está formado* (método de instrucción) (Wolf, 2016).

El aprendizaje de la lectura implica la adquisición de una automaticidad de velocidad sónica, que se realiza sintonizando regiones cerebrales visuales, con otras lingüísticas. Esta fluidez lectora permite la comprensión de lo que se lee. Sin fluidez lectora, es muy difícil comprender lo que uno lee. Fluidez que implica velocidad en la descodificación de símbolos y una correcta entonación que facilitará la comprensión.

Leer requiere tiempo y los pensamientos que genera permanecen incluso después de la lectura. Los niños deben leer lo suficientemente rápido como para penetrar en una lectura profunda, para comprender el significado de los códigos que descodifican y con la lentitud necesaria para desplegar sus propias ideas. Durante los primeros años escolares los niños deben aprender a leer y después, la lectura debe ser un medio para aprender, un recurso formativo. "Y, sin embargo, es la comprensión la que, a fin de cuentas, lo decide todo. No es que sea el objetivo prioritario de la lectura, es que es su único objetivo" (Desmurget, 2024, p. 152).

Ayudar a los niños a escribir les anima a expresar sus pensamientos a un ritmo lento. Escribir en un computador no implica que el sujeto tenga que pensar simultáneamente lo que escribe. Puede ser un acto mecánico. Mientras que escribir a mano requiere concentración, ayuda al cerebro a pensar. Cuando un niño aprende a escribir sus pensamientos, cada vez que practica, obviamente adquiere más habilidad y se convierte en mejor escritor, pero también en mejor pensador.

> "La fluidez lectora es un proceso que incluye habilidades eficaces de descodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la descodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa" (Pikulski, 2006, p. 73).

Es decir, la fluidez no es sólo la velocidad lectora, sino también la expresividad y, sobre todo, la comprensión simultánea de un texto (Samuels & Farstrup, 2006, p. 9; véase también Samuels, 2012). En este sentido, se entiende por leer

> "el proceso por el cual la mente de una persona, sin nada con la que funcionar sino los símbolos de la materia lectora, y sin ayuda exterior alguna, (...) pasa de comprender menos a comprender más (una cuestión o tema)". (Adler & van Doren, 2001, p. 22).

Existe un consenso entre los docentes que aceptan que saber leer no es solo el deletreo de sílabas y palabras. Hoy día es necesario leer con soltura y con sentido, es decir saber hacer una lectura expresiva y, sobre todo, comprender lo que se lee.

Pero el proceso lector no termina ahí. La comprensión es un punto intermedio. El sujeto lee cuando comprende, accede a un bien cultural y se beneficia interaccionando con los contenidos que ya tiene, sensibilizándose con los personajes e incorporando maneras de pensar y de sentir.

> "Creo que la lectura, en su esencia original, es ese milagro fecundo de la comunicación en el seno de la soledad… Somos conscientes de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina… Pero por una singular ley, providencial por añadidura… (ley que significa tal vez que no podemos recibir la verdad de nadie y que debemos crearla nosotros mismos), aquello que es el término de su sabiduría no se nos presenta más que como el comienzo de la nuestra." (Proust, 2006, p. 32).

Como dice el profesor Antonio Viñao, el concepto de leer o de saber leer es "histórica y culturalmente cambiante" (Viñao Frago, 2007, p. 49). Nosotros consideramos que leer es extraer significados, sentido, ideas, palabras clave de manera que afecten al conocimiento y al comportamiento de la ciudadanía.

Antonio Viñao (2007, pp. 51 – 55) realiza una síntesis sobre los criterios de análisis de la lectura refiriéndose a las implicaciones fisiológicas del cuerpo (el que lee es el cuerpo con los ojos, los labios, las manos, en diversas posiciones o posturas corporales) en diversos contextos y entornos. También depende la manera de leer del contenido del texto y cuál sea la finalidad de la lectura, si es obligatoria o no y de los soportes y tipos de escritura (desde las tablillas hasta las pantallas).

A lo largo del tiempo se han realizado diversos modos de lectura: uno profundo, que implica comprensión e interpretación de lo leído; otro, repetitivo, que facilita su memorización, (como por ejemplo suele suceder en el ámbito escolar); una lectura más implicada como sucede con textos ligados a una determinada situación emocional; también realizan las lecturas fugaces, fragmentarias, no atentas, que dejan pocas huellas como cuando uno lee una revista o la prensa periódica. Pero como afirma Viñao,

> "Los medios técnicos de producción de textos escritos (impresos o electrónicos) han originado tal sobreabundancia de escritura en circulación que han convertido el modo extensivo de leer no ya en una práctica habitual sino en una necesidad formativa" (Viñao Frago, 2007, p. 63).

La lectura extensiva no siempre se opone a la lectura comprensiva, sino que la complementa como sucede, por ejemplo, cuando buscamos algo en concreto o deseamos formarnos una idea global de algo.

Algunas personas, cuando leen, tienen una experiencia denominada absorción narrativa, inmersión o vínculo narrativo que consiste en perderse en un libro siendo inconscientes del entorno, de su cuerpo y de las preocupaciones diarias (Kuijpers et al., 2019, p. 74). A ello se le añade un vínculo emocional intenso con los personajes que habitan el mundo imaginario que narra el libro. Pero no todos y en todo momento pueden leer de esta manera.

Para conocer la capacidad lectura del alumnado existen varias fuentes. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), evalúa la comprensión lectora del alumnado en su cuarto curso de escolarización obligatoria, es decir, los que tienen 10 años. De los estudios realizados hasta el momento, no se deduce que el uso de la tecnología mejore la calidad de la lectura.

Igualmente, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), no muestra evidencias de que un mayor acceso a las tecnologías digitales haya mejorado los resultados de los estudiantes en las áreas de lectura, de matemáticas y de ciencias. Ni la OCDE pudo anunciar ninguna relación clara entre la inversión de un país en tecnologías digitales para la educación y sus resultados en el Informe PISA.

Por su parte, Evans et al. (2010) analizando distintas encuestas de diferentes culturas de 27 países, dedujeron que los niños que crecen en hogares con muchos libros es como si hubiesen recibido 3 años más de escolarización que los niños de hogares sin libros, independientemente de la educación, ocupación y clase de sus padres.

Según recoge Hildegunn Støle (2020), de todos estos informes se deduce que la cantidad de libros que tienen los padres tiene una relación lineal y positiva con la comprensión lectora de sus hijos y que la lectura de libros en papel es el mejor vaticinador de habilidades lectoras incluso entre los niños que han crecido con dispositivos digitales.

Desde 2014 hasta 2018 se desarrolló el proyecto de investigación interdisciplinar *IS 1404 Evolución de la lectura en la era de la digitalización* (E-READ, por sus siglas en inglés). Tenía como finalidad última evaluar el impacto de la digitalización en la lectura. En el año 2019 se dio por concluida la investigación publicando la *Declaración de Stavanger de la Acción COST 'E-READ' Sobre el Futuro de la Lectura*. Según consta en esta Declaración, participaron casi 200 investigadores de toda Europa especialistas en edición de textos; este meta-estudio incluyó 54 estudios y más de 170.000 participantes. Esta breve Declaración de Stavanger incluye un apartado sobre los *Hallazgos más relevantes*, unas *Recomendaciones* y unas *Preguntas para la investigación futura*. Debido a la relevancia de la investigación y su aportación a nuestro estudio, consideramos pertinente incluir una síntesis solo de los *Hallazgos*:

- La existencia de diferencias individuales da forma a distintos perfiles de aprendizaje tanto en formato digital como en fuentes impresas.
- Las herramientas digitales facilitan la adaptación de los textos a las necesidades de cada persona fomentando la comprensión y la motivación.
- Los lectores digitales tienen una tendencia a sobrevalorar su capacidad de comprensión, más que cuando leen en papel, lo que les lleva a leer de forma más superficial y menos concentrados.
- La comprensión de textos expositivos e informativos es más elevada cuando se lee en papel que en digital. Diferencia que desaparece al leer textos narrativos.
- Los "nativos digitales" leen menos profundamente en formato digital.
- Nuestra cognición encarnada (esto es, el hecho de que las características de todo el cuerpo influyen en qué y cómo aprendemos, qué sabemos o qué podemos hacer) podría contribuir a las diferencias entre la lectura en papel y la lectura digital respecto a la comprensión y retención de la información. Este factor es infravalorado por los lectores, educadores e incluso por los investigadores. (Declaración de Stavanger, 2019).

En 2023 se firmó el Manifiesto de Liubliana apoyado por distintas Federaciones de editores, de bibliotecarios, Academias Nacionales, Ministerios de Cultura y de Educación, instituciones, investigadores y profesorado de diferentes niveles. El resumen de este Manifiesto lo expresaron así:

> "La lectura profunda es nuestra herramienta más poderosa para el pensamiento analítico y crítico. Ejercita la metacognición y la paciencia cognitiva, amplía nuestras capacidades conceptuales, entrena la empatía cognitiva y la toma de perspectiva, habilidades sociales que son indispensables para los ciudadanos informados en una sociedad democrática. Los firmantes de este manifiesto llaman a reconocer la importancia permanente de la lectura profunda en la era digital." (Schüller-Zwierlein et al., 2023; véase también Schüller-Zwierlein, 2022).

Analía Llorente entrevistó a tres investigadores, Raymond Mar, Keith Oatley y Véronique Boulenger y escribió un artículo sobre un tema de fondo: ¿Qué pasa en nuestro cerebro cuando leemos? Los entrevistados respondieron que cuando leemos,

> "la mente crea o recuerda objetos que se asemejan a la descripción del autor,… el cerebro, al parecer, no distingue claramente entre leer sobre la experiencia de un personaje de ficción y vivir esa actividad en la vida real" (Llorente, 2016).

Otras respuestas recogidas en este mismo artículo confirman la empatía entre el lector, los personajes y el contenido de la obra y cómo afecta la lectura a cada persona: "cuando leemos una historia cuyo protagonista enfrenta una situación peligrosa o temerosa, nosotros sentimos miedo". Y más adelante,

> "Las regiones motoras en el cerebro que se activan cuando leemos en silencio una palabra de acción, están muy cerca de las regiones que se activan cuando se lleva a cabo el movimiento" (Llorente, 2016).

Es decir, este artículo refuerza la idea de la relación que existe entre la lectura y el bagaje cultural y la experiencia previa del lector.

## 3. Lectura en pantallas con conexión digital

Recientemente, estamos pasando de una cultura cimentada en la alfabetización y en la palabra a otra mucho más acelerada, basada en lo digital, en las pantallas. ¿Es posible que cambie la calidad de nuestro pensamiento si leemos en un soporte analógico o en otro digital?

Como hemos señalado en la introducción, podemos definir nuestra sociedad como una sociedad tecnocrática, en la que la tecnología es un criterio de evaluación trasversal, que determina los juicios y orienta las percepciones. Por eso, nos encontramos en una sociedad tecnocrática, que recompensa la técnica y el saber vinculada a ella. El conocimiento que la técnica produce es la base que orienta a gran parte de la humanidad. Como afirma Gramigna "la técnica, que es una condición necesaria de la ciencia, refleja en el conocimiento un modelo de interpretación del mundo, de un mundo que, al mismo tiempo, se va transformando". (Gramigna, 2012, p. 18). ¿Que va a pasar cuando la lectura cambia sus soportes, su propia manera de realización?

En el siglo XXI se ha producido un impulso de lectura de contenido textual corto, textual/visual y textual/audiovisual en pantalla, mientras que las ventas y el consumo de contenido en formato impreso están disminuyendo.

Los sitios web de libre acceso o de pago, la explosión de redes sociales de relaciones, de entretenimiento, profesionales o de nicho como Facebook, YouTube, Instagram, TikTok, Snapchat, Pinteres, WhatsApp, LinkedIn, Twitter, Tinder o TripAdvisor han transformado la manera de comunicarnos, porque en estos medios predominan las frases cortas, sencillas, las palabras abreviadas y se pueden añadir audios y videos. Igualmente, el acceso a las noticias en medios digitales en los que se busca la rapidez en la información se ha originado un incremento social por el gusto de imágenes y emoticonos en detrimento de la escritura.

> "Cuanto menos se practique la lectura de textos complejos con vocabulario amplio, más probabilidades habrá de que las personas menos educadas dejen de buscar lecturas en formatos extensos, incluso para entretenerse, y que recurran a la televisión, el cine y las series en su lugar" (Kova , 2020, p. 18).

Cuando leemos en pantallas, lo solemos hacer a ráfagas, con rapidez, ojeando por encima, de manera superficial, sin procesar, abreviamos pasando por alto los detalles, la localización de las ideas y su secuenciación. No importan los detalles ni el camino, sólo deseamos que llegue cuanto antes el resultado final, lo que dificulta la capacidad de retención de lo leído y de memorización.

Leemos de una manera dispersa, distraída no de una forma concentrada debido al bombardeo constante de información. Picoteamos, seleccionamos algunas palabras o frases deseando llegar cuanto antes a lo que buscamos. Al dispersar nuestra atención, se produce un debilitamiento de la memoria. También se debilita porque damos por sentado que todo permanece en la red y el acceso es abierto estando a nuestro alcance en cualquier momento.

En el contexto digital, prima la velocidad, la inmediatez, los altos niveles de estimulación, la multitarea, la ingesta de una enorme cantidad de información imposible de digerir, la cada vez menos frecuente lectura profunda por ser más exigente a nivel cognitivo.

La lectura digital se realiza seleccionando palabras clave, sin descifrar la información que presenta dificultades de comprensión, limitándonos a ojear el resto de los contenidos. De esta manera, perdemos gran parte de la información porque no analizamos lo que leemos, lo que impide que nos cuestionemos lo que ya sabemos. Simultáneamente, a la disminución de la capacidad comprensiva, desarrollamos una información rápida y sintetizada. Ya no sentimos la necesidad de realizar un análisis y una crítica de lo leído, ni tampoco de cuestionarnos nuestros conocimientos. Por esta razón somos cada vez más consumidores de Google, de plataformas o de noticias publicadas en diarios digitales.

Lo escrito en soporte digital tiene un carácter frágil, modificable, suprimible, no terminado ni cerrado y que en cualquier momento puede desaparecer temporal o definitivamente. El ordenador y la pantalla electrónica permiten una relación descorporeizada entre el lector y lo escrito (Chartier, 2000, p. 17).

Permanentemente se están incorporando con acceso a internet nuevas publicaciones sobre cualquier tema produciéndose una sobre información, lo que incita a una lectura extensiva para seleccionar lo que deseamos. Por otro lado, el hábito de la lectura extensiva y el contexto digital que utilizamos, hacen cada vez más difícil una participación activa del lector en el que pueda seleccionar textos, establecer comparaciones, extraer conclusiones o hacer comparaciones.

El auge de la cultura fomentada por los medios de comunicación y la publicidad han transformado los textos en mercancías que debemos consumir. Por el contrario, la lectura comprensiva tiene como objetivo la formación del lector y el desarrollo de conocimiento. Esto se puede fomentar cuando el lector comenta por escrito lo que lee, lo sintetiza y, sobre todo, expresa su opinión, lo que implica una reflexión, una lectura profunda del texto. Porque tanto la lectura como la escritura son un medio por el que nos comunicamos y que nos permite reflexionar, comprender y desarrollar nuestras propias ideas y conocimientos.

La tecnología puede impulsar la imaginación infantil. Pero igualmente, una sobreexposición excesiva merma la capacidad de entretenimiento inventado por la imaginación de cada niño. La sociedad está creando niños con déficits de atención inducidos por el ambiente de distracciones digitales.

Con el uso de los recursos digitales desde una edad muy temprana, los niños están siendo proyectados a un estado de atención constante.

> "Al enfrentarse a las deslumbrantes posibilidades que ofrece una pantalla para captar su atención, los niños primero se sienten abrumados, luego se acostumbran y, finalmente, acaban volviéndose prácticamente adictos a la estimulación sensorial continua. Cuando se les priva de ese nivel de estimulación constante, los niños parecen sumirse en un abrumador estado de aburrimiento" (Wolf, 2020, p. 136).

Todos nos aburrimos en algún momento, pero igualmente de ahí nacen iniciativas, creamos entornos que nos satisfagan, jugamos, pensamos, decidimos qué hacer. Eso es natural. Pero el aburrimiento generado por una sobreexposición de recursos digitales produce hastío, cansancio psíquico de manera que nos produce un aburrimiento que nada tiene que ver con el preludio de la creatividad. Los niños, transformados en sujetos adictos, sólo buscarán satisfacción con la última innovación tecnológica y querrán más y más, aunque no le podamos satisfacer.

Hablamos de adicción digital cuyo objetivo es una distracción continua y su proceso es similar al de otras adicciones: cuando conseguimos algo, el sistema límbico (parte emocional) se activa produciendo dopamina y sentimos placer. Posteriormente, el cerebro se hace cada vez más resistente, la producción de dopamina no es proporcional al incremento de consumo; dejamos de sentir placer, perdemos el control y generamos adicción. Estamos expresando el riesgo y sus consecuencias del exceso en el consumo de internet, en ningún caso denunciamos que las personas que usan pantallas sean adictas.

La parte frontal del cerebro se desarrolla después de la amígdala, lugar de las emociones. Por eso se irrita más un niño si le retiramos un móvil, porque tiene una relación más directa con el lugar donde se ubican los sentimientos y el placer.

Con el uso diario de los medios digitales, la forma de escribir también se ha transformado siendo cada vez más concisa en WhatsApp, correos, email, mensajes…

> "Cada soporte tiene sus fortalezas y sus debilidades, cada soporte desarrolla unas habilidades cognitivas en detrimento de otras. Aunque… internet puede desarrollar una impresionante inteligencia visual, el coste parece ser el procesamiento profundo: la adquisición consciente de conocimiento, el análisis inductivo, el pensamiento crítico, la imaginación y la reflexión" (Greenfield, 2009, p. 71).

La manera en la que leemos tiene una estrecha relación con el conocimiento que adquirimos. Recibimos un bombardeo constante de estímulos con el uso de las pantallas digitales que difícilmente nos calarán en nuestro conocimiento. Nuestra sabiduría comienza cuando, a partir de lo leído, construimos nuestros pensamientos. En el contexto digital, cada vez resulta más difícil establecer conclusiones personales, pensar, criticar o discrepar. Lo fácil es percibir lo inmediato, simplificamos y rechazamos lo complejo y todo aquello que implique un esfuerzo. Adoptando una actitud cómoda, asumimos con mayor facilidad lo que leemos, pero no de una manera crítica.

Con el uso de los recursos digitales corremos el riesgo de saltar constantemente de un lado para otro, de cambiar de temas, de no saber caminar hacia una meta sino es dando saltos de un lado para otro, como los canguros o los saltamontes. Cada vez nos cuesta más reconocer que debemos esforzarnos para conseguir unos objetivos, ser conscientes de que la recompensa puede llegar tras un esfuerzo a largo plazo; sin embargo, nos cuesta renunciar al corto plazo, al resultado inmediato.

Digitalmente desarrollamos solo dos sentidos: vista y oído. Sin embargo, en el mundo real, cuando contactamos con una fruta, por ejemplo, podemos poner en acción al tacto, al gusto y al olfato. En el caso que nos ocupa, cuando leemos un libro en papel, lo podemos ver, tocar, oímos cómo pasamos las hojas e incluso lo olemos. El olor a libro nuevo es característico y nos transporta a nuestra infancia. La relación sensorial entre el sujeto y el objeto, que se produce con la lectura analógica, es más compleja y completa, lo que afecta al desarrollo cognitivo.

Los textos digitales son propicios para fomentar una lectura rápida, la multitarea, una atención fragmentada y un enfoque superficial, por lo que existen más probabilidades de que la comprensión sea inferior que en formato impreso (Sidi et al., 2017).

Los recursos digitales permiten una mayor información, pero igualmente en menor tiempo de procesamiento, lo que implica una menor necesidad de atención profunda y una menor capacidad de memorización. Si existe un flujo continuo de información y una gran posibilidad de distracción, lo lógico es que igualmente se produzca menos capacidad de memorización por dos razones: porque realizamos menos esfuerzo por retener y porque tenemos la certeza de que todo está en Google.

Quien lee de manera extensiva es como un colibrí o una abeja que van de una flor a otra, de néctar a néctar cambiando constantemente. El exceso de información nos vuelve adictos a la multiatención lo que debilita la lectura profunda y la calidad de nuestra atención. Cuanto mayor es el uso de los elementos digitales, mayor es la hiper-atención parcial porque leemos mucho, pero en intervalos cada vez más cortos. Nuestra atención se trocea constantemente en intervalos cortos lo que dificulta el desarrollo de una lectura profunda.

Aunque no se ha confirmado científicamente, todo indica que la lectura digital no facilita el desarrollo cognitivo. Pero si esta es la conclusión a la que podemos llegar, ¿no aporta nada la digitalización al proceso lector y al desarrollo de conocimiento?

En el proceso cognitivo es clave aprender a centrar la atención. Centrarse en algo es cada más difícil en una cultura de la distracción, porque existe una influencia constante de estímulos diversos. Estímulos y distracción nos conciernen a todos. No obstante, consideramos que un uso correcto de la tecnología digital puede ser enriquecedor.

Las pantallas digitales son muy útiles para niños que no van a la escuela, que son analfabetos, que están desconectados de ella como sucedió en la pandemia. Lo importante es que lean en el formato que sea, que los niños lean bien y en profundidad

Un aspecto positivo de la digitalización es la gestión de múltiples flujos de información que pueden potenciar el rendimiento.

Se pueden aprender habilidades creativas, basándonos en la digitalización, como programar robots, hacer arte gráfico, crear música, desarrollar habilidades deductivas, inductivas y establecer analogías, implementar STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), resolución de problemas, innovar en cualquier ámbito, realizar trabajos en grupo, aprender la relevancia de la secuenciación y de la codificación, (Bers & Resnick, 2015, pp. 2, 3).

También podemos hacer una lectura digital excelente adoptando medidas para que el niño priorice la comprensión en la lectura más que la velocidad; se detenga en detalles para facilitar la memorización del relato; busque e incida en palabras clave que son muy importantes para encontrar la información que se desea; realice resúmenes, deduzca preguntas, cuestione lo leído, etc. Es decir, tanto en un formato como en el otro, lo relevante es el papel del profesorado y de la familia para que el alumnado cuestione la información que transmiten los textos. Ambos lenguajes son útiles para impulsar aprendizajes.

Adquirir una "sabiduría digital" (Coiro, 2014) de manera que el alumnado aprenda a tomar buenas decisiones sobre el contenido de la lectura; que se autorregule en la atención y en el tiempo que está frente a la pantalla, que adquiera una capacidad para memorizar lo leído y que pueda engrosar su bagaje cultural.

## 4. Consideraciones finales e implicaciones pedagógicas

El conocimiento externo, superficial que genera una lectura extensiva no implica un desarrollo del cono-

cimiento interno que es propio de la lectura profunda. Sólo a través de ella interpretamos y podemos desarrollar una capacidad deductiva y un juicio crítico. Una falta de lectura profunda o intensiva genera personas muy influenciables, dirigidas por informaciones externas, frecuentemente dudosas o falsas, que confunden y atrofian nuestro conocimiento.

Defendemos la formación de un cerebro bialfabetizado capaz de realizar una lectura profunda en soportes híbridos: en papel y en pantallas digitales.

Internet puede desarrollar una inteligencia visual, permite un mayor acceso a la información o, por ejemplo, los recursos digitales permiten una adaptabilidad y una flexibilidad curricular que los libros de texto impresos no pueden ofrecer. Pero igualmente somos conscientes de que la multitarea, la rapidez, la distracción o la falta de motivación son riesgos que existen en la lectura digital y que dificultan una lectura en profundidad. Atención, memoria, bagaje de conocimientos, reflexión, crítica, inducción, son procesos muy sensibles al soporte de la lectura.

Con la lectura, el conocimiento de los niños, como el de las personas en general, permite usarlo para establecer comparaciones, comprender, procesar cada nueva información, aprender o desarrollar un bagaje cultural cada vez más rico a nivel conceptual. Sin embargo, cuando hay una sobrecarga de información, el desarrollo de conocimientos y la construcción de este bagaje, se complican. Hay menos memoria funcional del niño porque no repasa, no crea analogías, no almacena información y, por lo tanto, no procesa lo leído. Se tiene menos tiempo para percibir y para conectar nuestra información entrante con nuestro bagaje cultural, es decir, las posibilidades de desarrollo cognitivo son menores.

A la luz de lo anterior, hay que subrayar también algunas implicaciones pedagógicas. Entendiendo la pedagogía como un proceso formativo multidimensional, multifactorial y multidireccional (Gramigna & Boschi, 2023), creemos que la pedagogía narrativa, que pone la narración como su propia herramienta, puede ser una oportunidad para desarrollar una competencia metacognitiva (Gramigna, 2020). Trabajar con las historias, prestar atención al significado de las palabras, jugar con ellas y adivinar nuevas relaciones de significado, permite la activación de prácticas de concientización cognitiva, emocional y existencial. Creemos que un trabajo educativo que utiliza la lectura profunda como herramienta, estimula la conciencia cognitiva y los procesos que construyen el conocimiento.

El fin último de la lectura no es la descodificación, ni la comprensión, sino la generación de conocimiento. En este sentido, la lectura profunda no se identifica con una fagocitación de las informaciones, sino que promueve una competencia analítica y el desarrollo de un pensamiento crítico. Por esta razón es tan importante que el alumnado lea, adquiera el placer de la lectura, desarrolle la imaginación, la fantasía, penetre en otros mundos y culturas, abra su mente a otras realidades y se cuestione sus propias ideas con el fin de desarrollar su conocimiento.

## Referencias bibliográficas

Adler, M. J., & van Doren, C. (2001). *Cómo leer un libro: Una guía clásica para mejorar la lectura* (F. Casas, Trans.; 2nd ed.). Editorial Debate.

Bers, M. U., & Resnick, M. (2016). *The official ScratchJr book: Help your kids learn to code!* No Starch Press.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: Diálogos e intervenciones*. Gedisa.

Coiro, J. (2014). Online reading comprehension: Challenges and opportunities. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *7*(2), 30–43. https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.30-43

Desmurget, M. (2024). *Más libros menos pantallas Como acabar con los cretinos digitales*. Peninsula.

Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, *28*(2), 171–197. https://doi.org/-10.1016/j.rssm.2010.01.002

Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Unicopli.

Gramigna, A. (2020). *Come nascono le storie. Pedagogia narrativa per i più piccoli*. UNICOPLI.

Gramigna, A., & Boschi, C. (Eds.). (2023). *Immaginario e formazione interculturale: Una ricerca presso le comunità indigene Maya*. Volta la carta.

Greenfield, P. M. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*, *323*(5910), 69–71. https://doi.org/10.1126/science.1167190

Kova , M., & Van Der Weel, A. (Eds.). (2020). *Lectura en Papel vs. Lectura en Pantalla* (L. Tibaquira, Trans.). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/-uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

Kuijpers, M., Douglas, S., & Kuiken, D. (2019). Personality traits and reading habits that predict absorbed narrative fiction reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*(1), 74–88. https://doi.org/10.1037/aca0000168

Llorente, A. (2016, August 29). ¿Qué pasa en nuestro cerebro cuando leemos? *BBC News*. https://www.bbc.com/-mundo/noticias-36960389

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *PIRLS 2021: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora—Informe español* (1st ed.). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.-educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/

Pikulski, J. J. (2006). Fluency: A Developmental and Language Perspective. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (p. Ch. 4). IRA, International Reading Association.

Proust, M. (2006). *Sobre la lectura*. Libroz del Zorzal.

Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L. Z., & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices* (2nd ed). The Guilford Press.

Samuels, S. J. (2012). Reading Fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (2nd ed.). The Guilford Press.

Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (Eds.). (2006). *What research has to say about fluency instruction*. IRA, International Reading Association.

Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kova , M., & Van Der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*. https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770

Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kova , M., & van der Weel, A. (2023). *The Ljubljana Reading Manifesto: Why higher-level reading is important*. https://readingmanifesto.org/

Sidi, Y., Shpigelman, M., Zalmanov, H., & Ackerman, R. (2017). Understanding metacognitive inferiority on screen by exposing cues for depth of processing. *Learning and Instruction*, *51*, 61–73. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.002

Støle, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿por qué los nativos digitales necesitan libros? (L. Tibaquira, Trans.). In *Lectura en Papel vs. Lectura en Pantalla* (pp. 49–69). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

Viñao Frago, A. (2007). Modos de leer, maneras de pensar: Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos Educativo*, *40*, 47–70. https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40-47.pdf

Wolf, M. (2016). *Tales of literacy for the 21st century* (1st ed.). Oxoford University Press.

Wolf, M. (with Stoodley, C. J.). (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas* (M. Maestro, Trans.; Primera edición). Ediciones Deusto.

# The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model

# Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: il modello REFLECT

Dener Luiz Da Silva
Federal University São João del-Rei (Brazil) – densilva@ufsj.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-9422-6531
Beatrice Doria
Università degli Studi di Padova (Italy) – beatrice.doria@phd.unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-3894-9460
Federica Picasso
Università degli Studi di Trento – federica.picasso@unitn.it
https://orcid.org/0000-0002-8381-6456
Anna Serbati
Università degli Studi di Trento – anna.serbati@unitn.it
https://orcid.org/0000-0002-3528-2488
Valentina Grion
Università degli Studi di Padova (Italy) – valentina.grion@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-2051-1313

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The training of university teachers has been a particularly debated topic in educational research for several decades. The training models have reflected the needs of the specific historical and cultural moments in which they developed. Today, there is a need to propose ecological, inclusive, and participative educational models precisely concerning the emerging need to leverage these values on a social and cultural level. The REFLECT model, developed in the specific Italian context, has also attempted to respond to these needs. The article proposes an initial implementation and its first results. Finally, the implications are discussed concerning both, the refinement of the model and its impact in educational and social terms.

La formazione dei docenti universitari rappresenta da alcuni decenni un tema particolarmente dibattuto in ambito di ricerca educativa. I modelli formati che si sono succeduti hanno riflettuto le esigenze degli specifici momenti storico-culturali in cui si sono sviluppati. Oggi vi è l'esigenza di proporre modelli formativi ecologici, inclusivi e partecipativi proprio in relazione all'emergere della necessità di fare leva su questi valori a livello sociale e culturale. È a questa esigenza che ha cercato di rispondere anche il modello REFLECT, sviluppato nello specifico contesto italiano. Nell'articolo se ne propone una iniziale implementazione ed i primi risultati della stessa. Se ne discutono infine le implicazioni relativamente sia al perfezionamento del modello che al suo impatto in termini formativi e sociali.

KEYWORDS
Higher Education, Democracy, Ethnographic appraoch, Student Voice
Istruzione superiore, democrazia, approccio etnografico, *Student* Voice

**Citation:** Silva, D.L. et al. (2024). The Role of Students in the Professional Development of University Teachers: The REFLECT Model. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 121-131. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_13

**Authorship:** This article is a shared work by the Authors. Sections 1 and 2 (F. Picasso); Sections 3 and 4 (B. Doria); Section 5 (B. Doria, F. Picasso); Section 6 (D. L. Da Silva); Section 7 (V. Grion, A. Serbati).

**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-02-24_13

**Submitted:** June 21, 2024 • **Accepted:** September 16, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

Lo sviluppo accademico (noto anche come sviluppo del personale, sviluppo della facoltà o sviluppo educativo) si riferisce a quella vasta gamma di attività che le istituzioni di istruzione superiore utilizzano per rinnovare o assistere i docenti nei loro molteplici ruoli (Centra, 1978) e migliorare le conoscenze e le competenze individuali nelle aree dell'insegnamento, dell'apprendimento, della valutazione, della ricerca e dell'amministrazione (Sheets & Schwenk, 1990). Steinert (2010a, 2010b) ha affermato che, sebbene lo sviluppo accademico sia storicamente stato legato a programmi pianificati, i professionisti dell'istruzione sono coinvolti sia in percorsi formali che informali di formazione, anche attraverso processi autodiretti legati all'apprendimento esperienziale e sul posto di lavoro, per migliorare continuamente le loro conoscenze e competenze (Steinert, 2010a, 2010b).

Lo sviluppo accademico è riferito a tutte le attività progettate per i docenti universitari "per migliorare le loro conoscenze, competenze e comportamenti come insegnanti ed educatori, leader e manager, e ricercatori e studiosi, sia in contesti individuali che di gruppo" (Steinert, 2014, p. 4) e anche "per insegnare ai membri della facoltà le competenze rilevanti per la loro posizione istituzionale e di facoltà e per mantenere la loro vitalità, sia ora che in futuro" (Steinert, 2010a, p. 391). Inoltre, le azioni incluse nei programmi di sviluppo accademico supportano competenze specifiche, come illustrato nella Figura 1:

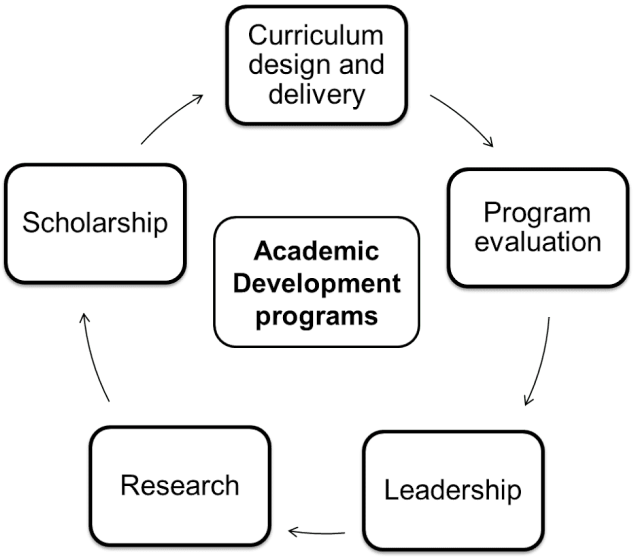



**Figura 1. Competenze specifiche dei docenti sostenute dai programmi di sviluppo accademico in termini di progettazione e erogazione del curriculum, valutazione dei programmi, leadership e ricerca e borsa di studio, sostenendoli nei loro ruoli e responsabilità (Steinert, 2009).**

Da una prospettiva storica, negli anni Settanta, le azioni di sviluppo accademico erano focalizzate sul supporto allo sviluppo delle competenze del buon insegnante, cioè un professionista in grado di progettare e implementare vari strumenti, metodologie e strategie didattiche, rafforzando le conoscenze e competenze fondamentali degli studenti e comunicando efficacemente (Wilkerson & Irby, 1998). Successivamente, negli anni Ottanta e Novanta, le azioni a livello istituzionale e politico hanno sostenuto prospettive orientate verso l'apprendimento centrato sullo studente e autodiretto: questi cambiamenti hanno richiesto una revisione della professione docente, da un ruolo di trasmettitore didattico della conoscenza a facilitatore dell'apprendimento degli studenti (Entwistle, 1998; Knowles, 1988; McLean, 2008).

Sorcinelli e colleghi (2006) nel loro lavoro tracciano la storia dello sviluppo accademico, descrivendo cinque fasi di evoluzione del concetto stesso:

- *Age of the Scholar* (1950 – 1960): questa prima fase si sviluppa tra gli anni '50 e '60; il supporto offerto riguardava principalmente il miglioramento della qualità della ricerca e delle relative pubblicazioni accademiche.
- *Age of the Teacher* (metà anni Sessanta – fine anni Settanta): questa fase si sviluppa tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta ed è caratterizzata dal focus su una nuova figura del docente universitario che non è più solo concentrato sulle competenze legate all'area disciplinare. I programmi in questa fase mirano a fornire nuove opportunità di sviluppo professionale, anche attraverso attività di formazione formale e più strutturate per la promozione delle competenze pedagogiche. Questo periodo vede anche l'emergere di Centri di supporto specifici e finanziati per sostenere i processi di innovazione educativa.
- *Age of the Developer* (inizio anni Ottanta): una fase sviluppata all'inizio degli anni Ottanta, che prevede la formalizzazione della figura del "developer" accademico/educativo, inteso come un professionista dedicato alle attività di supporto allo sviluppo professionale dei docenti universitari.
- *Age of Learner* (anni Novanta): fase cruciale per lo sviluppo accademico, sviluppata negli anni Novanta. In questo periodo, infatti, si assiste a un'im-

portante transizione da un modello pedagogico centrato sull'insegnante a uno centrato sullo studente. Questo cambiamento di prospettiva è legato a un profondo ripensamento del ruolo del docente e supporta la focalizzazione dei programmi di sviluppo accademico su metodologie e strategie didattiche alternative.

- *Age of Networker*: dall'inizio degli anni Duemila, i professionisti incaricati di supportare i processi di sviluppo accademico diventano sempre più fondamentali e vengono introdotti nelle collaborazioni intra-istituzionali, per rispondere a questioni emergenti e bisogni formativi. In questa era, emerge la necessità di supportare il cambiamento dei ruoli accademici (docenti e personale tecnico-amministrativo), per strutturare nuovi programmi che promuovano il successo accademico degli studenti. Questo nuovo scopo è promosso attraverso interventi mirati a sostenere la nuova professionalità docente, che prevede l'adozione di un approccio più inclusivo, centrato sullo studente, e che implementa metodologie didattiche innovative e partecipative (Beach et al., 2016; Masini et al., 2023).

In relazione a ciò, lo sviluppo accademico può anche giocare un ruolo cruciale nella promozione del cambiamento istituzionale, organizzativo e curriculare (Steinert et al., 2007) e nella costruzione della capacità educativa per il futuro (Swanwick, 2008). Le diverse strategie per sostenere lo sviluppo delle competenze pedagogiche (Gillespie et al., 2002) possono variare a seconda di numerosi fattori, inclusi il livello di esperienza degli insegnanti (Serbati, 2017).

Per comprendere a fondo le caratteristiche e il potenziale dei percorsi di sviluppo accademico, il modello proposto da Steinert (2014) mostra perfettamente come essi possano essere progettati per essere efficaci nel sostenere lo sviluppo professionale continuo dei professionisti dell'istruzione superiore. Il modello può operare su diversi fronti e a diversi livelli, muovendosi tra dimensioni di formazione formale e informale e favorendo approcci individuali o di gruppo.

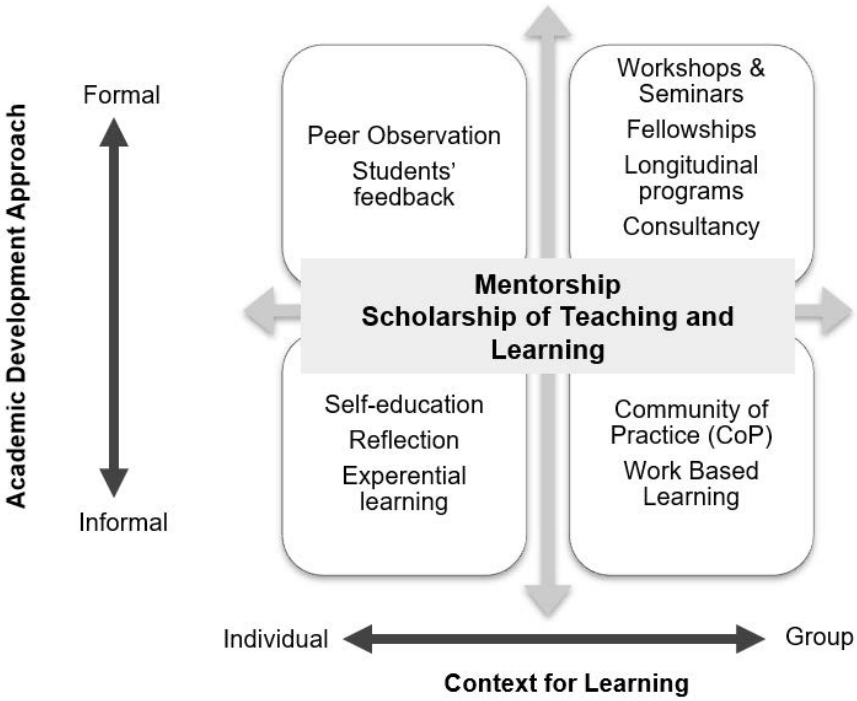



**Figura 2. Approcci allo sviluppo del personale (Adattato da Steinert, 2010, p. 12).**

La descrizione degli approcci di sviluppo accademico sottolinea diversi modi per sostenere azioni specifiche per supportare lo sviluppo professionale continuo dei docenti, ad esempio attraverso la progettazione e l'implementazione di workshop formali e percorsi formativi. Inoltre, possono essere promosse altre azioni, come: (1) attività più informali di Comunità di Pratica con un ambiente di gruppo; (2) percorsi formativi individuali come corsi formali online; e (3) attività specifiche riguardanti il supporto dell'apprendimento riflessivo individuale sulla pratica di ciascun docente, modellato sulle esperienze pratiche nel luogo di lavoro.

Oggi, lo sviluppo accademico nel contesto universitario è un'area definita come "strategica" (Gibbs, 2004; Ramsden, 2003), che riceve grande attenzione grazie all'importanza crescente attribuita alla misurazione della qualità dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione, e alle iniziative governative che collegano i finanziamenti ai risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento (Gosling, 2001; Hicks, 2005). L'importanza dello sviluppo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e delle competenze correlate dei docenti è un'urgenza sentita nel campo educativo, come sottolineato da azioni importanti promosse, come il Comunicato di

Yerevan (Eurydice et al., 2015; Felisatti & Serbati, 2019).

Come sottolineato da *High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), ogni istituzione è chiamata a sviluppare strategie volte a migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, identificando l'obiettivo di uno sviluppo pedagogico certificato per tutto il personale accademico.

In relazione alla nostra ricerca, è importante evidenziare che anche nel contesto universitario italiano, lo sviluppo professionale dei docenti universitari è una questione emergente ed estremamente importante. L'urgenza di migliorare le competenze didattiche degli accademici è sottolineata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) varato dal Governo italiano nel 2021, che evidenzia la necessità di riformare e investire nella formazione dei docenti per innovare le pratiche di insegnamento e valutazione nel contesto universitario (Lotti et al., 2022).

## 2. Partnership tra Studenti e Docenti

Diverse istituzioni coinvolte nell'istruzione superiore, insieme a numerosi accademici, concordano sulla necessità di un cambiamento sostanziale e sottolineano che gli studenti possono svolgere un ruolo centrale in questa trasformazione. Ciò potrebbe avvenire in seno a un concetto "ripensato" di partenariato (Cook-Sather et al., 2014; Higher Education Academy, 2015). Il tradizionale modello di relazione "fornitore (di un servizio) - cliente" tra docenti e studenti non sembra più funzionare. Al contrario, la relazione docente-studente dovrebbe basarsi su principi di rispetto, reciprocità e responsabilità, manifestandosi come un "partenariato studente-docente" (Cook-Sather et al., 2014), in cui gli studenti condividono le responsabilità in tutti gli aspetti del processo educativo. Questa prospettiva propone una relazione collaborativa tra studenti e personale, permettendo agli studenti non solo di co-creare conoscenza e apprendimento, ma anche di partecipare al ripensamento della struttura stessa delle istituzioni di istruzione superiore (NUS 2012).

Abbracciando questa visione, la *Higher Education Academy* (ora AdvanceHE) definisce il partenariato come un processo che migliora l'apprendimento degli studenti coinvolti e l'insegnamento efficace, attraverso un dialogo aperto, costruttivo e continuo. Considera tutti i partecipanti come membri intelligenti e capaci della comunità accademica (AdvanceHE, 2020).

Sebbene gli approcci basati sul partenariato siano ancora relativamente poco sviluppati, le pratiche degli studenti come partner (SaP) stanno emergendo nelle università contemporanee come un mezzo per promuovere un'organizzazione più partecipativa e ridefinire le culture istituzionali nel contesto dell'istruzione superiore (Gravett et al., 2020).

Nel movimento *Student Voice*, Cook-Sather e Luz (2015) considerano il partenariato come un concetto soglia, simile alla nozione di Meyer e Land (2006) di "concetti soglia" o "portali" che portano a prospettive trasformative. Sostengono che introdurre partenariati tra studenti e personale accademico sia un modo per perseguire un'educazione veramente democratica, in linea con il focus centrale del movimento Student Voice (Grion & Cook Sather, 2013), ovvero la democrazia attraverso l'educazione (Fielding 2004; Fielding & Moss, 2014). Alcuni autori sottolineano l'importanza di vivere la democrazia quotidianamente, facendola diventare un "habitus mentale" per gli individui (Fielding, 2012). In questo contesto, la democrazia va oltre un semplice meccanismo collaborativo; diventa un modo di vivere e apprendere basato su principi di libertà, uguaglianza, rispetto reciproco e solidarietà. Ciò richiede una rivalutazione dei concetti di autorità e partecipazione, offrendo agli studenti opportunità di condividere la leadership ed esprimere le loro opinioni sulla loro istruzione (Smith, 2006).

Come spiega Angus (2006), una vera leadership nelle organizzazioni democratiche implica un processo in cui tutti i membri partecipano attivamente, promuovendo processi collaborativi e partecipativi, piuttosto che basarsi su "potere, coercizione e manipolazione".

Secondo Fielding (2006; 2012), le università dovrebbero responsabilizzare gli studenti come agenti attivi e partecipativi che lavorano in partenariato con educatori e amministratori per creare ambienti di apprendimento più democratici. Il partenariato più autentico tra studenti e personale, definito da Fielding (2012) "apprendimento intergenerazionale come democrazia vissuta", rappresenta una relazione trasformativa in cui si realizza un impegno condiviso per il bene comune, e dove potere e responsabilità sono equamente condivisi. Questo modello promuove una comunità democratica, insegna e apprende la cittadinanza democratica, e incarna la democrazia come un modo di vivere e apprendere insieme.

## 3. Partenariato Studente-Docente e sviluppo accademico

Ora, consideriamo come i partenariati tra studenti e docenti possano essere implementati per influenzare i processi e i programmi di sviluppo accademico. Numerosi autori (Bovill et al., 2011; Fielding, 2012) hanno riconosciuto che gli studenti possono contribuire attivamente alla comunità accademica collaborando con gli educatori nella progettazione dei corsi e del curriculum utilizzando metodi partecipativi e collaborativi (Bovill et al., 2011; Seale, 2010). Questo approccio offre diversi vantaggi: gli studenti si sentono parte della comunità, motivandoli a impegnarsi in un apprendimento più profondo e sviluppare sia competenze "hard" che "soft" mentre contribuiscono alla progettazione del curriculum. Ciò può avere un impatto positivo sulla loro occupabilità, successo e adattabilità. Inoltre, gli educatori possono creare un ambiente di apprendimento meno gerarchico con studenti più attivi, che possono assisterli efficacemente nella pianificazione dei corsi e dei programmi, migliorando in definitiva la loro motivazione a migliorare l'insegnamento.

Alla luce di ciò, il ruolo degli studenti come partecipanti attivi e co-creatori è particolarmente rilevante nell'insegnamento, apprendimento, valutazione e progettazione del curriculum, e diventa ancora più cruciale nella pianificazione delle iniziative di sviluppo accademico per migliorare le competenze pedagogiche.

La letteratura internazionale e le pratiche internazionali hanno sviluppato una vasta gamma di metodi per migliorare la partecipazione degli studenti, che vanno dagli approcci formali a quelli informali e dai modelli individuali a quelli di gruppo (Steinert, 2013). Tutte queste strategie condividono l'obiettivo comune di supportare i docenti nel loro sviluppo professionale per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Gli studenti sono in una posizione unica per guidare questo processo poiché possono fornire preziose intuizioni, condividere le loro prospettive, rivelare punti di vista trascurati e contribuire con suggerimenti e nuove idee che vanno oltre gli approcci tradizionali guidati dall'insegnante. Come suggerito da Bovill et al. (2011), è essenziale analizzare attentamente il contesto accademico e identificare opportunità appropriate per la co-creazione.

Esistono vari approcci (Burkhill et al., 2009) per incorporare le voci degli studenti nelle iniziative di sviluppo accademico, che vanno dai modelli in cui gli studenti vengono ascoltati e consultati come attori rilevanti nel cambiamento educativo, a modelli più complessi in cui gli studenti diventano co-creatori ed esperti, partecipando attivamente ai processi decisionali. Tutti questi approcci emergenti condividono l'obiettivo di promuovere lo scambio reciproco tra studenti e docenti, sfruttando i punti di forza di entrambi e costruendo una comunità in cui collaborano per migliorare l'esperienza accademica complessiva (Cook-Sather, 2010; Cowan & Westwood, 2006; Huston & Weaver, 2008; Richlin & Cox, 2004; Cox & Sorenson, 2000).

Il primo approccio, ben consolidato e ampiamente conosciuto, è "Ascoltare la voce degli studenti." Il suo obiettivo principale è raccogliere e utilizzare il feedback degli studenti per migliorare la qualità dei corsi e dei programmi (Dickerson et al., 2016). Gli studenti svolgono un ruolo chiave nel riflettere sulle pratiche educative, contribuendo al miglioramento continuo dell'istruzione. Per facilitare un dialogo produttivo e costruttivo tra studenti e docenti, è necessario creare un ambiente di supporto. Quando gli studenti si sentono ascoltati, diventano membri attivi della comunità accademica, il che può aumentare la loro motivazione e impegno. Vari metodi, come sondaggi, discussioni online, gruppi di discussione, incontri, blog e commenti riflessivi, sono disponibili per catturare le voci degli studenti. Per rendere questo approccio efficace, i docenti potrebbero dover cedere parte del controllo nella pianificazione pedagogica e trovare un nuovo equilibrio nel lavorare con gli studenti, simile alla collaborazione nella ricerca con studenti laureati e non (Bovill et al., 2011).

Un altro approccio, "Studenti come Apprendenti e Insegnanti (SaLT)," coinvolge gli studenti come consulenti per docenti e professionisti nel contesto accademico. Il modello mira a facilitare il dialogo e la collaborazione tra i membri della comunità universitaria attraverso varie modalità, tra cui incontri, seminari, osservazioni in aula e briefing programmati. Il contributo degli studenti è considerato essenziale per lo sviluppo pedagogico del contesto accademico. Queste esperienze diventano best practices per altri colleghi e contesti e vengono discusse in ri unioni curriculari organizzate da ciascun programma, contribuendo a una cultura condivisa dell'insegnamento e dell'apprendimento (Mihans et al., 2008; Cook-Sather, 2010).

Il terzo approccio vede gli studenti come ricercatori e istruttori all'interno dei programmi di sviluppo accademico. In questa prospettiva, gli studenti assumono la responsabilità di progettare e condurre progetti di ricerca per indagare su specifici problemi e sfide all'interno dell'università e dell'istituzione. I progetti che producono soluzioni creative e sostenibili vengono integrati nelle attività di sviluppo accademico. Gli studenti assumono il ruolo di istruttori, condividendo i risultati della loro ricerca e raccomandazioni informate con i professori. Il loro contributo diventa centrale non solo per scopi di sviluppo accademico ma anche per il miglioramento del sistema accademico nel suo complesso. Questo approccio enfatizza il processo di ricerca come un mezzo per consentire agli studenti di connettere ricerca, apprendimento e insegnamento.

L'ultimo approccio, chiamato "Comunità di Apprendimento in Partenariato" (Healey et al., 2014), rappresenta una sintesi dei precedenti approcci. Combina e sovrappone quattro principali aree di coinvolgimento e partecipazione degli studenti: (a) apprendimento, insegnamento e valutazione; (b) ricerca e apprendimento basato sull'indagine; (c) sviluppo e apprendimento accademico; e (d) progettazione del curriculum e consulenza pedagogica. La prima area enfatizza il coinvolgimento attivo degli studenti nel proprio apprendimento (Kuh, 2009). La seconda area coinvolge gli studenti nel processo di ricerca, promuovendo l'apprendimento indipendente e le competenze di collaborazione (Kuh, 2009). La terza area incoraggia gli studenti a impegnarsi in coindagini con i docenti, espandendo la portata del coinvolgimento degli studenti nell'area (Boyer, 1990; Healey, 2000; Felten, 2013). Infine, la quarta area si concentra sulla progettazione del curriculum e sulla consulenza pedagogica, in cui gli studenti partecipano attivamente alla progettazione del curriculum e offrono consigli pedagogici (Kuh, 2009). Queste comunità di apprendimento in partenariato forniscono un quadro completo per promuovere la collaborazione tra studenti e docenti e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In sintesi, i partenariati tra studenti e docenti hanno il potenziale di trasformare l'istruzione superiore coinvolgendo attivamente gli studenti nel miglioramento dei corsi, del curriculum e delle pratiche pedagogiche. Questi partenariati possono assumere varie forme, dalla raccolta di feedback agli studenti che partecipano attivamente alla ricerca e alla progettazione del curriculum. Sfruttando le prospettive e le intuizioni uniche degli studenti, le università possono creare ambienti di apprendimento più inclusivi, coinvolgenti ed efficaci, promuovendo in ultima analisi la democrazia partecipativa nell'istruzione superiore (Serbati, Grion, Raffaghelli & Doria, 2022).

## 4. Il modello di innovazione RE-FL-EC-T

In contesto italiano, dove le attività di *Academic Development* hanno finora avuto poco spazio di realizzazione, Serbati e colleghe (2022) hanno sviluppato un modello di sviluppo professionale dei docenti,

proponendo un partenariato collaborativo tra studenti e docenti che possa essere adottato dai docenti senza un dispendio eccessivo di risorse ed energie e sostenibile dal punto di vista della realizzazione in classe. L'attenzione è stata quella di sviluppare una serie di attività formative considerando le preoccupazioni che gli accademici spesso esprimono quando implementano approcci di responsabilizzazione degli studenti come agenti di cambiamento delle attività d'insegnamento/apprendimento e li collocano in ruoli di co-leadership: anche quando i docenti sono disposti a cedere parte del controllo in favore di una collaborazione più democratica, spesso gli studenti percepiscono questi nuovi approcci come una perdita di tempo, che si aggiunge ai loro programmi di lavoro già troppo fitti (Finefter-Rosenbluh et al., 2021). La creazione di iniziative guidate o co-gestite con gli studenti sembrano richiedere loro la messa in campo di troppe risorse e un'ampia e dettagliata pianificazione che risulta di difficile realizzazione (Grion & Serbati, 2019). Inoltre, come la letteratura rileva, per realizzare cambiamenti nelle pratiche didattiche, sembra essere necessario assicurare ai docenti un ambiente "sicuro", collocandoli in

> "situazioni non conflittuali in cui, attraverso esperienze autentiche benché indirette, possono riflettere criticamente sulle proprie teorizzazioni e sull'impatto che tali teorizzazioni hanno sul […] rendimento scolastico degli studenti" (Bishop et al., 2003, p. 2; traduzione degli Autori).

Alla luce di questo framework, Serbati et al. (2022) hanno perseguito l'implementazione di un ambiente di apprendimento/formazione di equilibrio tra empowerment di docenti e studenti e sostenibilità. Il modello proposto definito "RE-FL-EC-T INNOVATION" può essere facilmente adottato da ogni docente in qualsiasi corso con un impiego minimo di tempo e risorse.

Esso si compone di quattro passaggi chiave (da Serbati et al., 2022):

- "*REcalling practices by teachers*: i docenti durante i loro corsi iniziano riflettendo sul processo di insegnamento/apprendimento proponendo, all'interno di uno spazio di lettura-scrittura condiviso con gli studenti, una forma di autoetnografia del proprio vissuto didattico.
- *FLasback scaffolded by teacher narratives*: queste narrazioni sono condivise con gli studenti, consentendo loro di riflettere sulle esperienze del professore, integrare le proprie opinioni e commentare collettivamente il processo di insegnamento e apprendimento all'interno del corso. Questa fase richiede la partecipazione attiva di tutti gli studenti nel contribuire al commento condiviso.
- *EChoing the students' perspectives*: in questa fase sia i docenti che gli studenti leggono questo testo condiviso e si preparano per le discussioni.
- *Teaching innovation*: studenti e accademici esplorano in modo collaborativo queste narrazioni etnografiche, co-progettando miglioramenti nell'intera esperienza educativa e co-generando nuove pratiche."

L'approccio si basa sulla ricerca didattica collaborativa fra docenti e studenti, ma non richiede molto tempo o impegno, né implica una formazione specifica per educatori e studenti. Si ritiene possa essere sostenibile e applicabile a qualsiasi corso e, se implementato diffusamente all'interno di un intero Programma/Dipartimento, i risultati possono essere condivisi fra tutti i membri coinvolti in quel Programma/Dipartimento e servire come base per la riprogettazione sistematica e il miglioramento del relativo curriculum di studi.

## 5. La ricerca empirica

### 5.1 Obiettivi della ricerca

Questo studio si propone di esplorare e analizzare gli effetti di una prima implementazione del modello/approccio RE-FL-EC-T INNOVATION in un contesto accademico italiano, al fine di comprenderne l'efficacia. In particolare, l'obiettivo è quello di esplorare quali aree didattiche emergano attraverso le scritture collaborative di tipo etnografico fra docenti e studenti, al fine di considerare quali cambiamenti nelle pratiche d'insegnamento/apprendimento il modello possa effettivamente supportare.

Sono state pertanto formulate le seguenti domande di ricerca:

- **RQ1.** L'implementazione del modello può supportare la partnership di studenti e docenti in termini di riflessione condivisa sulle pratiche didattiche adottate in un corso accademico?
- **RQ2.** Quali sono le aree didattiche di miglioramento emergenti?

### 5.2 Contesto, partecipanti e strumenti

Lo studio di ricerca è stato condotto presso l'Università degli Studi di Padova negli anni accademici 2022 e 2023. Esso ha coinvolto 48 studentesse e studenti, volontariamente coinvolti, e appartenenti a cinque corsi di area pedagogica e di scienze motorie, condotti in forma blended, ossia in parte in presenza e in parte in un ambiente di apprendimento allestito nella piattaforma Moodle.

Ognuno dei corsi ha seguito le stesse fasi di implementazione del modello. Nella prima fase del corso, in uno spazio dedicato della piattaforma, la docente ha postato le sue prime riflessioni riguardanti la progettazione dell'insegnamento e la sua personale prospettiva derivata dalle lezioni iniziali.

Successivamente, gli studenti sono stati invitati, su base volontaria, a rispondere alla riflessione etnografica della docente, offrendo i loro feedback sulla progettazione del corso. Le scritture etnografiche di studentesse e studenti sono state raccolte in un file per essere analizzate. Per le analisi qualitative, si è scelto un approccio di analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012, 2019), che si è rivelato efficace nel chiarire sia le interpretazioni individuali, che le implica-

zioni più ampie delle riflessioni degli studenti, utili, queste ultime, per informare e sostenere i processi di sviluppo accademico (Byrne, 2022). Ai fini dell'analisi è stato utilizzato un software open source gratuito (FLOSS) in combinazione con due strumenti distinti, ma complementari, di analisi qualitativa assistita da computer: Taguette e Qualcoder (Brailas et al., 2023).

### 5.3 Processo di analisi

Il processo che è stato seguito è in linea con i passaggi raccomandati da Braun e Clarke (2012), come segue:

- *Lettura iniziale*: Siamo partiti con una lettura iniziale per cogliere il tono generale dei discorsi e acquisire familiarità con il loro contenuto;
- *Seconda Lettura e Codifica Iniziale*: Nella seconda fase abbiamo effettuato un'altra lettura e avviato il processo di codifica, senza categorie prestabilite;
- *Integrazione delle categorie*: nel terzo passaggio, abbiamo effettuato una terza lettura mirata a integrare le categorie o i temi emergenti;
- *Risoluzione dei problemi di codifica*: nella quarta fase, abbiamo condotto una quarta lettura per affrontare eventuali problemi di codifica, inclusi quelli relativi alla coerenza interna.
- *Riflessione condivisa sui temi emersi*: Il quinto passaggio ha previsto una fase di analisi qualitativa, in cui si è riflettuto sui temi emersi.
- *Quantificazione*: nell'ultima fase si è proceduto alla quantificazione delle categorie qualitative emerse, combinando elementi sia quantitativi che qualitativi, utilizzando il software Qualcoder.
- Questi passaggi metodologici sono stati progettati e realizzati per fornire un esame completo e approfondito del feedback raccolto dagli studenti e per ricavare spunti significativi per il miglioramento delle attività didattiche sia in corso di svolgimento che future, e per lo sviluppo accademico della docente coinvolta.

## 6. Risultati

### 6.1 Elementi didattici emergenti

In totale, sono state codificate 247 frasi, che sono state distribuite in 9 categorie o temi principali. Nella Tabella 1 sono state presentate le categorie con le occorrenze dei codici relativi alle stesse e gli esempi descrittivi delle categorie stesse.

| *Tipologia* | *N* | *Descrizione* | *Esempi* |
|---|---|---|---|
| Metodologie d'insegnamento/apprendimento | 72 | Commenti sull'approccio didattico complessivo; sui metodi, sull'organizzazione e sulle strategie didattiche. | "Per me è stata una novità ed una piacevole sorpresa, in quanto ho potuto sperimentare concretamente quanto stavamo apprendendo grazie alle attività ed i lavori di gruppo." "Personalmente trovo l'insegnamento molto interessante e anche le modalità sono state coinvolgenti e interessanti." |
| Ruolo della valutazione | 62 | Frasi o commenti sulla valutazione e sul ruolo della stessa nel processo di apprendimento. Ciò include la percezione o la consapevolezza del feedback da parte degli studenti. | "L'elemento che più mi ha messo in difficoltà, avendo avuto pochissime occasioni per sperimentarlo, è stata l'autovalutazione." |
| Valutazione generale | 46 | Commenti generali e apprezzamento per l'intero corso. | "Ho trovato il corso molto interessante, sia per la modalità didattica scelta, sia per l'argomento e le relative implicazioni e conseguenze." |
| Contenuti del corso | 20 | Feedback sul contenuto del corso e sui temi specifici trattati. | "L'argomento è di per sé complicato, ma penso che quelle attività ci abbiano aiutato a comprendere meglio le lezioni e a studiare." |
| Carichi di lavoro percepiti | 18 | Feedback sul carico di lavoro degli studenti e sulle esigenze che hanno riscontrato durante il corso. | "Sicuramente è un corso che richiede una cospicua mole di lavoro, sia individuale che di gruppo ma porta con sé anche una forte spinta al miglioramento." |
| Rapporto studente-insegnante | 15 | Approfondimenti sulla qualità del rapporto tra studenti e docente. | "Inoltre, la gentilezza, il supporto e l'umanità della professoressa e della tutor hanno impreziosito di molto l'intero corso." |
| Comunicazione | 4 | Feedback relativo alle interazioni e alla comunicazione tra studenti e docente durante il corso. | "Le risorse a disposizione sono date il giorno prima della lezione di interesse, le cadenze non sono riferite per tempo e in questa prima settimana ne sono sempre venuta a conoscenza tramite i miei compagni e non attraverso comunicazioni ufficiali." |
| Percezioni di agency rispetto al proprio percorso di apprendimento | 4 | Commenti sui ruoli e sulla paternità degli studenti nel modellare gli sviluppi del corso. | "Mi sono messa in gioco, ho partecipato attivamente e grazie ai feedback ricevuti ho potuto migliorarmi e mi hanno permesso di autovalutarmi e comprendere al meglio il livello del mio apprendimento." |
| Difficoltà specifiche – degli studenti non frequentanti in presenza | 1 | Difficoltà specifiche che riguardano gli studenti che non sono fisicamente presenti in classe ma partecipano solo a distanza | "Non penso che si debba essere penalizzati perché si è costretti a lavorare, facendo grandi sacrifici per poter studiare." |

**Tabella 1. Descrizione ed esempi delle 9 categorie o tematiche codificate (*N*: numero occorrenze)**

Le categorie emergenti rendono evidenti gli elementi che risultano fondamentali nella progettazione e realizzazione dei corsi. Quelle maggiormente citate riguardano proprio due "colonne portanti" in ambito di progettazione didattica: le metodologie d'insegnamento/apprendimento e la valutazione.

La categoria "Metodologie d'insegnamento/apprendimento" offre preziosi spunti di riflessione alla docente per migliorare i propri corsi. Gli studenti forniscono feedback dettagliati sui metodi di apprendimento blended, sull'utilizzo del forum e sulle loro esperienze con il lavoro di gruppo, evidenziando sia i vantaggi che le sfide. Vi sono elementi che solo il punto di vista di uno studente può evidenziare, e che rendono possibile un aggiustamento successivo dei futuri corsi:

> "La spartizione delle tempistiche non è stata del tutto equa, ad esempio per presentare il campionamento è stata data una settimana; mentre per la stesura del framework teorico solo 3 giorni. Per il resto il lavoro complessivamente è stato molto interessante ha permesso di ampliare le nostre conoscenze e di stendere un progetto che prima d'ora non avevo mai fatto" (n. 3 LM - 50, 2023).

> "…Spesso, però, sentivo che avevamo tanto da fare e troppo poco tempo a disposizione. Forse avrei preferito iniziare la lezione con un'attività pratica relativa alla lezione precedente (per avere già compreso ed elaborato le idee principali, velocizzando così l'attività processo), per poi procedere con la spiegazione teorica dell'argomento successivo. [… ] Io ho apprezzato l'uso di risorse aperte, le diapositive e ho adorato le spiegazioni: chiare, comprensibili e anche divertenti" (n. 1 LM - 50, 2022).

> "Le lezioni asincrone aiutano […] a restare al passo con gli argomenti, permettendo di svolgere le attività predisposte, concludere quelle iniziate e permettendo di "tirare il fiato" tra un argomento e l'altro così da poter trarre le conclusioni e poter revisionare il lavoro svolto durante la settimana precedente così da assimilare meglio i concetti."

Le numerose occorrenze riguardanti la categoria "Valutazione" evidenziano come questo aspetto sia fondamentale nella percezione del corso e nell'esperienza accademica degli studenti. In particolare, vi è la conferma delle potenzialità delle attività di valutazione fra pari e di autovalutazione proposte durante il corso a sostegno dell'apprendimento degli studenti.

> "…è stato molto interessante fare e ricevere peer review da altri studenti, per avere un altro punto di vista sui nostri lavori. L'argomento è di per sé complicato, ma penso che queste attività ci abbiano aiutato a comprendere meglio le lezioni e a studiare" (n. 3 LM - 50, 2022).

> "Ricevere e fornire feedback ai compagni mi ha davvero aiutata nel comprendere come il semplice feedback sia a volte difficile da comunicare e comprendere" (AG, PED, 2022).

La categoria "Valutazione generale" è più ampia e comprende principalmente giudizi di apprezzamento o considerazioni sull'atmosfera della classe, che possono essere utili sia per un progressivo miglioramento del corso in itinere, sia per le considerazioni che un docente potrebbe fare rispetto al tema dell'importanza del clima di classe rispetto all'efficacia dell'insegnamento/apprendimento:

> "Lo svolgimento del corso è differente rispetto a quelli in cui siamo normalmente coinvolti. Personalmente, mettermi in gioco mi è piaciuto moltissimo: la possibilità di essere criticata e migliorare il mio lavoro mi aiuta a riflettere sul lavoro in maniera più approfondita" (GB, PED, 2022).

> "Per motivi lavorativi non ho potuto seguire il corso in presenza, e da non-frequentante ho apprezzato tantissimo in primis la disponibilità della professoressa e della tutor, sempre disponibili a rispondere a ogni dubbio, e anche la modalità di svolgimento del corso" (n. 5 LM - 50, 2023).

All'interno di questa categoria si ritrovano anche critiche costruttive, che hanno permesso alla docente di rilevare gli aspetti su cui riflettere per migliorare la propria attività didattica

> "Per quanto riguarda l'insegnamento: le lezioni teoriche sono state affrontate in maniera veloce, e talvolta le scadenze per i lavori non erano chiare" (n. 1 LM - 50, 2022).

Per quanto riguarda le relazione fra docenti e studenti, l'analisi svolta ha messo in luce il forte impatto come un rapporto sereno migliori le prestazioni degli studenti:

> "La disponibilità della docente e della tutor hanno alleggerito lo stress da prestazione" (n. 8 LM - 50, 2023).

### 6.2 Student Voice, REFLECT e innovazione didattica

Nell'ultima fase del modello REFLECT, "studenti e insegnanti indagano e analizzano congiuntamente queste narrazioni e co-costruiscono il miglioramento dell'apprendimento, dell'insegnamento, della valutazione e, in generale, della esperienza complessiva per generare nuove pratiche" (Serbati et al., 2022, p. 846).

Attraverso il passaggio alla fase "*EChoing the students' perspectives*", è stato possibile verificare come, grazie al processo di scrittura-lettura collaborativa e ad un approccio etnografico all'analisi della didattica messa in campo durante ciascun corso, la docente abbia potuto ridisegnare le proprie pratiche formative attraverso attività promosse all'interno di un ambiente formativo *self-paced*, del tutto "rassicurante" e "sicuro" (Phuong et al., 2020) per la docente stessa; un ambiente basato su principi di rispetto e reciprocità espressi come una genuina collaborazione tra studenti e docenti (Cook-Sather et al., 2014).

La riprogettazione dei corsi è proseguita con la revisione dei programmi in vista della loro realizzazione negli anni successivi.

Alla luce dell'esperienza presentata e in particolare attraverso l'uso del modello REFLECT e l'assunzione di un approccio di scrittura e di analisi etnografico, condotto collaborativamente da docenti e studenti, è evidente come il contributo del punto di vista degli studenti possa definire un importante input di cambiamento e di sviluppo professionale del docente.

Partendo quindi dall'analisi e dall'esplorazione dei loro reali bisogni formativi e dalla connessione con il loro punto di vista e le informazioni relative a scenari reali di classe, è stato possibile informare le azioni e i programmi di sviluppo accademico, modellando l'offerta formativa e integrando le prospettive di docenti e studenti.

## 7. Discussione e conclusione

Riprendendo le domande di ricerca che si erano poste all'inizio: "L'implementazione del modello può supportare la partnership di studenti e docenti in termini di riflessione condivisa sulle pratiche didattiche adottate in un corso accademico?" e "Quali sono le aree didattiche di miglioramento emergenti?"; si può temporaneamente concludere che i risultati presentati permettono di considerare il modello come un utile strumento per supportare una partnership fra studenti e docenti ai fini del miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento. Le fasi proposte da REFLECT sollecitano l'espressione delle visioni di docenti e studenti rispetto alle loro esperienze d'insegnamento/apprendimento e l'emersione delle aree didattiche su cui puntare l'attenzione per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento.

Ciò che va rilevato è che l'analisi svolta con approccio etnografico ha permesso di rispettare pienamente le diverse posizioni e non "perdere" le voci minoritarie e discordanti, come quelle, ad esempio, degli studenti non-frequentanti le lezioni in presenza, che a volte hanno messo in luce alcune criticità, meno citate dalla maggioranza, ma altrettanto importanti ai fini dell'acquisizione di una visione realmente democratica della formazione universitaria (Fielding, 2011). La specifica modalità di analisi delle interazioni nell'ambiente collaborativo rappresenta sicuramente un elemento su cui sarà necessario puntare l'attenzione in relazione alla messa a punto del modello REFLECT e la sua applicazione in altri contesti.

L'aspirazione è che le evidenze qui proposte gettino le basi per un'evoluzione democratica della vita universitaria. In un tale ambiente, gli studenti possono esercitare la loro libertà di diventare pensatori critici (Freire, 1974) e contribuire in modo sostanziale alla trasformazione dell'istruzione superiore.

È in questa direzione, inoltre, che si ritiene di poter assumere una visione ecologica e democratica (Fielding, 2011; Serbati et al., 2022) in relazione al tema dello sviluppo professionale dei docenti universitari, un approccio inclusivo, centrato sullo studente con l'uso di metodologie didattiche innovative e partecipative (Beach et al., 2016; Masini et al., 2023). Tale scelta potrebbe risultare veramente un nodo centrale per l'ingaggio di una simile direzione nel globale rinnovamento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento all'interno di un'università che ritorni ad assumere efficacemente ed ampiamente il ruolo di volano sociale. Si tratterebbe oggi di perseguire il superamento di una società evidentemente in crisi a livello mondiale, i cui valori dovrebbero tornare ad essere proprio quelli della solidarietà reciproca, della responsabilità condivisa e, in ultima analisi della democrazia.

## Riferimenti bibliografici

AdvanceHE. (2020). Student engagement through partnership in higher education: Key projects, resources and ways you can connect with student engagement [Company website]. *AdvanceHE*. https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/student-engagement-through-partnership

Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 369–379. https://doi.org/10.1080/13603120600895544

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003444787

Bovill, C., Cook Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, *16*(2), 133–145. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. https://eric.ed.gov/?id=ED326149

Brailas, A., Tragou, E., & Papachristopoulos, K. (2023). Introduction to Qualitative Data Analysis and Coding with QualCoder. *American Journal of Qualitative Research*, *7*(3), 19–31. https://doi.org/10.29333/ajqr/13230

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological.* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

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

Burkhill, S., Dunne, L., Filer, T., & Zandstra, R. (2009). Authentic voices: Collaborating with students in refining assessment practices. *Assessment in Different Dimensions: A Conference on Teaching and Learning in Tertiary Education - Conference Papers*, 84–93. https://www.academia.edu/978209/Assessing_online_collaboratories_a_peer_review_of_teaching_and_learning_CO_AUTHOR

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, *56*(3), 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Centra, J. A. (1978). Types of Faculty Development Programs. *Journal of Higher Education*, *49*(2), 151–162.

Cook-Sather, A. (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, *40*(4), 555–575. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00501.x

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (Frst edition). Jossey-Bass.

Cook-Sather, A., & Grion, V. (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.

Cowan, J., & Westwood, J. (2006). Collaborative and reflective

professional development: A pilot. *Active Learning in Higher Education*, *7*(1), 63–71. https://doi.org/10.1177/-1469787406061149
Cox, M. D., & Sorenson, D. L. (2000). 7: Student Collaboration in Faculty Development: Connecting Directly to the Learning Revolution. *To Improve the Academy*, *18*(1), 97–127. https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2000.tb00365.x
Dickerson, C., Jarvis, J., & Stockwell, L. (2016). Staff–student collaboration: Student learning from working together to enhance educational practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, *21*(3), 249–265. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136279
Entwistle, N. J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. C. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 72–101). Australian Council for Educational Research.
Eurydice, Crosier, D., Desurmont, A., Horvath, A., Kocanova, D., Paquet, M.-F., Parveva, T., Racké, C., Rauhvargers, A., & Riiheläinen, J. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publication Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/128576
Felisatti, E., & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In P. Federighi, M. Ranieri, & B. Gianfranco (Eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica: Studi, ricerche, esperienze* (Vol. 419, pp. 66–83). FrancoAngeli. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/419
Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, *1*(1), 121–125. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.121
Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295–311. https://doi.org/10.1080/0141192042000195236
Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 299–313. https://doi.org/10.1080/13603120600895411
Fielding, M. (2009). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 101–116). Routledge.
Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 61–75). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1_5
Fielding, M., & Moss, P. (2014). Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative. *Journal of Childhood Studies*, *39*(1), 92–96. https://doi.org/-10.18357/jcs.v39i1.15247
Finefter-Rosenbluh, I., Ryan, T., & Barnes, M. (2021). The impact of student perception surveys on teachers' practice: Teacher resistance and struggle in student voice-based assessment initiatives of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, *106*, 103436. https://doi.org/10.1016-/j.tate.2021.103436
Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Technical and Educational Services.
Gillespie, K. H. (Ed.). (2002). *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Anker Publ.
Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK - what are they doing five years on? *International Journal for Academic Development*, *6*(1), 74–90. https://doi.org/-10.1080/13601440110043039
Gravett, K., Kinchin, I. M., & Winstone, N. E. (2020). 'More than customers': Conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2574–2587. https://doi.org/-10.1080/03075079.2019.1623769
Grion, V., & Serbati, A. (with Montgomery, C., & Sambell, K.). (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa MultiMedia.
Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, *19*(2), 169–189. https://doi.org/10.1080/072943600445637
Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/264240134_Engagement_through_partnership_students_as_partners_in_learning_and_teaching_in_higher_education
Hicks, T. (2005). *Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students* (Faculty Working Papers from the School of Education, pp. 1–7) [Education Working Papers]. Fayetteville State University. https://digitalcommons.uncfsu.edu/soe_faculty_wp/7
Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*, *33*(1), 5–20. https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9
Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and updated). Cambridge Adult Education.
Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, *50*(6), 683–706. https://doi.org/-10.1353/csd.0.0099
Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & Insegnamento*, *20*(2), 75–88. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_06
Masini, M., Piccinno, T. F., Picasso, F., Botto, M., Garbarino, S., & Lampugnani, P. A. (2023). La professionalità dell'instructional designer per l'innovazione didattica. Un'esperienza di faculty development presso l'Università di Genova. *Quaderni del GLIA*, *1*(1).
McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, *30*(6), 555–584. https://doi.org/10.1080/014215-90802109834
Meyer, J. H. F. (Ed.). (2012). *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge* (1st ed.). Routledge.
Mihans, R. J. I., Long, D., & Felten, P. (2008). Power and Expertise: Student-Faculty Collaboration in Course Design and the Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *2*(2). https://doi.org/10.20429/ijsotl.2008.020216
Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio Jr, T. G. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *32*(4), 17-36. https://doi.org/10.1002/nha3.20294
Ramsden, P. (2010). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, *2004*(97), 127–135. https://doi.org/-10.1002/tl.139
Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, *36*(6), 995–1015. https://doi.org/10.1080/01411920903342038
Serbati, A. (2007). La formazione junior faculty: Un percorso per neoassunti per apprendere ad insegnare. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 198–209). FrancoAngeli.
Serbati, A., Grion, V., Raffaghelli, J. E., & Doria, B. (2022). Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education. In F. Calabrò, L. Della Spina, & M. J. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives* (Vol. 482, pp. 858–867). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6_81
Sheets, K. J., & Schwenk, T. L. (1990). Faculty development for family medicine educators: An agenda for future ac-

tivities. *Teaching and Learning in Medicine*, *2*(3), 141–148. https://doi.org/10.1080/10401339009539447
Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 279–284. https://doi.org/10.1080/13603120600894216
Sorcinelli, M. D. (Ed.). (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker Publ.
Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, *32*(5), 425–428. https://doi.org/10.3109/01421591003677897
Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8
Steinert, Y., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*, *34*(6), 483–503. https://doi.org/-10.3109/0142159X.2012.680937
Tun (May Sanyu Tun), S., Wellbery, C., & Teherani, A. (2020). Faculty development and partnership with students to integrate sustainable healthcare into health professions education. *Medical Teacher*, *42*(10), 1112–1118. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1796950
Turner, R., Spowart, L., Dismore, H. C., Beckmann, E. A., Carkett, R. A. J., & Khamis, T. (2024). "When we speak faculty listen:" exploring potential spaces for students to support lecturer academic development. *Professional Development in Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/-19415257.2024.2307001
Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, *73*(4), 387–396. https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00011

# Educating the Children of *Malinche*: Identity and Modernity in Octavio Paz
# Educare i figli della *Malinche*: Identità e modernità in Octavio Paz

Anita Gramigna
Università degli Studi di Ferrara, Italy – grt@unife.it
https://orcid.org/0000-0001-9147-8832

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article offers a pedagogical investigation about the educational role that emerges from the effort, both cultural and political, of Octavio Paz, one of the Latin American most famous intellectual of the Twentieth century (Nobel Prize for the Literature in 1990). Our work was focused, in particular, on his young teaching experience in Merida (1927) and on his famous 1950 essay *El labirinto de la soledad*. The leitmotiv is represented by the complex topics of the Mexican identity in the modernity and, above all, on its educational implicit beliefs (De Giuseppe, Fabian Mestas, 2015), but it extends towards a problematic universality, that problematizes the sense of the history, the value of the poetry, the essential presence of the alterity, the weight of the loneliness and the solidarity research of the other. The 'sons of Malinche', that are the result of the meeting between really different words, have to be educated to freedom and to responsibility. The aim is to offer a contribution to the pedagogical debate around the topics of the mestizaje and the interculture, starting from an unexplored source in the pedagogical environments.

Il presente scritto propone un'indagine pedagogica sulla portata formativa che traspare nell'impegno, sia culturale che politico, di Octavio Paz; uno degli intellettuali latinoamericani del Novecento di più ampia fama (Premio Nobel per la letteratura 1990). Il nostro lavoro si è concentrato, in particolare, sull'esperienza giovanile di insegnamento a Merida (1937) e sul famoso saggio del 1950 *El labirinto de la soledad*. Il filo conduttore è rappresentato dal complesso tema dell'identità messicana nella modernità e soprattutto nei suoi impliciti educativi (De Giuseppe, Fabian Mestas, 2015), ma si allarga ad un'universalità problematica, che mette in discussione il senso della storia, il valore della poesia, l'imprescindibile presenza dell'alterità, il peso della solitudine e la ricerca solidale dell'altro. I "figli della Malinche", frutto dell'incontro fra due mondi radicalmente diversi, vanno educati alla libertà e alla responsabilità. L'obiettivo è di offrire un contributo al dibattito pedagogico intorno ai temi del meticciato e dell'intercultura a partire da una fonte poco esplorata negli ambienti pedagogici. L'approccio metodologico dell'analisi è di tipo qualitativo e si inserisce in una cornice epistemologica ermeneutica (Malavasi, 1992).

KEYWORDS
Identity, Modernity, Mestizaje, Education, Interculture
Identità, Modernità, Meticciato, Educazione, Intercultura

**Citation:** Gramigna, A. (2024). Educating the Children of *Malinche*: Identity and Modernity in Octavio Paz. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 132-138. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_14

**Submitted:** April 23, 2024 • **Accepted:** June 3, 2024 • **Published:** June 21, 2024

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

## 1. Introduzione: Il silenzioso furore che ci divora

Si tratta di un verso del poema giovanile *Entre la piedra y la flor*, scritto tra il 1937 e il 1940, pubblicato nel 1941, di fatto rimasto incompiuto benché il poeta sia tornato su di esso più volte nel corso della vita. Il ventitreenne intellettuale fu per due mesi (11 marzo – 10 maggio) insegnante a Mérida, Stato messicano dello Yucatán, presso la Scuola Secondaria Federale per Figli di Lavoratori, punta di diamante di un progetto di "educazione socialista" di portata nazionale durante la presidenza di Lázaro Cárdenas (Vázquez de Knauth, 1969). Un tempo breve perché sentì il dovere, nello stesso anno, di partire per la Spagna e schierarsi a difesa della Repubblica durante la sanguinosa guerra civile.

Riteniamo significativo mettere a fuoco il brevissimo tratto di storia di vita di Paz, dato che in esso si trova condensata l'immagine del suo essere, ad un tempo, militante politico-sindacale, poeta impegnato, uomo innamorato, figlio unico preoccupato per la madre vedova alla quale ha promesso di laurearsi in legge, cosa che non avverrà dovendo dedicare tutto sé stesso alla vocazione di poeta *ribelle*. Ma, qual è l'oggetto del "silenzioso furore" *divorante*? Si tratta di una pianta: l'*henequén*, agave tipico della regione, che diede vita per anni ad una fiorente industria tessile, soprattutto grazie allo sfruttamento degli indigeni locali ridotti ad uno stato di semi-schiavitù. Poi quando non si guadagna più, in quanto il mercato viene invaso dal tessile artificiale, si chiude ed i lavoratori diventano un problema per lo Stato, oltre che soggetti di un destino tragico. L'anticapitalismo di Paz si caratterizza per una critica continuativa, quasi ossessiva, al denaro e al suo uso superficiale, anzi, per certi aspetti, "criminale".

Torniamo, per ora, al ruolo di Primo Segretario Scolastico; al di là del titolo pomposo, si trattava di un incarico governativo ai primi gradini del servizio pubblico, da non sottovalutare a quel tempo. Ma per il giovane intellettuale contava di più visitare un mondo sconosciuto, lontano tanto dallo spazio geografico della Capitale, quanto dal tempo presente. Era in quei luoghi la patria mitica dei maya: la stessa parola Yucatán gli richiamava alla memoria il *caracol*, lumaca di mare e, tuttavia, simbolo dell'infinito nella cosmovisione arcaica di quel popolo (Paz, 1994, p. 21). Nei suoi ricordi, l'autore parla di una doppia mitologia affascinante: da una parte l'eredità culturale e dall'altra il sogno del progetto socialista, rafforzato dalla creazione, nel 1936, del Dipartimento di Azione Sociale e Culturale di Protezione Indigena. Purtroppo, i tentativi di riforma agraria e, più in generale, le scelte politiche di Cárdenas non ebbero successo anche a causa di una burocratizzazione esasperante delle procedure pubbliche.

Il giornale locale *Diario del Sureste* diede risalto alla presenza del poeta in città, e del compito che era stato chiamato a svolgere, già dal giorno successivo al suo arrivo. E, a destare interesse è la presenza di un gruppo di giovani intellettuali, uomini e donne, che collaborano con entusiasmo al progetto educativo con diverse competenze: letterati, archeologi, musicisti, antropologi. Tutti fermamente contro la cosiddetta "casta divina": proprietari terrieri e ricchi commercianti che guardavano con inquietudine l'arrivo dei *bolscevichi* da Città del Messico, soprattutto perché gettavano i semi del socialismo nelle scuole, tra i figli di quei lavoratori che erano stati obbedienti ai loro comandi e docili all'asservimento. Paz denuncia l'ostentazione di una ricchezza insolente in netto contrasto con la miseria degli indios, la considera "indecente" al pari del razzismo, che separa nettamente i bianchi da tutti gli altri, segnando una gerarchia che pone gli abitanti originari all'ultimo posto, privati della loro identità e discriminati entro i confini della loro stessa terra. Ha scritto Aguirre Lora:

> "Il contatto permanente dei maestri con le comunità indigene fu utile per conoscere le loro carenze e necessità, e produsse altre forme di intervento educativo, allo stesso modo motivò la denuncia costante della situazione di marginalità e sfruttamento in cui ancora vivevano gli indios" (Paz, 2005, p. 161).

Gli studenti che si presentano alla scuola - una quarantina - sono figli di operai o di famiglie contadine che vivono del prodotto di terreni comunitari, dormono su di una amaca, hanno poco cibo e di scarsa qualità, non hanno a disposizione che qualche penna e una sola macchina da scrivere. A loro il nostro autore insegna con passione storia e letteratura sentendosi un "moschettiere della Rivoluzione". Nel tempo libero viaggia nelle zone archeologiche e visita le aziende tessili ormai in dissesto: "Ognuno dei giorni che vissi là fu una scoperta e, spesso, un incantamento. L'antica civiltà mi sedusse ma anche la vita segreta di Mérida, metà spagnola e metà indigena" (Paz, 1996, p. 22). La partecipazione alla vita politica, invece, si mostrò ben presto ricca di tensioni e contrasti quando, ad esempio, confrontandosi con la sinistra radicale, non mancò di affermare l'impossibilità di subordinare il gusto poetico della libertà al "realismo socialista". In altra occasione, non mancò di condividere invece la posizione ufficiale degli intellettuali della *decade rossa*, accettando la visione strategica che la causa del socialismo non fosse riducibile a problema politico-economico, in quanto si trattava di un complesso problema culturale o, meglio, del più grande problema umano. Egli condivide la spinta propulsiva dei fronti popolari, per la svolta di democratizzazione che rappresentano nel mondo occidentale, ma quando si reca in Spagna per combattere contro il franchismo, in difesa della Repubblica, ben presto individua nello stalinismo una forma di autoritarismo di fatto dittatoriale, ed entra in contrasto con l'élite comunista del suo Paese d'origine, schierata ideologicamente da quella parte.

Paz mantiene fede all'ideale di un'educazione come pratica rivoluzionaria, dando continuità a posizioni assunte nell'adolescenza tra il 1930 e il 1931, ma l'esperienza d'insegnamento impone una riflessione:

> "Come accendere l'animo poco combattivo dei nostri alunni, la maggioranza composta da artigiani, donne di servizio, operai senza lavoro e gente che ha cercato di venire dalla campagna per trovare un'occupazione? I nostri alunni non cercavano una dottrina per cambiare il mondo bensì pochi elementi di conoscenza che gli aprissero le porte della città" (Paz, 1990, p. 771).

Eppure, rimane la convinzione che la parola poetica possa cambiare il mondo, per questo egli torna più volte sul poema e i suoi temi centrali (Paz, 1956, 1968, 1976): la natura, il conflitto sociale, il mitico mondo maya. Paz ritiene che il poeta abbia pieno diritto di riscrivere le proprie opere, in una forma che si potrebbe definire auto-educativa, pur nella consapevolezza che non si possono cancellare le versioni precedenti e, in ogni caso, senza accettare l'accusa di *revisionismo* dei detrattori quasi mai in buona fede. Si può dire, come Rubén Medina che nel poema del 1941 si denunciava "lo sfruttamento del contadino yucateco" mentre in quello del 1976 compare "una accettazione fatalistica della realtà degradata"? (Rubén Medina, 1998, p. 16). Per il nostro autore la poesia è qualitativamente superiore alla storia, non è soggetta alle sue contingenze e, per questo, crediamo il *contadino sfruttato* sia sempre lo stesso della *realtà degradata*: un silenzioso figlio della Malinche che accetta quella maternità e non sogna, pateticamente come tanti meticci, di essere bianco.

Paz ha ripreso da Nietzsche il metodo d'indagine genealogica e lo applica alle figure cardine della Conquista, le quali non sembrano appartenere alla storia ma al mito nella valutazione popolare. Cortéz incarna il mito negativo, un vero e proprio capolavoro del teatro storico-mitologico, dal quale si deduce che l'odio contro di lui non è tanto estendibile alla Spagna, quanto piuttosto alla contingenza della stessa incerta identità messicana (Paz, 1994, p. 200). In questo quadro la Malinche rappresenta molto di più della ragazza india offerta come tributo a Cortéz da parte dei Maya del Tabasco dopo la sconfitta. Amante e interprete del conquistador, mette al mondo un figlio: il bastardo simbolo del Messico meticcio. Traditrice delle proprie origini o facilitatrice di un difficile dialogo tra vincitori e vinti? Carlos Fuentes, famoso scrittore che ha riconosciuto in Paz un maestro, racconta del suo parto nella dimensione di una scissione insanabile:

> "...esci figlio della fottuta (*chingada*), adorato figlio mio […] figlio dei due sangui nemici […]. Contro tutti dovrai lottare e la tua lotta sarà triste perché lotterai contro una parte del tuo proprio sangue" (Paz, 1971, p. 114).

Lo studio genealogico di Paz si sofferma in particolare sulla parola *chingada* e sull'estensione semantica del termine. Il verbo *chingar* significa lacerare, violare, fottere, più in generale esercitare violenza sull'altro. L'identità messicana si trascina dalla Conquista in poi il pesante fardello di una violenza che si è tradotta in solitudine:

> "La solitudine, fondo dal quale germoglia l'angustia, è iniziata il giorno in cui ci siamo distaccati dall'ambito materno e siamo caduti in un mondo strano e ostile. Siamo caduti; e questa caduta, questo saperci caduti, ci rende colpevoli. Di cosa? Di un delitto senza nome: l'esser nati" (Paz, 2001, p. 217).

Dall'angoscia, che trova le proprie radici nella violenza originaria di un'esistenza soggiogata, si può uscire solo tramite la formazione liberatrice, in grado di rendere esplicito il *dono* della differenza, che implica la dignità del *riconoscimento* (Ricoeur, 2005, p. 197).

## 2. Curare il popolo dalla solitudine

È un'immagine significativa, oltre che bella a nostro parere, quella della *cura* educativa della solitudine, ben diversa dal concetto di curare che prevede la medicina con le sue dosi quantitative. Nel caso in oggetto si tratta di un prendersi cura, che è compito specifico dell'intellettuale nei confronti del proprio popolo attraverso lo strumento di una parola carica di verità; del resto, diceva Paulo Freire che "pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo" (1972, p. 105). Preso atto, da parte del nostro personaggio, di un dato che può far discutere: "manchiamo di un eroe e di un mito" (1988, p. 278), poiché fallimentare è stata l'esperienza di Zapata così come quella della Rivoluzione, diventa compito poetico esprimere un nuovo mito fondativo e intervenire sulla solitudine come residuo del passato, per generare la consapevolezza della *contemporaneità* messicana con gli altri popoli.

Quando riflette sulla sua poetica, Paz opera un taglio netto tra *tecnica* e *creazione*, *utensile* e *poema*: "La tecnica è ripetizione che si perfeziona o si degrada; è eredità e cambiamento: il fucile sostituisce l'arco. L'Eneide non sostituisce l'Odissea" (Paz, 1990). Il poeta sa che la propria tecnica non si può trasmettere poiché è invenzione, ed ha a che fare più con l'immaginario che con la ragione. A sua volta lo *stile* è sì l'espressione del modo di sentire di un'epoca, per il poeta, però è solo il "punto di partenza"; dato che il prodotto della sua arte, come di tutte le altre, è unico e irripetibile. Poesia, musica, danza, pittura, scultura, ecc., realizzano opere attraverso un linguaggio peculiare che, pur nella differenza, esprime unità e relazione aperta tra l'artista e il fruitore del suo potere comunicativo, che non si richiama al principio dell'utile. Il famoso saggio *L'arco e la lira* inizia così: "Tre domande: esiste un dire poetico – il poema – irriducibile a ogni altro dire? Cosa dicono i poemi? Come si comunica il dire poetico?" (Paz, 1956). Pare lampante la necessità di far comprendere, con evidente intento formativo, che esiste una qualità peculiare della poesia, la quale è libera e autonoma rispetto ad altre modalità di linguaggio (scientifico, filosofico, ecc.). Ma, se si tratta di formare alla consapevolezza dell'identità, bisogna capire cosa i poemi vogliono dire ed è rilevante porsi la questione forte del come comunicare la sapienza poetica. Non ci sembra un caso che l'autore non impieghi il termine *spiegare* ma lasci intendere, da buona tradizione umanistica, il valore del *comprendere*.

La poesia, che in lui risente degli influssi del surrealismo e dell'esistenzialismo, ha il compito di indagare sull'uomo e il suo destino, per questo non può esentarsi dalla critica, dalla passione rivoluzionaria ed erotica, dalla presa di posizione politica. E, tuttavia, non possiamo dimenticare che la solitudine è un *labirinto* dal quale è difficile uscire, per questo è necessario rimanere fedeli ad un fondamento olistico, ben presente nella cultura arcaica maya, che il poeta fa proprio parlando di *ritmo cosmico*, dove la ciclicità del tempo diviene elemento di messa in discussione del tempo lineare occidentale, sempre più scandito

nella logica che lo accosta inesorabilmente al denaro. Nel ritmo cosmico la storia si caratterizza nella dimensione dell'*alterità* connaturata al nostro essere (Paz, 2001, p. 391), che dobbiamo riconoscere per uscire dall'egocentrismo; ma ancor più dobbiamo imparare a riconoscere il significato della parola poetica capace di cogliere l'*istante* nel suo valore trascendente e, inoltre, nella prospettiva di una lettura analogica della realtà. Molto interessante, da questo punto di vista, il modo d'interpretare, da parte dell'autore, il modello espositivo di Lévi-Strauss che "oscilla continuamente fra il concreto e l'astratto, l'intuizione diretta dell'oggetto e l'analisi: una mente che vede le idee come forme sensuali e le forme come segni intellettuali" (Paz, 1967, p. 11). In qualche modo si può considerare che diviene un punto di riferimento, al pari di Machado come si può dedurre da una sola semplice frase: "L'uomo vuole essere altro. Ecco ciò che è specificamente umano" (Paz, 1981, p. 278).

I vari e profondi interessi culturali di Paz, dalla poesia alla politica, dalla filosofia all'antropologia, dalla storia alla psicanalisi, hanno avuto come fulcro di attenzione la modernità, trattata in modo originale, a partire dal drastico rifiuto di termini per lui ambigui come post-modernità. È il caso di considerare qui che non concordiamo affatto, pur ritenendoci progressisti, con l'immagine di intellettuale reazionario trasmessa dall'intellettualità latino-americana di sinistra, fortemente ideologica e scarsamente dialettica. La modernità, dice il poeta, è concetto tipicamente occidentale, estraneo ad altre civiltà, imperniato su alcuni termini chiave, come evoluzione, cambiamento, culto del futuro. Vi è anche la parola rivoluzione come incessante proiezione in avanti, così come la parola critica che finirà per rivolgersi alla modernità stessa, si pensi alla Scuola di Francoforte (Horkheimer & Adorno, 1947). In una sintesi del tutto personale Paz critica il processo rivoluzionario per una sostanziale incapacità di uscire da un finalismo utopico poco propenso a leggere il presente; mentre è proprio questo che si rende necessario, come nel caso del 2 ottobre 1968, fatto storico ma anche fatto simbolico nell'ottica arcaica del sacrificio rituale, già delineato dall'autore tempo prima in una celebre espressione: "se per gli spagnoli la conquista è stata un'impresa, per gli indigeni è stato un rito, la rappresentazione umana della catastrofe cosmica" (Paz, 2001, p.391).

È ambasciatore il India quando avviene la strage studentesca di Piazza delle Tre Culture a Tlatelolco (Taibo, 2021), zona centrale di Città del Messico, e immediatamente rassegna le dimissioni per protesta contro il governo. A dieci giorni dall'inizio delle Olimpiadi, circa quindicimila studenti si erano riuniti in quella piazza per protestare contro le scelte del governo e la mancanza di libertà, lo slogan era "non vogliamo olimpiadi, vogliamo la rivoluzione!". Alla fine della manifestazione le forze dell'ordine iniziarono a sparare uccidendo tra le 200 e le 300 persone, mentre i feriti e gli arrestati furono migliaia. Paz considera che gli studenti abbiano opposto al "fantasma implacabile del futuro", così caro all'agonizzante modernità, "la realtà spontanea dell'adesso", ponendo al centro la parola *proibita*, "la parola maledetta: piacere" (Paz, 1979, pp. 27 – 28). Come si può far fronte a questa solitudine tragica? Prendendo atto che tale è la condizione del *sacrificato* lasciato di fronte al proprio destino di insignificanza, elemento di mera quantità che il potere, dagli aztechi agli spagnoli, fino ai rappresentanti politici di un partito che avrebbe dovuto richiamarsi alla rivoluzione, espone agli occhi degli altri, potenziali vittime future. Perché lo fa? Per ingraziarsi gli dèi, per imporre una nuova religione, per spaventare e rendere docili le masse indigenti.

Il poeta non si accontenta di interpretazioni sociostoriche o psicologiche, ritiene suo compito richiamare i miti sacrificali aztechi che si reincarnano nella Conquista con rituali che si ripetono nella guerra d'indipendenza, poi nella rivolta di Zapata, fino alla strage del 1968. Così la piramide preispanica diventa simbolo inquietante del sangue versato e della solitudine storica di chi si trova in ostaggio della follia del potere. La piramide è un'immagine eloquente del Messico gerarchico, incarna la visione del mondo di chi sta sopra: "degli antichi dei e dei loro servitori", ma anche con continuità, denuncia Paz, di "viceré, altezze serenissime e signori presidenti". Poi la considerazione di una necessità critica improrogabile: "E anche quello dell'immensa maggioranza, le vittime schiacciate dalla piramide o sacrificate nella sua piattaforma-santuario. La critica del Messico inizia dalla critica della piramide" (Paz, 2001, p. 403). Il percorso di liberazione verso l'accettazione dell'identità, passa attraverso l'assunzione di un atteggiamento critico che ha profonda valenza educativa. L'esempio più significativo lo si coglie nel mito del ritorno di Quetzalcóatl, che veniva raccontato anche nelle nostre scuole: gli indigeni vedevano negli spagnoli l'incarnazione simbolica della divinità, di cui era stata profetizzata la ricomparsa in un tempo indefinito, che senso aveva combatterli? Paz osserva che nei testi indigeni non vi è cenno a tale profezia, più probabile che Cortés nelle sue *Cartas de relación* inviate in patria abbia inventato il mito per giustificare il proprio operato. È in tale direzione che bisogna orientarsi, nella convinzione che sia necessario rivedere la distanza tra ciò che si voleva essere e ciò che si è stati come nazione: "Un Messico che, se sappiamo nominarlo e riconoscerlo, un giorno riusciremo a trasfigurare: cesserà di essere quel fantasma che scivola nella realtà e la trasforma in incubo di sangue" (Paz, 2001, p. 391).

In una visione più ampia, il poeta valuta la crisi di significato della modernità a livello globale e ritiene la *solitudine universale* quale banco di prova per vedere emergere una nuova forma di civiltà. È la grande occasione di realizzazione piena di un Messico nuovo e differente:

> "Se ci strappiamo quelle maschere, se ci apriamo, se, finalmente, ci affrontiamo, inizieremo a vivere e pensare davvero. Ci attendono nudità e abbandono. Lì, nella solitudine aperta, ci attende anche la trascendenza: le mani di altri solitari. Siamo, per la prima volta nella nostra storia, contemporanei di tutti gli uomini" (Paz, 2001, p. 340).

Si tratta di un promemoria formativo sul quale è necessario indagare con una certa attenzione; intanto la metafora della maschera che va *strappata*. Il messicano per Paz, come vedremo in seguito, si è costruito un volto finto dietro il quale nascondere le proprie paure, tipiche di chi avverte un senso di inferiorità non giustificato. Con il proprio vero volto ognuno

deve rendersi disponibile ad aprirsi, sia pure per confrontarsi talora in modo conflittuale con gli altri: solo così si può *vivere* e *pensare* con piena dignità. Nell'accettazione della solitudine, come prova di apertura al mondo, vi è la possibilità - che ci trascende - dell'incontro con l'altro; di qui, alla fine, la conquista della *contemporaneità* tra tutti che è *comunione*.

## 3. Nella periferia della storia

La parte conclusiva del nostro percorso vorremmo iniziarla con una citazione che ci è sembrata profetica fin dalla prima lettura:

> "Abbiamo vissuto nella periferia della storia. Oggi il centro, il nucleo della società mondiale, si è disgregato e tutti noi ci siamo convertiti in esseri periferici, perfino gli europei e i nordamericani. Tutti siamo ai margini perché non vi è centro" (Paz, 2001, p. 206).

Non solo i messicani, quindi, ma tutti noi siamo diventati periferici in quanto non vi è più un centro, si potrebbe dire che è l'effetto globalizzazione. Una speranza che si è mostrata debole e presuntuosa, come tutte quelle che hanno illuso l'umanità su basi tecnologiche quando si è scambiato il mezzo per il fine. Se potesse rivivere, dopo un quarto di secolo, Paz vedrebbe un mondo più *disgregato* di quello che ha conosciuto, senza più alcuna ipotesi rivoluzionaria a scaldare gli animi, nemmeno di una minoranza. Vedrebbe che la sua diffidenza nei confronti della tecnologia mantiene in pieno la sua ragion d'essere, di fronte ad un'umanità dell'Occidente che si lascia irretire dalla socializzazione fasulla su internet, nonché dall'uso sfrenato e incontrollabile della telefonia mobile, e non si tratta solo dell'*altra* America, quella consumista, interventista ed economicamente dominante, poiché tutti devono essere soggiogati e omologati dagli stessi strumenti di persuasione. Non compare qui solo il *sonno della ragione*, ma un intorpidimento della volontà e delle passioni, intollerabile per chi ha affermato che la libertà è tale quando la si esercita ed è una possibilità autentica per l'uomo che sa dire no al potere.

Eppure di rivoluzione dobbiamo parlare, individuando un personaggio chiave come Emiliano Zapata, con il quale l'autore ha un legame profondo, a partire dal fatto che suo padre, avvocato, ne fu rappresentante negli Stati Uniti dopo la rivoluzione del 1910. Anche il nonno del resto era stato progressista, tra i primi intellettuali a battersi per il riconoscimento civile degli indios. Zapata incarna il significato di rivoluzione in due modi distinti: come trasformazione del presente e come ritorno alle origini. Egli, infatti, si batte per il ripristino del *calpulli,* la proprietà comunitaria della terra di tradizione indigena: "la Rivoluzione è stata in primo luogo la scoperta di noi stessi e un ritorno alle origini" (Paz, 2001, p. 314), ma quel ritorno è un atto che pretende il suo farsi presente. Il rischio consiste, come considerava Ortega y Gasset (1930), nella razionalizzazione della realtà, con la pretesa di ristabilire un ordine che gli oppressori hanno voluto cancellare e di mettere al centro una giustizia violata dall'interesse del più forte. Quando desta scalpore non solo locale l'insurrezione zapatista del 1994 in Chiapas, Paz critica duramente il subcomandante Marcos e sul quotidiano *La Jornada* scrive: "È una ribellione irreale, condannata al fallimento. Non corrisponde alla situazione del nostro paese, né alle sue necessità attuali" (Paz, 1994). In un breve arco di tempo la lettura attenta dei proclami di Marcos produce un cambiamento d'opinione radicale, che gli fa onore, l'autore coglie una sensibilità sincera nel presentare le richieste degli indigeni e un'attenzione autentica ai loro sentimenti, una sorta di vocazione degna di stima.

Per Paz quella di Zapata, invece non è stata una ribellione ma, di fatto, una rivolta, quindi non una rivoluzione, ed è una differenza non trascurabile: "la nozione di rivolta si inserisce con naturalezza nell'immagine dell'esplosione storica, una rottura che è, anche, un tentativo di riunione di elementi dispersi. Solitudine e comunione" (Paz, 1996, p. 37). Manca quell'esigenza di razionalità che nella storia ha lasciato segnali inquietanti, non a caso l'autore ha preso rapidamente le distanze dallo stalinismo durante la guerra civile spagnola. Il ribelle ha nostalgia di un tempo passato, che immagina ciclico e, pertanto, invece di aspettarlo si impegna per renderlo presente nella lotta contro il tiranno. Non ha in mente un modello di società futura, anzi resiste – quando è messicano – nell'esigenza di tornare alle origini e togliersi finalmente la *maschera* cui l'ha costretto "l'universalismo europeo".

Il tema della maschera è di grande interesse in quanto nasce per rispondere alla domanda sull'eventuale relazione tra rivoluzione e mito. L'analisi dell'autore è complessa e attraversa vari aspetti ma, senza dubbio, per chi ha subito in profondità il fascino del Messico da tanti anni, è la *festa* l'elemento cruciale della relazione, anche perché si inserisce nell'ambito del sacro e, in essa, la maschera gioca un ruolo di primo piano, basti ricordare le immagini affrescate dei *guerrieri aquila* e dei *guerrieri giaguaro,* oppure gli abiti sacerdotali durante le pratiche del sacrificio. Queste erano già "maschere sociali", ma nel coinvolgimento della vita quotidiana hanno finito per rappresentate un fattore identitario o, piuttosto, una fuga dall'identità, un accasarsi nella periferia o nella marginalità della storia. *El Día de los Muertos* è una festa in maschera, i turisti corrono affascinati dal magico e dal macabro, ma sfugge ai più il senso dei travestimenti, anche agli *influencers* che copiano e ripropongono al loro gregge pratiche inconsuete e "divertenti". Il primo di novembre - non il due come da noi – si celebrano gli spiriti di quanti se ne sono andati. Vi è allegria e nodo alla gola, qualcosa che stupisce lo straniero ma, soprattutto, vi è la convinzione dell'arcana presenza dei defunti che partecipano alla *loro* festa. Nel vedere persone mascherate da scheletri o da fantasmi si ha l'impressione di una volontà popolare che vuole esorcizzare, fingere di non avere paura, *mascherare* l'inquietudine.

Ma la questione per Paz è assai più dura: la Malinche rappresenta il mito della donna violentata e, di conseguenza, i figli portano la maschera di chi vuole nascondere le proprie origini e, tuttavia, vi è qualcosa di più grave che si è insediato nell'immaginario popolare: il tradimento. La Malinche abbandona il suo popolo per seguire lo straniero e, pensando agli

straordinari murales di Diego Rivera al palazzo del Governo nel cuore di Città del Messico, emerge il suo volto come estraneo alla massa umana che la circonda, in una sorta di simbolica processione della Conquista. Diversa la sua fisionomia, il colore della pelle e degli occhi, enigmatico lo sguardo che sembra in parte smarrito e, in parte, orientato verso un mondo altro. La fase rivoluzionaria, tra il 1910 e il 1929, riesce a togliere la maschera e a produrre gli effetti di un riconciliarsi: "ricerca e momentaneo ritrovamento di noi stessi, il movimento rivoluzionario ha trasformato il Messico" (Paz, 2001, p. 320). Bisogna saper cogliere la portata formativa di tale *ricerca* e di quel ritrovarsi; un formarsi che incide sulla vita dei *campesinos* poiché infonde in loro la consapevolezza di un compito che può trasformare l'esistenza quando si è imparato a combattere, anche solo con il machete, contro i cannoni. È in questo modo, tramite la negazione e rottura con il passato che si può uscire dall'esilio della solitudine.

## 4. Conclusione: Il gioco delle interpretazioni

E noi che siamo l'altro Occidente, spesso caduti nell'illusione di non essere periferici, quale maschera abbiamo indossato? La questione verte sulla relazione essere-apparire che è viva già nell'antichità classica. Nietzsche ne coglie un aspetto fondamentale nel divenire dionisiaco del mondo arcaico, dove il caos incute paura e occorre difendersi da una natura ostile, ecco allora la necessità della *finzione*. Fink ha considerato che non si può combattere con il lavoro lo strapotere magico dei demoni che ci assillano, occorre un'altra strategia: mutare la loro ostilità in amicizia attraverso il gioco: "La maschera del giocatore acquista essa stessa un potere magico" (Paz, 1991, p. 118). La maschera, quindi, non ha lo scopo di ingannare gli altri nel mostrarsi sotto altra forma, ma si propone in origine come incantesimo o, richiamandoci a Fink, "gioco culturale mitico". Sta nel mito e nella sua lettura in chiave magica il punto d'incontro tra i due occidenti separati dall'Atlantico; ma ciò non è tranquillizzante. Quando Foucault parla di "gioco di maschere" siamo nel contesto della "morte dell'uomo e ritorno della maschera" (Paz, 1980, p. 412) e quel gioco, nell'interpretazione di Ricoeur, è rischioso perché si insinua nella dialettica tra "destino e libertà" che indica con chiarezza il nostro essere periferici al di là di facili presunzioni (Paz, 1972, p. 486).

Se vogliamo usare i due termini impiegati dal filosofo francese, per concludere la nostra riflessione su Paz che si focalizza sulla tecnica, potremmo argomentare che essa è un *destino* ma ha ben poco a che fare con la *libertà*. Per lui il "crepuscolo della modernità" è iniziato con l'esplosione atomica, simbolo del potere della tecnica che ha posto fine al valore della critica. Tra i danni arrecati all'umanità il progressivo distanziamento dal sacro e dal mitico e un'esaltazione del progresso priva di ogni dubbio sul futuro: "oggi il tempo non è più sinonimo di progresso bensì di repentina estinzione" (Paz, 1973, p. 14). Una paradossale messa in crisi del tempo quindi, secondo la visione pessimistica dell'autore, che esalta il futuro ma ne mette in discussione l'esistenza attraverso una pratica distruttiva. La crisi climatica attuale è in perfetta continuità con quel paradosso e non si configura alcuna strategia educativa a vasto raggio capace di proporre un'inversione di tendenza. Paz sostiene che si poniamo la domanda sbagliata: *dove andiamo?* Mentre dovremmo interrogarci in altra maniera: *in che tempo viviamo?* La crisi del tempo è conseguenza di un'immagine del mondo, sia nella sua forma sensibile sia nella sua portata cosmica, negata dalla tecnica che tende ad innalzare le proprie immagini, sempre deboli perché destinate a soccombere rapidamente nell'incalzare incessante della novità (Gobbo & Tallé, 2010). Così la tecnica si pone come *anti-idea*, o nuova idea universale, che sradica l'idea mitica del mondo radicandosi come unica volontà di potenza.

Naturalmente essa, simbolo della modernità non può essere cancellata o abolita: "Non possiamo (né dobbiamo) prescindere dalla tecnica e dalla scienza […] il problema consiste nell'adeguare la tecnologia alle necessità umane e non al contrario come è accaduto sin ora" (Paz, 1984, p. 66). Si tratta in particolare di non subirla come entità che detta le regole per uniformare ogni prospettiva culturale ai propri dettami, ad esempio la bellezza non più come forma ma come *funzione*. La sua solidità strumentale rassicurante nasconde con abilità l'incapacità di creare miti e di non possedere la creatività per produrre simboli, finendo per cancellare quell'alterità che risulta indispensabile al nostro essere. Vi è una strada per riaffermare il ruolo dell'alterità e dare significato al reale, visto che la negazione ha cessato di esercitare il suo sforzo creativo? (Paz, 1983, p. 361). La strada individuata dall'autore è l'erotismo, una forza autonoma e propulsiva che nasce, muore, rinasce nella storia ma è irriducibile ad essa. Esso è in grado di esplicarsi come metafora e analogia che alimentano la parola poetica e la sostanziano di speranza.

## Riferimenti bibliografici

Aguirre Lora, G. M. E. (2005). Dialettica dell'inclusione e dell'esclusione: L'educazione dei diversi in Messico. In A. Gramigna (Ed.), *Semantica della differenza: La relazione formativa nell'alterità* (pp. 143–166). Aracne.

Arredondo, M. A., & De Giuseppe, M. (Eds.). (2015). *Scuole, maestri e pedagogie nel Messico prima e dopo la rivoluzione*. La scuola.

Fink, E. (1991). *Il gioco come simbolo del mondo*. Hopeful-monster.

Foucault, M. (1980). *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli.

Freire, P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.

Fuentes, C. (1971). *Los reinos originarios: Teatro hispano-mexicano*. Seix Barral.

Gobbo, F., & Tallè, C. (Eds.). (2010). *Antropologia ed educazione in America latina*. CISU.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo* (L. Vini, Trans.; 2nd ed.). Einaudi.

Machado, A. (1981). *Soledades; Poesías de la guerra*. Busma.

Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. La Nuova Italia.

Medina, R. (1999). *Autor, autoridad y autorización: Escritura y poética de Octavio Paz* (1st ed.). Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Menéndez Martínez, R. (2009). La Historia de la educacion en Mexico: Nuevos enfoques y fuentes para la investigacion. *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, *13*, 151–164. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7846

Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas* (R. B. Núñez, Ed.). La Guillotina. https://monoskop.org/-

images/f/f6/Ortega_y_Gasset_Jose_La_rebelion_de_las_masas.pdf
Paz, O. (1956). *El arco y la lira: Fondo de cultura económica*. Fondo de Cultura Económica.
Paz, O. (1967). *Claude Lévi-Strauss o el nuevo festín de Esopo*. Seix Barral.
Paz, O. (1973). *El signo y el garabato*. Joaquín Mortiz.
Paz, O. (1979). *Posdata*. Siglo Veintiuno.
Paz, O. (1983). *Los signos en rotación y otros ensayos (Prologo di Carlos Fuentes)*. Alianza Editorial.
Paz, O. (1984). *Hombres en su siglo, y otros ensayos*. Seix Barral.
Paz, O. (1988). *Primeras Letra (1931-1943)*. Seix Barral.
Paz, O. (1990a). La mia poetica. *L'indice*, *7*(9), 8. https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:553002/datastream/PDF/content/librib_553002.pdf
Paz, O. (1990b). *'Notas' a Obra poética (1935-1988)*. Seix Barral.
Paz, O. (1994). *Obras completas*. *8: El peregrino en su patria: historia y política de México* (2nd ed.). Fondo de Cultura Económica.
Paz, O. (1996). *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica.
Paz, O. (2001). *El laberinto de la soledad*. Cátedra.
Ricoeur, P. (1972). *Finitudine e colpa*. Il Mulino.
Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento: Tre studi* (F. Polidori, Ed.). Raffaello Cortina.
Taibo, P. I. I. (2021). *'68: Città del Messico: Dalle lotte studentesche al massacro di Tlatelolco* (S. Cattaneo, Trans.). Mimesis.
Vázquez, J. Z. (1969). La educación socialista de los años treinta. *Historia Mexicana*, *18*(3(71)), 408–423. https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1201.

# The *Gettatelli*: Educational Dimensions of Institutionalized Care for Abandoned Newborns in Renaissance Tuscan Hospitals

# I *gettatelli*: Dimensioni formative della cura istituzionalizzata per neonati abbandonati negli ospedali toscani del Rinascimento

Federica Gualdaroni
Dottorato in Epistemology and neuroscience applied in education, Università degli Studi Niccolò Cusano (Roma, Italy) – federica.gualdaroni@unicusano.it
https://orcid.org/0000-0001-7610-1201
Andrea Mattia Marcelli
Institute of Education, American University of Central Asia (Bishkek, Kyrgyz Republic) – marcelli_a@auca.kg
https://orcid.org/0000-0002-9297-4536

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Methodological concerns about the use of visual sources in the social history of education prompt a re-evaluation of Ariès' claim regarding the sentiment of childhood in the Late Middle Ages and Early Modernity. The analysis of late 15th-century German and French illustrations reveals that newborns were cared for with affection, attending to both their health and moral needs. This study questions the extent of such sentiment: did it extend beyond the household to involve society as a whole? After reframing Ariès' thesis through visual sources drawn on Early Modern French and German illustrations, the paper answers this by examining organized care for abandoned infants in 15th-century Tuscany, a region that pioneered the institutionalization of children surrendered by their families. The collective nature of this childcare is explored through linguistic shifts, the transition from outsourced nursing to residential wet nursing, and the ongoing struggle against poor sanitary conditions. Finally, visual analysis of frescoes from Siena's Santa Maria della Scala hospital uncovers key insights: (i) care for abandoned children integrated moral, spiritual, and logistical concerns; (ii) advanced educational practices, including literacy, were present; and (iii) gendered divisions of labour and specialized staff played a crucial role. These findings suggest that institutionalized childcare operated as a Foucauldian dispositif, shaped by urbanization and the need for record-keeping, challenging the claim of some Ariès' interpreters that medieval society was indifferent to childhood.

Le questioni metodologiche relative all'uso delle fonti visive nella storia sociale dell'educazione invitano a una rivalutazione dell'affermazione di Ariès riguardo al sentimento dell'infanzia nel tardo Medioevo e nella prima età moderna. L'analisi delle illustrazioni tedesche e francesi della fine del XV secolo rivela che i neonati erano accuditi con affetto, prestando attenzione sia ai loro bisogni sanitari che morali. Questo studio si interroga sull'estensione di tale sentimento: si limitava al contesto familiare o coinvolgeva l'intera società? Dopo aver riformulato la tesi di Ariès attraverso le fonti visive tratte da illustrazioni francesi e tedesche della prima età moderna, l'articolo risponde a questa domanda esaminando le pratiche di cura organizzata per gli infanti abbandonati nella Toscana del XV secolo, una regione caratterizzata da pionierismo nell'istituzionalizzazione dei bambini lasciati dalle loro famiglie. La dimensione collettiva di questa cura è esplorata attraverso i cambiamenti linguistici, la transizione dall'allattamento esternalizzato a quello residenziale e la continua lotta contro le scarse condizioni igienico-sanitarie. Infine, l'analisi visiva degli affreschi dell'ospedale di Santa Maria della Scala a Siena rivela importanti intuizioni: (i) la cura dei bambini abbandonati integrava preoccupazioni morali, spirituali e logistiche; (ii) erano presenti pratiche educative avanzate, inclusa l'alfabetizzazione; e (iii) divisioni di lavoro di genere e personale specializzato svolgevano un ruolo cruciale. Questi risultati suggeriscono che la cura istituzionalizzata dei bambini operava come un dispositivo foucaultiano, plasmato dall'urbanizzazione e dalla necessità di tenere registri, sfidando l'affermazione di alcuni interpreti di Ariès secondo cui la società medievale fosse indifferente all'infanzia.

KEYWORDS
15th century Tuscany, Foundlings and dumped babies, Social history of education, Ospedale degli Innocenti and Santa Maria della Scala, Childhood iconography, Institutionalized Renaissance childcare
Quattrocento toscano, Gettatelli e trovatelli, Storia sociale dell'educazione, Ospedale degli Innocenti and Santa Maria della Scala, Iconografia dell'infanzia, Servizi per l'infanzia nel Rinascimento

**Citation:** Gualdaroni, F. & Marcelli, A.M. (2024). The *Gettatelli*: Educational Dimensions of Institutionalized Care for Abandoned Newborns in Renaissance Tuscan Hospitals. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 139-155 https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_15

**Authorship:** Conceptualization (F. Gualdaroni); Investigation (F. Gualdaroni; A. M. Marcelli); Methodology (F. Gualdaroni; A. M. Marcelli); Visualization (A. M. Marcelli); Writing – original draft (F. Gualdaroni; A. M. Marcelli); Writing – review & editing (A. M. Marcelli).

**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-02-24_15

**Submitted:** July 1, 2024 • **Accepted:** August 28, 2024 • **Published:** September 21, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduction

### 1.1 Subject: infant abandonment

Infant abandonment has been known since antiquity and its understanding has notably expanded in later ages, and especially at the turn of the 15th century. Demographic data and causal explanations have been the subject of controversy. For example, Tilly objects to Boswell's (1988) argument that infant abandonment was an unconscious form of 'birth control,' and maintains our sources for Late Antiquity attest the existence of systems for the "redistribution" and reallocation of "extra" children (Tilly et al., 1992, p. 3). In other words, Tilly sees the phenomenon not just as a way to 'get rid of an unwanted child' when birth control was unavailable, but as part and parcel of an economic system that would redistribute individuals across the social spectrum. As Europe transitioned from Roman polity to Christianity, religious institutions became the most prominent receivers of abandoned children and actively participated in the redistribution—including absorbing such children into their own ranks, through a practice called "oblation:" donating the child to the Church (Tilly et al., 1992, p. 5).

With the increase of available resources, oblation declined and, in the Late Middle Ages, historians register the creation of dedicated institutions for *gettatelli* [foundlings]. Starting with the 13th century, it became a habit to accommodate abandoned babies in hospitals (Sá, 1992, p. 20)—that is, in facilities that formerly used only to host, vagrants, or poor people suffering from illness. Institutionalization "spread throughout western Europe in the 16th and 17th centuries, until the phenomenon was so rationalized that it became a welfare system and, as such, engendered a surge in abandonment rates" (Tilly et al., 1992, pp. 5–6). To appreciate the steep increase in abandonments, paired with a growing population, Kertzer draws on data from Hunecke's (1988) study: 181,169 babies were abandoned at the Milan foundling home between 1659 and 1843 (185 years) and, between 1844 and 1900 (56 years) another 162,237 were abandoned (Tilly et al., 1992, p. 15).

During the Renaissance, the phenomenon of infant abandonment became one of the most significant social and moral challenges for Italian communities. Abandoned babies were often the result of a series of factors, such as extreme poverty, high maternal mortality, and social stigma on 'illegitimate' births (Pullan, 2016, pp. 125–126). In such a context, Tuscan hospitals emerged as cornerstone institutions for the accommodation and upbringing of abandoned or orphaned children. They also developed a support network to both safeguard the lives of newborns and later integrate them in society through education and training. Such trailblazing hospitals endeavoured to provide the best possible options for the minors, notwithstanding limited resources and precarious conditions.

Tuscan hospitals—and especially those of Florence, Siena, and Pistoia—committed to guarantee *gettatelli* with both means of survival and an environment that afforded them social integration. By analysing primary visual sources (on top of records, chronicles, and secondary literature) this study investigates the role of Tuscan hospitals in contrasting the phenomenon of infant abandonment in the 15th century.

Angelelli (2019) shows that such century could be considered a turning point in many fields. For instance, it was the 1401 competition to contract the creation of Florence's Baptistery that marked a shift in the practice and management of public art—at a time in which Italian cities were undergoing a process of transition from Communes to Signories. This is evidence of an increased influence of the State in the public sphere. However, Angelelli also argues against privileging historical account based on discontinuity over continuity and regards the historiographical separation between Middle Ages and Renaissance as the spurious attempt to understand societal change in terms of 'revolutions' or 'miracles.' Therefore—and despite the historical relevance of the period hereby addressed—this study will also draw on earlier sources to demonstrate how the phenomenon of institutionalized care for abandoned babies was far from being an 'invention' of the Early Modern civil entrepreneurs. Analogously, occasional reference to later periods (and especially the 'proximal' 16th century and the 'distant' 18th and 19th centuries) shall remind the reader that managerial reforms could not really shake the *status quo* of minors without the aid of new technologies—such is, for example, the case of sanitation.

Results will show that 15th century Tuscan hospitals were not just healthcare providers but also educational centres, as well as hubs for social security services. In turn, this reflects an emerging sensitivity towards children and their future, which counters the already-criticized narrative of 'adult indifference' popularized by both Ariès and those who misinterpreted him (Dekker & Groenendijk, 2012).

Concurrently, this article aims to better understand the motivations that led to the abandonment of newborns, how hospital facilities worked, and which impact they had on the policies of Tuscan society in the Renaissance, thus offering a perspective on the intersection of poverty, religion, and social services in a key moment of Italian history—each with its peculiar educational challenges concerning vulnerable children.

### 1.2 Main argument

Dealing with methodological issues connected with social history of education, this study advocates the usage of visual sources to corroborate our understanding of childcare in the Renaissance (*Section 2.1*). Although this perspective was introduced by Ariès (1960), the analysis of woodcuts (xylography) in Laufenberg's (1491) printed handbook cast doubts on Aries' argument on the pervasiveness of adult indifference and shows that the 'sentiment of childhood' as something that was already established in the Middle Ages (*Section 2.2*). This is also corroborated by early 16th century illuminated manuscripts pertaining to the French *koine*. Hence, as the investigation moves away from Ariès' categories, a question is raised: was the sentiment of childhood confined within the household walls or were communities able to express it in a more systematic way? The answer is

to be found in the institutionalization of childcare for abandoned babies (*Section 2.3*), with particular focus on the region of Europe that pioneered it—Tuscany (*Section 2.4*). In such context, infant abandonment is characterized by linguistic specificities (*Section 3.1*), a secular transition from outsourcing to institutionalized care (*Section 3.2*), and a long-range struggle against limited resources and dire sanitary conditions leading to increased mortality rates (*Section 3.3*). All the above are reflected in Domenico Di Batolo's frescoes, located in Siena's Santa Maria della Scala hospital (*Pellegrinaio* rooms) which constitute an example of public art that depicts the everyday practices of institutionalized care for abandoned children (*Section 4*). Detailed analysis of the frescoes do not just corroborate the historical narrative of *Sections 1 –3*, but allow for additional discoveries: (i) the institutionalization of abandoned children intersected moral, spiritual, and logistic concerns; (ii) learning outcomes for the children 'of the hospital' were advanced and included literacy; (iii) the hospital worked by balancing actions between the feminine and masculine sphere; (iv) specialized personnel was dedicated to either the upbringing of the children or to cater to their daily needs (including: wet nurses, foster mothers, waiting staff, instructors, and top managers); (v) the reception of abandoned children was represented as a 'necessity,' as further illustrated by this article's reinterpretation of one of the main characters of the central scene (*Figure 12, below*). In conclusion (*Section 5*), institutionalization stands as a Foucauldian *dispositif* that deploys already-existing *apparatuses* whose existence is justified by the increasing organization of civil life in urban settings. A possible objection is considered: that the existence of a collective sense of childhood (with its associated *formalized* care) does not dispel Ariès' vulgate, according to which societies in the European Middle Ages had developed indifference towards childhood 'the way we know it.' However, such objection is refuted if the connection between urbanization and a certain type of record-keeping is taken into account—thus making the problem a not a historical one, but a historiographical one.

## 2. Methodology

### 2.1 Visual and iconographic sources in history of education

Pozo Andrés and Braster (2020) explain that it is important to draw on iconographic sources in investigations concerning social and educational contexts. In fact, a wealth of frescoes populates churches and other public places where community life took place. Analogously, illustrations in books are part and parcel of the reader experience.

Images are valuable to the historian not just because they might represent educational practices, but because they constitute an educational tool in their own right—with didascalic and instructional functions. Indeed, everything visual has always played a key educational role in all human history—and especially in contexts where visual and verbal stimuli had to make up for lack of literacy. Furthermore, images have the advantage of conveying complex meaning in a fairly condensed way, and they enjoy a high degree of user-friendliness. Such characteristics were well known by Christian religious authorities: as Chazelle (1990) proves, the role of images in educating the illiterate became part of the Church's institutional discourse at least since the late sixth century.

Therefore, this study acknowledges that visual sources are precious not just to understand the role of art but also the social and educational dynamics of past societies. Gabowitsch and Topolska (2023) identify different educational functions of images:

a) *Didascalic function*. Frescoes and other visual artworks aimed to instruct and convey moral, religious, and social values through images that enjoyed symbolical and narratological dimensions. In particular, churches used visual representations to teach believers the principles of Christian faith, the lives of the Saints, and Biblical stories. Images were powerful instruments to convey complex ideas in a simple and accessible way: their public outreach was broader and included the illiterates.
b) *Visual communication and society*. At a time in which literacy was limited to a small elite, images served as universal media of communication. Their ability to convey messages through symbols, colours, and the organization of visual clues was key to social and religious cohesion. Through visual codes, which were acknowledged and shared by the community, images educated the people on the fundamental moral and social aspects. Such practice created a shared language that, again, overcame illiteracy—though this time the focus, here, is more on communication, rather than education.
c) *Mass induction*. Frescoes and other visual sources located in public places would not just convey religious teachings, but also social and behavioural norms. Depicted scenes could showcase examples of virtuous life, as well as warn against sin. Hence, images served also as a tool of social control, enshrining dominant value worthy of being represented. Additionally, the placement of images in areas of gathering or transit would impact a greater share of the population compared to rare books or even public speeches.
d) *Persistence and development of the educational role*. The role of images has changed over time, but their educational function has not disappeared. Up until the end of the 19th century, images kept playing a pivotal role in instruction thanks to book illustrations, educational wallpapers, and didactic films. Even today images are a powerful teaching instrument, thanks to their immediacy *vis-à-vis* the amount of information they convey.

It is thus understandable why something such as "visual history" has eventually emerged, adding images, films, and other visual media to traditional historical research. This interdisciplinary approach entails the usage of art, media, and cultural history to explore how visual representations contribute to historical narratives (Calenda, 2021).

This is also one of the approaches pioneered by Ariès (1960), who applied visual history to the history of childhood and family relationships. By doing so, he

crossed the bridge between social history and history of education. As such, he was targeted by criticism because his work broke up with the traditional historiographical model in which educational science had been grounded until the early 1960s. As shown by Dekker (2021), at the beginning, even the innovative *Annales* school was oblivious to the importance of visual sources. Brief:

> "[For Ariès, the new approach] would […] require reconsiderations <and> re-readings of texts and documents that already belonged to the public domain or<, alternatively,> sources he would introduce *ex novo*, <together with> revisions, <and> novel investigations that would force educational scientists to commit to fields of study they were unfamiliar with—such as the critical analysis of iconographic sources" (Minello, 2013, p. 11 unless otherwise noted, all translations of non-English sources are by the Authors of this paper).

### 2.2 From methodological critique to the research question: visual challenges to Ariès' view of Late Medieval childhood

Dekker and Groenendijk (2012) invite to a moderate reading of Ariès. Accordingly, his view is not evolutionary and does not posit that childhood was not addressed by society beforehand. They also add that Ariès never denied pre-Modern attitudes towards childhood. Instead, they maintain, Ariès was trying to map a change in the European mindset, which eventually resulted in the current conception of childhood: "His main argument was not about affection or parental love, but about indifference of medieval parents towards the specific childhood character of young people" (Dekker & Groenendijk, 2012, p. 137). This means that, drawing on Ariès, although it is acknowledged that parental love has always been a thing, before the 16th century Europe lacked a conception of childhood that would put the child at the centre. According to Dekker and Groenendijk, that is made apparent by the absence of dedicated environments for children during the Medieval times, as well as by the lack of educational theories that would rival with those of the Antiquity. As Heywood argues, for Ariès the argument was grounded on (lack of) visual evidence:

> "The main evidence for the non-existence of this concept in the Middle Ages was the absence of specific childish elements in medieval portrayal and sculpture, and the lack of books, games and clothes tailored to a child's condition" (Dekker & Groenendijk, 2012, p. 135).

This claim is considerate and restores some legitimacy to Ariès, who, according to the aforementioned authors, was misinterpreted ever since the publication of *Centruies of Childhood*. However, Minello still believes that the overall interpretive framework of Ariès is hardly defensible:

> "[His work is,] above all, the history of an idea: the idea of childhood in the 'premodern' world. According to Ariès (1962[1960]), it was characterized by an alleged indifference of the adults towards children in their early infancy, evolving into a modern conception of childhood that is more attentive to it and is capable of conceiving of its care in a systematic way" (Minello, 2013, p. 95).

By intersecting Minello's with Dekker and Groenendijk's concerns, it emerges what follows: the challenge to Ariès does not lie in contending the existence (or absence) of personal and private attitudes towards children, but in ascertaining whether society *as a whole* was able or not to systematically tackle childcare. This paper argues that the latter could be settled precisely by recurring to illustrations—that is, the same approach that contributed to Ariès' main thesis.

Consider, for example, the work of Heinrich von Louffenburg [Laufenberg] (1391 – 1460). His medical handbook, which the Author claimed to have completed in 1429 (Ruhräh, 1932, p. 188) is titled *Versehung des Leibs* [*Regimen (sanitatis)*] and its final sections constitute a veritable manual of paediatrics and parental science. Its publication in print (Laufenberg, 1491) includes several woodcuts illustrating advanced upbringing and weaning techniques (*Table 1*, *Figures 1 – 6*).

| Visual source and original caption | Interpretation and summary of the original text |
|---|---|
|  Figure 1. Original text: "I have given birth to a delicate baby and need someone to support me" (Laufenberg, 1491, pp. 295–296). | When the baby is born, Laufenberg recommends sprinkling the baby's body with water and roses, cutting the umbilical cord and putting the baby in tight wrappings (Laufenberg, 1491, pp. 295–297).<br>The statement in the caption is revealing: a postpartum mother is vulnerable and needs the support of others. The figure to the left does not look like a wet nurse: her flowing hair suggest she is not married, and this means she might be either a younger family member, a servant, or even a widow (Hopwood Griffiths, 2020, p. 43).<br>Furthermore, the image provides insights on the target readership of the Regimen sanitatis: the bulk bed and the presence of a servant suggest a family of some wealth, but not necessarily aristocratic. Additionally, the checked pattern of the pillow recall the practice of block printing textiles, which is attested in Augsburg (where the incunable was published) since 1475 (Lemire & Riello, 2006, Note 38). |
|  Figure 2. Original caption: "I must wash and bathe the child thoroughly and carefully to prevent many harms" (Laufenberg, 1491, pp. 297–298). | Bathing the baby is another act of care, which—according to the author of the Versehung des Leibs—requires the use of lukewarm water; after the bath, the mother or the wet nurse should massage the baby's limbs with rose oil, believing this practice will strengthen the baby (Laufenberg, 1491, pp. 296–299).<br>Cazes' (2009) study on Simon De Vallambert's 1564 book—L'art de nourrir et gouverner les enfans—shows that this practice of baby bathing endured throughout the century following Laufenberg's recommendations. |
|  Figure 3. Original caption: "I rock the child back and forth; I lift it up and lay it down" (Laufenberg, 1491, pp. 299–300). | Laufenberg (1491, pp. 299–303) recommends waiting for the navel to heal after cutting the cord and, after some days from birth, spreading a mix of wine and eggshells powder on the wound. The usage of eggshells might not be too far-fetched, considering it is nowadays acknowledged they have regenerative properties owing to the presence of collagen (Chibuzor Onwubu et al., 2018). Additionally, eggshells are rich in calcium, and calcium dressing are known to aid wound healing (Subramaniam et al., 2021).<br>When lying down, the baby's head should be placed higher than the rest of the body, in a comfortable bedding; sweet melodies will induce drowsiness. During sleep, the environment should be fresh and dark, and upon awakening the head of the baby should be directed towards the light, to attune her to circadian rhythms.<br>Eventually, the baby shall be subject to sponging with a clean cloth and anointed with honey (except for the healing navel). The baby shall then be subjected to further massage and gentle friction, as if to shape her future adult body. |



Figure 4. Original caption: "I feed and nurse my little child according to its nature and necessity" (Laufenberg, 1491, pp. 303–304).

According to Laufenberg (Laufenberg, 1491, pp. 303–308), breastfeeding should occur on cue. No food other than breast milk should be administered before the growth of the baby's first tooth (6 –30 months), on pain of early death (see Ntani et al., 2015 for the time interval of first dentition). However, it is recommended the mother eats well, to better nourish her child. To ease breastfeeding, some honey could be administered (possibly from a pot matching the one displayed in the picture), and the mother should express foremilk before morning feed. Laufenberg does not encourage feeding the baby with wine (seemingly a common conviction at the time), unless it is very diluted.

A wet nurse should be sought if the mother's breasts are inflamed, to prevent harm to the newborn. The choice of a wet nurse is discussed in detail in later pages (Laufenberg, 1491, pp. 311–316). The physician acknowledges that mothers do not breastfeed for different reasons: some are too weak to breastfeed, other ones refuse to do it, and a third group experiences problems with their milk. The wet nurse should be between 25 and 35 years of age, of robust complexion, not too close and not too far from childbirth, and healthy. Also, her behaviour is relevant, because babies pick the attitude of their nurses and are influenced by it (again, the socio-educational element emerges). Her milk should be white and clear, of average density, and deprived of impurities. Laufenberg also prescribes a strict diet to the nurse to preserve her breastfeeding ability, and his prescriptions also include avoiding sex because the outset of pregnancy would spoil the milk.



Figure 5. Original caption: "After the emergence of the teeth, I must wean my child" (Laufenberg, 1491, pp. 316–317).

In the following section (Laufenberg, 1491, pp. 309–311) the Regimen sanitatis discusses the weaning of the baby, which shall begin with dentition. To ease and soften the gums, it is recommended to rub them with olive oil, goose fat, chicken fat, or even rabbit brain if suitable. To reduce soreness, it is recommended the baby's gums should be rubbed also with a salve of violet oil. The head could be washed with a concoction of chamomile. Nourishment should include boiled pears, tender meat in small amounts, nuts to chew, and breadcrumbs soaked in honey water or wine. Once the child begins to speak (around 12 months), his gums should be rubbed with salt, honey, frankincense, and a little liquorice. Gum health is understood by Laufenberg to be connected with the early onset of speech—this highlights, again, the connection between health and education. The section, in fact, concludes with an appeal to education: it is time to educate well the children because, at that age, everything they learn will become solidly ingrained. Ruhrär (1932, p. 188) identifies three key objects in the scene: the bowl, the spoon, and the baby bottle (see also Minello, 2013, pp. 202–203).



Figure 6. Original caption: "I would gladly teach my little child to walk, thus I lead it very carefully" (Laufenberg, 1491, pp. 308–309).

Weaning is furtherly explained in another section of the text (Laufenberg, 1491, pp. 316–320). The physician says that experts recommend weaning is done gradually rather than abruptly, and that it should be usually done when the child is 2 years old. However, occasionally it might happen earlier. If the baby is reluctant to give up breastfeeding, Laufenberg recommends spreading a myrrh and mint paste on the nipples, to make the taste unpleasurable.
Weaning, for Laufenberg, is also a moment of emotional learning.

**Table 1. Selection of images (xylography) dedicated to early childhood in the 1491 printed edition of Heinrich von Louffenburg's [Laufenberg's] *Vrsehung des Leibs*.**

Drawing on them, it is possible to infer that

> "[in 15th century Europe,] health [and] child custody are legitimate worries. Moreover, sweet manners and healthy diet are highlighted as a relevant and fundamental part of children's health and care. Children 'matter'—<and,> indeed, they *must* matter if they are perceived as physically and psychologically vulnerable, and as needing specialized treatment. Contrary to common belief, they were not supposed to be tied to tables and hanged on walls" (Minello, 2013, p. 203).

Additionally, the analysed text displays a specific didactic technique: whenever a figure is shown, it is preceded by a caption in which the mother speaks in first person. This motherly "*I*" contrasts with the voice of the expert, who yet expresses himself in verses, possibly for better entertainment of the reader and to nurture memorization. Such a blend of imagery, affordable poetic lines, and character figures with which the female reader can identify herself, speak volumes of the scientific dissemination practices of 15th-century Southern Germany. There is also a clear practical effort in putting the woman—i.e., the mother—at the centre of the stage, surrounded by an aura of accountability. The character utters her maxims in an assertive tone: "*Ich hab geborn ein kindlin zart und bedarf, dass man mein eben war* [trans. from Late Middle High German: 'I have given birth to a delicate baby, < so > I need someone to be at my side (lit. be my equal, support me)']." There is no sense of doubt in her words, and her epistemology is straightforward: she *is certain* of what she is saying.

Reference to the fragility and tenderness [*zart*] of the baby prompts further reflections. From the Middle Ages onwards painters, paediatricians, and pedagogues testified the deep concern and the sensitivity that characterized children—including newborns. This care is mirrored not just by medical and educational practices, but also by the approach to childhood welfare—that is, by the idea that dedicated care would constitute the cornerstone of healthy growth and future well-being of the individual. That is very different from what Ariès claims quite literally about the nature of the "Medieval family"—i.e., that parents did not worry about the well-being, careers, and future of their children (Ariès, 1960, 1962, pp. 403–404).

Fondness and care for children's wellbeing in the Late Middle Ages is established by a well-known image (*Figure 7*): an illumination titled *La mort de la nourrice entraîne celle de l'enfant* [The Death of the Wet nurse Entails that of the Baby] by Mâitre de Philippe de Gueldre (1464 – 1547), a Parisian artist. Again, a visual source conveys a powerful comment on the fragility of babies' lives and on the key role of wet nurses: charged with nourishing and caring for the newborn, a nurse is hereby represented wearing her typical clothing and at a time of vulnerability (the plague). The picture highlights not just her responsibility towards the corporal needs of the baby, but also towards their emotional and spiritual survival.

In an educational perspective, *Figure 7* underlines the importance of the wet nurse not just as a nurturer, but as the replacement of a motherly figure that takes up an almost sacred role in the life of the baby. We know from Laumonier (2017) that, in 15th-century France, that was particularly true for 'residential wet nurses,' who would live in the house premises, rather than 'freelance wet nurses,' who would feed the babies at their own place.

If, as Laumonier highlights, wet nursing might have been key to the survival of some children even in families with little means, the role of wet nurses was decidedly essential when it came to hospitals. In those institutions, wet nursing was the only way to care for newborns. As shown in the illumination, the character representing Death is ready to intervene, and this highlights the high child mortality rate (Terpstra, 2005, p. 19). If anything, the proximity of Death makes nurses' care and affection even more valuable. Thus, French literature and art of the period, analogously to the German medical school represented by Laufenberg and his colleagues, agree on how important it is to educate in a way that does not just cater for the bodily need of the child but also for their emotional and psychological dimension—both of which are key to children's wellbeing.



**Figure 7.** ***La mort de la nourrice entraëne celle de l'enfant*****, by Maître Philippe de Gueldre (c. 1500). This illumination decorates the** ***Danse macabre des femmes*** **of Martial d'Auvergne, contained in manuscript** ***Français 995*** **of the French National Library.**

### 2.3 Social segment: abandoned infants

The above Early Modern French and German examples establish that a culture of care for the babies was indeed present and active. But the practice of wet nursing foreshadows that of foster care, which, in turn, reflects a situation in which motherhood is removed. And, upon the removal of motherhood, foster care is not just found in the household (through wet nursing), nor just in the books that disseminate early parenting science, but it is *also* found as an institutionalised practice aimed at the reception and upbringing of abandoned infants (0 – 24 months old).

Going back to challenging Ariès' framework, one thing is to show that family life was caring and mindful of the children's health, safety, and education, whereas another thing is to demonstrate that society *as a whole* was able to articulate a discourse on infancy and to act collectively for its safeguard. For example, the concept of illegitimate birth is very rare in Ariès, and it is mostly mentioned in connection with aristocracy (Ariès, 1962, pp. 62, 110). Hence, tackling institutions and their workings is the way to go if one wants to explore what lies beyond the affordances of single individuals or nuclear families.

### 2.4 Context: Tuscany

Addressing infant abandonment shifts the focus from the transalpine landscape to the Mediterranean: as both Pullan and Gavitt point out, in the 15th-century Tuscany was among the cradles of innovation in terms of charitable practice (Gavitt, 1993, p. 10; Pullan, 1971). In particular—says Gavitt—Florence enjoyed less corporative charities, which experienced a greater intervention of the commune or the Signory. Tuscany was also a role model: Florence set an example for Venice, and the Sienese management of hospitals was explicitly cited by the Milanese ruler Visconti as a prototype to be adopted (Gavitt, 1993, p. 11). According to Bruscoli, the San Gallo hospital in Florence was already receiving surrendered babies as of 1294, but the practice of institutionalizing abandoned children might be older than that, considering there are records of a previous hospital being active in 1192 (Bruscoli, 1900, pp. 7–9). In an early study, Albini (1896) claims Siena had institutions for abandoned children ever since the ninth century—but, unfortunately, his sources are unclear to the contemporary historian of education.

## 3. Abandoning infants in Renaissance Tuscany

In a sociocultural perspective, abandoning a baby was often seen in the 15th century as a desperate action dictated by poverty or shame—the latter connected to the notion of 'illegitimate birth.' Nonetheless, in his study on the Ospedale degli Innocenti in Florence, Gavitt draws a distinction between authentic shame and feigned shame: avoidance of scandal is recurrent in the notes sent by alleged parents to the Hospital.

For example, Gavitt suggests that citing 'shame' might have worked as a ploy to advance family interests and give the Hospital grounds to accept the child. That is, because not all illegitimacy was connected to shame, and involved other types of sentiments, such as the jealousy of the wives or the need to secure a waiver from full financial or educational accountability (Gavitt, 1993, p. 262, Note 43). To the contrary, Pullan still maintains shame—or at least scandal—was the greatest motive behind surrendering a baby, especially if we look at things in a female perspective (Pullan, 2016, pp. 125–126).

Both views (Gavitt's and Pullan's) are consistent with the above-cited remarks on the existence of widely accepted systems for the redistribution of children across the social spectrum (Tilly et al., 1992): whatever the reasons for abandonment might have been, redistribution was a fact that fuelled a special economic niche. But there is a moral niche as well: by acknowledging and recording the challenges that determined the crucial choice of abandoning a newborn, Tuscan society tended to show compassion towards surrendered children—a *collective* sentiment.

Said challenges were mostly likely related to poverty and disease, and resulted in harsh circumstances characterized by an extremely high degree of attrition. When explaining that, Presciutti maintains that conditions after abandonment in Tuscany might not have differed much from those in Pavia, some 240 km to the Nort-West, which were recorded in official documents leading to the eventual creation of a dedicated hospital:

> "[The institution shall be founded] in order to prevent the poor *esposti*, or *bastardelli*, from dying because of the little or no care that is taken of them, not only with respect to their bodies but also their souls; as even recently multitudes of them have been found in various places around the city of Pavia, others devoured or lacerated by dogs and by hogs, and others dead from the cold chiefly during the winter season, and that many even, it is believed, are secretly killed by their mothers" (1479 document of the City of Pavia, cited in Magenta, 1838, p. 13; translated by Presciutti, 2011, p. 765).

This is evidence that local communities and religious institutions would strive to offer solutions—albeit temporary ones—to the conditions of orphans and foundlings: either to save their lives, to save their souls, or both.

### 3.1 A lay taxonomy of infant abandonment

Everyday language is a first indicator of differing practices in the management of abandoned babies. By exploring substantial aspects of each term's etymology, together with respective chronological placements, further insights could be gained about the phenomenon of infant abandonment.

#### 3.1.1. *Esposti*, *proietti*, *innocenti*

The term *esposti* [exposed ones, displayed ones, surrendered ones] is directly related to *ruota degli esposti*. The *ruota* [wheel] was a revolving wooden hatch

installed in religious and other publicly accessible places to enable women (or caretakers) to surrender babies without disclosing their identities. The first of such devices was introduced in 1188 in France (Marseille), in 1198 in Italy (Miglionico, 2019, pp. 17–18), and quickly spread to most Mediterranean countries (Paolillo et al., 2020, p. 2). It is thus arguable that the usage of a term such as '*esposti*' predated the introduction of the *ruota*.

The concept of 'exposing,' 'displaying,' and 'surrendering' a child took different linguistic turns depending on the region of the Peninsula. Albini (1896) underscores that terminological usage corresponds to the regional distribution of surnames:

> "In the Roman *Brefotrofio* a procedure was in place to brand foundlings with a hot iron, to place a permanent mark on their shoulders. Everyone, with no distinction, would be forced to adopt the surname Proietti, like in Naples and Florence, whose respective collective [foundling] surnames were Esposito and Degl'Innocenti. After 1870, such customs were abolished" (Albini, 1896).

Aside from the gruesome practice of hot iron branding, this passage highlights how the concept of *esposti* soon became regionalized, with each city picking the term that most suited the local language or dialect: *Esposto*, *Esposta*, *Esposito* in Naples, *Proietti* in Rome, and *Degl'Innocenti* in Florence (lit. 'Belonging to the Innocent Ones,' a more neuter surname, based on a genitive construct). *Sportello* is another surname that is strongly connected with the way the baby was surrendered: it means 'found in a basket [*sporta*]' (Miglionico, 2019, p. 19).

3.1.2. *Gettatelli*

*Gettatelli* or *getadi* [throwaways, castaways] (Origo, 1955, p. 346; Pullan, 2016, p. 129) means 'dumped babies:' it is a term that derives from Late Latin *ject re* [throw] and does not seem to have specific regional connotations except for vowel shifts. It is definitely established by 1298, as shown by an inscription concerning the expansion of the Santa Maria della Scala hospital in Siena, which sanctioned the construction of a "*domus pro gittatellis*"—meaning a place to take care of abandoned babies (Boldrini & Parenti, 1991, p. 103; Pellegrini, 2014, p. 67).

Bibliographical research revealed no systematic linguistic study of the Italian expressions used to refer to abandoned children. However, a blog post by Chiaselotti (2020) provides an overview of everyday language use:

> "Literally, the term [*gettatello*] is a diminutive of *gettato* [thrown one; dumped one], which is used as a noun; but if one wants to explain its meaning with different words we might say it denotes a baby that was thrown away; additionally, given that the document [examined in this article] features some Italianised dialectal words, we believe that the *gettatelli* of San Marco were in fact called *jettatièddri* […]. If the word 'throw' may sound atrocious or exaggerate, let us think of the expression '*throwing away the baby with the (dirty) bathwater*' and, even today, [within the territory of Naples], in the place called la Motta, the eldest claim: '*na volta ci jittavanu i picciriddri* [in the old times they would throw here the babies]'" (Chiaselotti, 2020).

3.1.3. Trovatelli

*Trovatelli* [foundlings] appears later, and it is a more general term. It refers to all children that, at some point in their lives, have been found and possibly assigned to foster care. It became an established expression during the Renaissance and spread widely in the subsequent centuries (Cavallo, 1995; Klapisch-Zuber, 1987; Terpstra, 2005). According to Miglionico, the term '*trovatello*' is still used nowadays, although surnames such as *Trovato* are less popular, and the managers of the hospitals would rather pick something related to religion, such as: *Diotallevi* [lit. 'God raise you'], *Dioguardi* [lit. 'God watch over you'], *Donadio* [lit. 'Gifting god'], and *Benedetto* [lit. 'Blessed'] (Miglionico, 2019, p. 19).

### 3.2 From outsourcing to institutional care

The earliest procedures for the reception of *gettatelli* were informal and would go through the charity networks afferent with churches, monasteries, and other associations. Such procedures, although characterized by further challenges and limitations, represented a consolidated attempt to respond to the issue of baby dumping. Religious authorities struggled to catch up with the phenomenon of organized abandonment: the first Papal bull to mention "foundlings" was 1291's *Charitatis opera*, but it was not until the late 15th century that Roman hospitals—the closest to the Holy See—would start including in their statutes references to the care for abandoned children (Presciutti, 2011, p. 763).

Meanwhile, Tuscan charities were already thriving. As anticipated in *Section 2.4*, there is evidence that 'foundlings' were catered for in 1294 in Florence by the San Gallo hospital, which was managed by the wealthy Silk Guild [*Arte della Seta*]. Moreover, as of 1425, the Florentine Confraternity of Bigallo was merged with the management board of the hospital of Santa Maria della Misericordia, sealing a connection that had begun in 1245 (Gavitt, 1993, pp. 11–16). Also, in other cities, Tuscan civil society saw a reorganization of charity services:

> "In 1404, the commune of Siena undertook a reform of the hospital of Santa Maria della Scala that greatly extended communal authority over the institution. In Pistoia, the Bishop of Pistoia and the commune struggled tenaciously over the Ospedale del Dolce and the Ospedale della Misericordia" (Gavitt, 1993, p. 17).

At the beginning, hospitals worked as receptive hubs, but did not have a permanent population of foundlings: abandoned children would be placed at the premises of recruited wet nurses; only circa 1450 children began to stay longer at hospitals, such as the Innocenti of Florence (Gavitt, 1993, p. 25).

Some early sources record modest figures. Bruscoli notices that the Florentine hospital of San Gallo

received only 20 foundlings in 1395 (11 males and 8 female), and that up until 1425 the yearly average of surrendered babies was below 13 units; eventually, San Gallo merged with the Innocenti hospital, and in 1456 – 1463 the average number of *gettatelli* soared to 39 units/year (Bruscoli, 1900, p. 10). However, such figures should not fool the reader into thinking child abandonment was a fringe phenomenon: for example, in the already cited 1298 inscription of Siena, the number of *gettatelli* is indicated as "300" (Pellegrini, 2014, p. 67).

It was standard practice to outsource breastfeeding to wet nurses, and this is already attested by documentation dated between 1339 and 1413. However, Bruscoli argues that a residential (non-freelance) wet nurse must have always been present, to provide emergency care to the abandoned children. For example, records show that Margherita di Apollonio was contracted with such duties in 1445 (Bruscoli, 1900, p. 12). After weaning, children could be returned to the hospital to complete their education and care (Bruscoli, 1900, p. 12).

Rossi (2012) outlines different existential pathways for children involved in institutionalized care. Abandoned children would side with orphans and, at a later stage in life, other minors estranged from their families—because of abuse, neglect, or poverty. Breastfeeding aside, children would eventually begin to reside permanently at the hospital premises, although the institutions would attempt to place them with foster families. The latter would take care of clothing, food, and education; females would receive a token dowry, whose amount was outlined in the contract of adoption. However—adds Rossi—being adopted did not automatically grant rights to the inheritance of the foster family.

### 3.3 A varying offer

Notwithstanding the goodwill, many receptive facilities were very poor, with dramatic variations in sanitary and social conditions (Brackett, 2007). Even if some institutions were carefully organized and managed to provide children with satisfactory healthcare and food, other facilities were overcrowded and the poor hygiene led to high rates of infant mortality. Musti's (2023) study outlines a daunting 15th-century urban landscape, worsened by plagues:

> "Children are more susceptible to infections, malnutrition, and fluid losses than are adults who do not receive adequate care. The mortality data concerning children indicates that both recurring epidemic diseases and persistent unsanitary conditions coupled with malnutrition were pervasive elements in this depiction of urban mortality in 15th-century Florence. To substantiate this assertion, the *Book of the Dead* records that there was a direct correlation between plague-related mortality rate and poverty" (Musti, 2023, p. 94).

Musti's data paint a clear picture for hospitals too. Institutionalized care for abandoned infants followed the urban trend:

> "In societies with limited hygiene awareness and minimal access to proper medical care, gathering a significant number of infants in one place resulted in a shockingly high mortality rate. In the later fourteenth-century, 20 percent of the infants perished within a month of arriving at San Gallo, and an additional 30 percent passed away within a year. Only 32 percent survived to reach the age of five. At La Scala in the following century, the figures were even more distressing, with 25 percent succumbing within a month and another 40 percent within a year. A mere 13 percent managed to reach their sixth year of life. While the statistics were somewhat less dire at the Innocenti when it initially opened, within a century, abandoning a child there often meant essentially condemning them to death" (Musti, 2023, p. 90).

A study on Milan's *brefotrofi* (singular: *brefotrofio*) [orphanages for little children] found that, between the 18th and the 19th century, one such facilities still experienced 43% mortality rates between 1761 and 1770 (Gioia, 2002, p. 3). Accordingly, Empress Maria Theresa had ordered an inspection, which resulted in a report delivered on May 14, 1772, by Dr. Bernardino Moscati:

> "Dearth of space, being quite noxious for the health of such poor children, is to be found in the Greater Hospital [*spedal Maggiore*], so that it is necessary to cram up to fifty children in only three rooms, none of which is particularly large, with four children per bed" (Moscati, 1772).

The 1772 date of Moscati's letter to the Empress could be regarded as an adequate benchmark for two reasons: (i) first, because it marks more than a century (115 years) after the plague ceased to "visit" Italy—a fact that, as Cipolla shows, was important enough to be noticed by the contemporaries; (ii) second, because the 1770 – 1789 demographic data represent unusual peaks of "extraordinary" mortality for the period, owing to different causes (Cipolla, 1965, pp. 573–575). Although such data do not relate to the Renaissance, they show that, by the 18th century, living conditions in hospitals had not improved in any significant way and had possibly been worsened by industrialization.

Going back to Florence's hospitals, Takahashi (2003) claims something analogous. Children would often die before turning five years old owing to illness and malnutrition: the most frequent diseases striking children were scabies and other dermatoses, parasites, pulmonary infections, syphilis (beginning with the 16th century), and other unexplained ailments resulting in high temperatures. Infectious diseases would ravage vulnerable populations, and this means orphans and abandoned children were particularly hit by plague and smallpox. Exposure to diseases was worsened by malnourishment, given institutions did not have enough finances to guarantee an adequate diet.

Hence, Medieval and Modern records show that most abandoned children were unable to survive for long after having been accepted into an orphanage or hospice. Again, infant abandonment could turn into a

death sentence for the child. Even so, hospitals still constituted an important support network for *gettatelli*, which testifies the commitment of European medieval society in facing the issue in an organized fashion. Even if they experienced limitations, such institutions still managed to make many *gettatelli* reach adulthood and integrate them in the society of the time (Palombarini, 2005).

## 4. Santa Maria della Scala: Visualizing gettatelli in 15th century Tuscany

There is a specific type of images that relate to institutionalized care. These are the artwork meant to adorn hospital facilities. They participate in a process that is akin to what Giroux (2001) calls *public pedagogy*, except that such label does not fully apply to the work of the Renaissance artist: because patronage prevented him from being oppositional, and because the lively and confrontational nature of Renaissance Tuscan politics make it hard to classify art under Giroux's umbrella term, which was coined for contexts of neoliberal hegemony. As Musacchio (2004) puts it, patronage can be viewed "as a constant and purposeful family activity with both overt and covert political implications."

However, when it comes to institutions such as hospitals, visual elements located in public spaces are indeed expected to convey meaningful representations of the purpose of the building that hosts them, its history and heritage, and the glory of its founders and supporters. Additionally, it could be argued that pictorial representations worked as a hypertext that connected a facility to a broader network of services and segments of society—at least symbolically. Finally, as already mentioned in *Section 2* Medieval, Renaissance, and Modern images crossed the gap between literacy and illiteracy and offered publicity to processes that otherwise would have been performed in secret.

The *Pellegrinaio* of Siena's Santa Maria della Scala hospital is one of the places that blended State pedagogy, images, and charity. It is what Dr gan calls a "unique combination of civic ideology and religion," which resulted from a blend of Commune, confraternities, the Cathedral, and the hospital (Dr gan, 2023, p. 124).

A *pellegrinaio* (pl. *pellegrinai*) is an annex to a hospital dedicated to sheltering pilgrims (the term emerged in the 14th century). Its construction was consistent with hospitals' plurality of functions (see *Section 3*): as the etymology suggests, a 'hospital' is first and foremostly a hospitality hub, and Renaissance hospitals were all about catering to human fragility—embodied by vagrants, pilgrims, and the poor. This is summarized in Vauchez's (1978) words: "[hospitals] accommodated, donated, and healed."

> "It is not a case if Medieval sources make use of different terms to indicate institutions that nowadays we gather under the same unilateral denomination of "hospital"—from the more general *hospitale/is*, *hospitium*, *domus*, *mansion*, to the more specific ones, such as *xenodochium*, *brephotrophium*, and *domus pontis* […]. Our usage of the term resulted in a loss of awareness of the fact nowadays' hospitals—which are nosocomial institutions charged with taking care of the ills and, in some cases, perform scientific research—are quite different from the plural, often small-sized, hospital grounds of the Medieval Age. Such social service facilities performed diverse functions without a specific focus (only in case of highly contagious diseases some dedicated institutions were created, such as leproseries and lazarettes), and were tasked with a vast range of interventions" (Gazzini, 2012, p. 211).

Hence, together with medical assistance, *pellegrinai* were a fundamental component of the social security network provided by Late Medieval and Renaissance hospitals, and this reflects the relevance the values of charity and hospitality had in the religious and social milieu of the period (Cardini & Russo, 2019; Gazzini, 2012).

But *pellegrinai* were also crucial in aiding *gettatelli*: in the *pellegrinai* they received care, food and, quite frequently, basic education (Moriani, 1997). Drawing on Gazzini's (2012) study on medieval hospitals, the role of *pellegrinai* emerges: there, abandoned babies would not just survive—sanitary conditions permitting—but also access an educational career that provided them with necessary competency to integrate in society at large. At *pellegrinai*, children would be trained to become useful and productive members of the community. By achieving such goal, a community could claim it had performed the highest act of mercy (Terpstra, 2005).

That is epitomized by Domenico di Bartolo's (1441–1442) fresco, which is located in the premises of Santa Maria della Scala's *Pellegrinaio* and belongs to a series of paintings, completed in the 1440s, that constitute "the first decorative program" of the facility, at a time in which "Siena was still an independent republic" (Presciutti, 2013, p. 133). Its title is revealing: *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital*. According to Orlandini (1997), it depicts everyday scenes (*Figure 8*), which add even more value to the fresco in the perspective of social history of education. Indeed, this art piece narrates in close details the everyday life of the hospital, providing the viewer with a vivid representation of 15th-century Sienese society. In this respect, Bent (2017) remarks this is one of the most significant works ever realized by its author.



**Figure 8. Surrendering of a baby. Detail of *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital* by Domenico di Bartolo (1441– 1442). *Pellegrinaio* of the former *spedale* of Santa Maria della Scala, Siena (picture of the artwork by Sailko, 2017b).**

The work is divided into three main scenes, each complemented by elegantly depicted architecture that highlights complex structural elements. According to the chronology of the depicted narrative, the scenes are:[1]

a) *Central scene* (*Figure 8*): "at the center, a man dressed in black hands a swaddled infant, presumably a new foundling, to a ward attendant" (Sperling, 2013, p. 17). The character handing over the child is the rector of the hospital, identifiable by his attire (Bell, 2021, p. 84). The identification of the ward attendant is case in point, because the woman receiving the baby is not dressed in red, as the wet nurses, but shares the same attire of the cook that could be seen emerging from a door in the upper left scene (compare with *Figure 9*). The gesture is strongly connected with a transition from the masculine to the feminine sphere.
b) *Left scene* (*Figures 9* and *10*): *Sheltering and education of the* gettatelli. This scene shows how abandoned babies were received. At the centre, a wet nurse with veiled hair hugs a baby, symbolizing the care given to orphans or abandoned children. The wet nurse is surrounded by other female figures, which, much like she does, take care of other babies—e.g., by cuddling with them, by tidying up their linens, or by breastfeeding. This is a capstone to the role of the hospital as a place of charity and mercy. It tells a tale of kind and caring gestures being performed by women. In fact, the stark contrast is between the wet nurses and the school master, who wields a stick and goes on about his business with a serious and detached attitude.
c) Right scene: (*Figure 11*) *Wedding of a daughter of the hospital*. On the right, the fresco displays the wedding of a young lady who grew up at the Hospital. The bride, elegantly dressed, is accompanied by two individuals that represent either the Hospital or her later foster family. This detail highlights the fact the Hospital did not only provide immediate assistance but also participated in the upbringing of abandoned children, including wedding arrangements (Norman, 1995).

1 The Authors of this paper were unable to ascertain if a symbolical meaning was associated with the *sequencing* of the scenes in the fresco. Their intuition, however, is that the depicted scenes follow one another as the viewer performs the 'Sign of the Cross' according to Roma Catholic tradition: 'right hand touching the forehead, then the heart (centre), then the left shoulder, and then the right shoulder.' But this might be an over-interpretation.



**Figure 9. Cuddling. Detail of *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital* by Domenico di Bartolo (1441– 1442). *Pellegrinaio* of the former *spedale* of Santa Maria della Scala, Siena (picture of the artwork by Sailko, 2017b).**

All scenes are saturated with educational significance. In the leftmost one, characters are represented with realism and detail: their faces express emotions and feelings; their bodies are rendered in a three-dimensional space that is mindful of Domenico di Bartolo's connection with the Florence schools of painting. Clothes are shown to be richly decorated, and all objects are clearly outlined. Wet nurses don traditional womanly dresses, which are as colourful as it was customary in the European Middle Ages—although the current state of the fresco prevents a full appreciation of their vivacity. But their red clothing has also another meaning: it is the colour of charity (Warr, 2004, p. 207).



**Figure 10. Writing practice. Detail of *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital* by Domenico di Bartolo (1441– 1442). *Pellegrinaio* of the former *spedale* of Santa Maria della Scala, Siena (picture of the artwork by Sailko, 2017b).**

Most importantly, older *gettatelli*—likely 6 to 7 years of age—appear busy writing something on a board or a piece of paper (*Figure 10*): that is not just in line with the values of *humanae litterae*, but also shows that *gettatelli* were supposed to be raised like sufficiently learned urbanites. Hence, illiteracy was banned and there is a possibility that, as future young adults, *gettatelli* would be given the opportunity to become at least clerks for a local business. In her thesis, Melli demonstrates that, in 15th century Tuscany, early literacy was considered a responsibility of the mother; instead, private instructors, who introduced at a later stage in child development, were mostly male—notwithstanding evidence of at least a couple of Florentine women who managed schools during the second half of the century (Melli, 2021, pp. 45–47).



**Figure 11. Wedding. Detail of *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital* by Domenico di Bartolo (1441– 1442). *Pellegrinaio* of the former *spedale* of Santa Maria della Scala, Siena (picture of the artwork by Sailko, 2017a).**

The wedding scene (*Figure 11*) is meant to represent the achievement of the life of the female *gettatella*. Her pose is that of a modest Virgin Mary ("*Madonna di Pudicizia* [Lady of Modesty]") and her shy attitude, as well as her humble dress, appear to be a direct citation of Saint Bernardino's sermons—that is, a Franciscan intellectual that was very influential in Siena and who had passed away about the time the *Pellegrinaio* was decorated (Dr gan, 2023, p. 130). Bolzoni (2002) concurs with such link: Saint Bernardino made explicit usage of images in public places to advance the understanding of his sermons, and it is not unthinkable that he might have had a role in setting the stage for the painting or that his fellow citizens might have wanted to pay tribute to him through public art.

It is unclear why Dr gan subscribes to Barzi's idea that the character on the left, behind the wedding scene, would represent a "sodomite" being punished (Barzanti, 2013, p. 393). Dr gan and Barzi claim that the demise of such figure is meant to show marriage is a victory of society over same-sex relations—again, in line with Saint Bernardino's preaching. Conversely, the authors of this paper maintain the restrained character might also represent the mother of the surrendered baby.

If that was the case, the narratological continuity would be preserved throughout the fresco, without the interpolation of an inhomogeneous and relatively spurious element such as the depiction of a man being punished because of his sexual preferences. That would mean the scene misinterpreted by Dr gan and Barzi should be clustered *not* with the wedding, *but* with the surrender of the baby. Continuity is also suggested by the fact the restraining man on the right looks like the rector, while the headgear of the man on the left of the struggle, whose actions are unclear, extends beyond the central column—even though that is hard to notice owing to heavy discolouration (see *Figure 12*).

Indeed, if the restrained character is a woman, either she might have lost her composure because of the separation from the child, or she is acting up because of a presumable mental illness. According to the former interpretation (the loss of composure), this might be evidence that many mothers might have been forced to surrender the child (e.g., by their husbands). Conversely, according to the latter interpretation (the 'possessed' woman) the fresco might be trying to convey the idea that the institutionalization of the baby was an attempt by society to prevent further harm at the hands of an incapable mother.



**Figure 12. Wedding. Detail of *Sheltering and educating* gettatelli *and the wedding of a daughter of the hospital* by Domenico di Bartolo (1441– 1442). *Pellegrinaio* of the former *spedale* of Santa Maria della Scala, Siena (picture of the artwork by Sailko, 2017a).**

Again, the symbolical dimension of the fresco reflects the multifaceted functions of the hospital. That is, because each function is connected to values, which, in this case, underline the connection between *charity* and *upbringing*—the latter including *education* and *safeguard*. In her exploration of the Santa Maria della Scala's frescoes, Wallentine (2024) claims that di Bartolo reconciles the ideal dimension of values with the practical function of the hospital; because of that, his art works as an accreditation system that cradles religious in civil society and vice versa. In sum, it is shown how the *Pellegrinaio* of Santa Maria della Scala was not primarily a place where one could heal their body but first and foremostly a socio-educational institution that was pivotal in preparing the youngest for their future roles in society (Dalena, 2021; Lugarini, 2011; Pellegrini, 2006)

## 5. Conclusions

Was there an "ignorance of childhood" in the Middle Ages (Ariès, 1962, p. 10)? Was 15th-century Tuscany (and Western Europe, with it) merely beginning to develop an awareness of the needs of childhood, setting the pioneering stage for the later boom in child welfare activities? Is it true that babies in particular were subject to generalized feelings of indifference, as Ariès posits (1962, p. 38)?

Analysis of visual sources led us to think otherwise and corroborate Minello's (2013) thesis. Private and personal care for early infancy was established in Early Modern German handbooks of medicine, dedicating ample space to parenting science and child development; additionally, French iconography of the same period shows that the emotional and spiritual connections between adults and children was not just limited to the nuclear family but also to the extended one. Finally, Renaissance Tuscany testifies that charitable, well-meaning, and protective attitudes towards childhood were not just experienced as part of personal relations, but as a broader societal concern. That is, a widespread sentiment of worry for abandoned infants that was not just a social emotion but also the mobilizing force behind a rationalization of early childhood welfare. That is evident not just in the constitution of dedicated hospitals for foundlings, but also in the visualization of their practices, such as that offered by the frescoes of Siena's *Pellegrinaio*. Furthermore, it is precisely through art that the intersubjective nature of early infant care got enshrined in local heritage, because such visual medium—together with its self-evident educational impact—enjoyed the ability to cast the factual dimension of institutionalized care onto the ideological realm of Statehood, Religion, and—generally speaking—shared values.

But why the relatively *late* records? A possible objection to the argument of this paper is that, at best, it shifts Ariès' 'sentiment of childhood' from peak Modernity to the Late Middle Ages and the Renaissance: that is, by showing that maybe the collective understanding of childhood was not-so-pioneering in 15th-century Tuscany. According to such possible objection, little it shows about the pre-Renaissance period, let alone some scant evidence on the existence of institutionalization for abandoned babies as early as the 12th century—and only in some selected instances. Wouldn't this chronological argument reinforce, instead of weaken, Ariès' core thesis?

The authors of this contribution believe that such problem is ill-stated because the answer lies not in the presence or absence of a 'sentiment of childhood' in a given historical period, but in the *way* it was recorded (directly or indirectly) and constituted a collective worry. In other words, the issue is more historiographical than historical. The reason of the wealth of records for Renaissance Tuscany's concern for abandoned babies lies with the strong connection between statehood and urbanization. The latter fuels the former: in non-urban settings, care for abandoned babies (if any) is necessarily distributed and is mostly confined to the realm of what is *informal*. Conversely, it is with urbanization that *formalization* of practices take place—as required by what Braudel's (2021) called the transition from material economy to market economy. Consistently with Foucault (see Frost, 2019), this research acknowledges that the institutionalization of abandoned children is just another contextual *deployment* [French: *dispositif*] of a general *apparatus* [French: *appareil*], which could not have been possible when such apparatus was absent—for contingent reasons (for a discussion of these epistemological categories, see Marcelli, 2023). In an architectural perspective, Leontidou speaks of the gradual institution, during the Renaissance and Early Modernity, of "*grand ensemble*[*s*]" (Leontidou, 1990, p. 14). To borrow her terminology as a metaphor, we might conclude that the first *grand ensemble* is Modern society itself: that is, with its institutions, rationalizations, community-driven systemic actions—all of which lead up to peak Modern society as we know it through the words of Focuault (1961). However, the absence of a familiar urban landscape should not be traded with evidence of absence of communal and shared concerns for given social segments, such as that of abandoned newborn children. Eventually, this could constitute a future development of the present study, moving away from evidence of formalized practices and delving into times in which the transition from *informal* to *formal* practices was not fully accomplished.

## References

Albini, D. (1896). *La questione degli esposti: Il brefotrofio di Roma*. Casa Editrice Italiana.

Angelelli, W. (2019). La periodizzazione e i suoi fantasmi. Medioevo, Tardogotico, Rinascimento, riflessioni e case-studies. *Hortus Artium Medievalium*, *25*(1), 120–128. https://doi.org/10.1484/J.HAM.5.118046

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.

Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books. https://archive.org/details/centuriesofchild00arie/

Barzanti, R. (2013). Review of Petra Pertici, 'Siena quattrocentesca. Gli anni del Pellegrinaio nell'Ospedale di Santa Maria della Scala', pref. Di R. Fubini, con un saggio di M. A. Rovida, Siena, Protagon, 2012, pp. 398. *Archivio Storico Italiano*, *171*(2), 392–394. https://www.jstor.org/stable/26226219

Bell, M. (2021). On display: Poverty as infirmity and its visual representation at the hospital of Santa Maria della Scala in Siena. In J. Henderson, F. H. Jacobs, & J. K. Nelson

(Eds.), *Representing infirmity: Diseased bodies in Renaissance Italy* (pp. 71–92). Representing Infirmity: Diseased Bodies in Renaissance and Early Modern Italy, London New York. Routledge, Taylor & Francis Group.
Bent, G. R. (2017). *Public Painting and Visual Culture in Early Republican Florence* (1st ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316488973
Boldrini, E., & Parenti, R. (Eds.). (1991). Gli indicatori cronologici utilizzati nello studio degli elevati del Santa Maria. In F. Gabbrielli, *Santa Maria della Scala: Archeologia e edilizia sulla piazza dello Spedale* (pp. 97–112). All'Insegna del Giglio.
Bolzoni, L. (2002). *La rete delle immagini: Predicazione in volgare dalle origini a Bernardino da Siena*. Einaudi.
Boswell, J. (1988). *The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance*. Pantheon.
Brackett, J. K. (2007). Abandoned Children of the Italian Renaissance: Orphan Care in Florence and Bologna (review). *The Catholic Historical Review*, *93*(1), 170–172. https://doi.org/10.1353/cat.2007.0068
Braudel, F. (2021). *La dinamica del capitalismo* (G. Gemelli, Trans.). Il Mulino.
Bruscoli, G. (1900). *Lo Spedale di Santa Maria degli Innocenti di Firenze: Dalla sua Fondazione ai Giorni Nostri*. Enrico Ariani. https://ia802706.us.archive.org/13/items/lospedaledisanta00brus/lospedaledisanta00brus.pdf
Calenda. (2021). *Visual History: Academic journal 'IDEA - Interdisciplinary Discourses, Education and Analysis'* [Text/html]. OpenEdition. https://doi.org/10.58079/174L
Cardini, F., & Russo, L. (2019). *Homo viator: Il pellegrinaggio medievale*. La Vela.
Cavallo, S. (1995). *Charity and power in early modern Italy: Benefactors and their motives in Turin, 1541-1789*. Cambridge University Press.
Cazes, H. (2009). Baths, Scrubs, And Cuddles: How To Bathe Young Infants According To Simon De Vallambert (1564). In C. Kosso & A. Scott (Eds.), *The Nature and Function of Water, Baths, Bathing and Hygiene from Antiquity through the Renaissance* (pp. 149–170). BRILL. https://doi.org/10.1163/ej.9789004173576.i-538.32
Chazelle, C. M. (1990). Pictures, books, and the illiterate: Pope Gregory I's letters to Serenus of Marseilles. *Word & Image*, *6*(2), 138–153. https://doi.org/10.1080/02666286.1990.10435425
Chiaselotti, P. (2020, October 20). I gettatèlli. *La Storia e Le Storie*. https://www.lastorialestorie.it/genealogie/gettatelli.htm
Chibuzor Onwubu, S., Singh, S., Vahed, A., & Kanny, K. (2018). Eggshells: From Waste to Medical Applications. In S. Ahmd, S. Kanchi, & G. Kumar (Eds.), *Handbook of Biopolymers* (1st ed., pp. 263–286). Jenny Stanford.
Cipolla, C. M. (1965). Four Centuries of Italian Demographic Development. In D. V. Glass & D. E. C. Eversley (Eds.), *Population in History: Essays in Historical Demography* (pp. 570–587). Edward Arnold.
Dalena, M. (2021, September 20). I 'figli della colpa' nei brefotrofi italiani. *Storica*. https://www.storicang.it/a/i-figli-della-colpa-nei-brefotrofi-italiani_15324
Dekker, J. J. H. (2021). Dangerous, Seductive, and Innovative. Visual Sources for the History of Education. In S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A. Van Gorp, & P. Verstraete (Eds.), *Folds of Past, Present and Future* (pp. 383–404). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110623451-020
Dekker, J. J. H., & Groenendijk, L. F. (2012). Philippe Ariès's discovery of childhood after fifty years: The impact of a classic study on educational research. *Oxford Review of Education*, *38*(2), 133–147. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.655033
di Bartolo, D. (1441). *Accoglienza e educazione dei gettatelli e matrimonio di una figlia dello Spedale* (Pellegrinaio) [Fresco]. Ospedale di Santa Maria della Scala, Siena. https://catalogo.beniculturali.it/detail/ArchitecturalOrLandscapeHeritage/0900403336
Dr gan, S. (2023). San Bernardino of Siena and His Local Impact on Italian Iconography: The Case of a Franciscan Intellectual Friar. In M. Cioba & A. Criv (Eds.), *From Saint Thomas Aquinas to Petrarch and Erasmus: The Identity and Role of the Intellectual in the Middle Ages* (pp. 121–142). Bucharest University Press.
Foucault, M. (1961). *Folie et déraison: Histoire de la folie à l'âge classique* (1st ed.). Plon.
Frost, T. (2019). The *Dispositif* between Foucault and Agamben. *Law, Culture and the Humanities*, *15*(1), 151–171. https://doi.org/10.1177/1743872115571697
Gabowitsch, M., & Topolska, A. (2023). Visual Literacy in History Education: Textbooks and Beyond. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *15*(1), 1–19. https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101
Gavitt, P. (1993). *Charity and children in Renaissance Florence: The Ospedale degli Innocenti (1410-1536)*. University of Michigan Press. https://archive.org/details/charitychildreni0000gavi
Gazzini, M. (2012). Ospedali nell'Italia medievale. *Reti Medievali Rivista*, *13*, 211–237. https://doi.org/10.6092/1593-2214/338
Gioia, F. (2002). *L'Opera Pia del Baliatico e il Pio Istituto di Maternità e dei Ricoveri* [Università degli Studi di Milano]. https://www.tesionline.it/tesi/lettere-e-filosofia/l-opera-pia-del-baliatico-e-il-pio-istituto-di-maternit%C3%A0-e-dei-ricoveri/14282
Giroux, H. A. (2001). Cultural Studies as Performative Politics. *Cultural Studies Critical Methodologies*, *1*(1), 5–23. https://doi.org/10.1177/153270860100100102
Hopwood Griffiths, H. (2020). Self and Society. In R. Milliken (Ed.), *A Cultural History of Hair in the Middle Ages* (pp. 37–52).
Hunecke, V. (1988). *I trovatelli di Milano: Bambini esposti e famiglie espositrici dal XVII al XIX secolo*. Il Mulino.
Klapisch-Zuber, C. (1987). *Women, family, and ritual in Renaissance Italy*. University of Chicago Press.
Laufenberg, H. von. (1491). *Versehung des leibs* (HAB Wolfenbüttel <A: 167.9 Poet.>; Incunable). Erhard Ratdolt; Herzog August Bibliothek. http://diglib.hab.de/inkunabeln/167-9-poet/start.htm
Laumonier, L. (2017). De l'allaitement à l'éducation: Prendre soin d'enfants dans la région de Montpellier à la fin du Moyen Âge (1250-1500). *Annales de Bretagne et Des Pays de l'Ouest*, *124*, 135–156. https://doi.org/10.4000/abpo.3700
Lemire, B., & Riello, G. (2006). *East and West: Textiles and Fashion in Eurasia in the Early Modern Period* (Working Paper 22/06; Working Papers of the Global Economic History Network (GEHN), p. 40). Global Economic History Network. https://eprints.lse.ac.uk/22468/1/wp22.pdf
Leontidou, L. (1990). *The Mediterranean city in transition: Social change and urban development*. Cambridge University Press.
Lugarini, R. (2011). *Il capitolo dell'Ospedale di Santa Maria della Scala: Aspetti istituzionali e riflessi documentari (Siena, fine XII-XIV secolo)*. Protagon.
Magenta, P. (1838). Appendice sui pubblici stabilimenti di beneficenza della città di Pavia. In *Ricerche su' le pie fondazioni e su' l'ufficio loro a sollievo dei poveri: Con un'Appendice sui pubblici stabilimenti di beneficenza della Città di Pavia* (pp. A1–A80). Bizzoni; Archive.Org. https://archive.org/details/ricerchesulepie00magegoog
Maître de Philippe de Gueldre. (1500). La mort de la nourrice entraîne celle de l'enfant. In M. d'Auvergne, *Danse macabre des femmes* (Français 995; p. 36/47). Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits. http://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc51257v
Marcelli, A. M. (2023). *Charting the Entrudo: Ecopedagogy of Cultural Heritage in the European Outermost Region of the Azores*. Pensa MultiMedia. https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255680383
Melli, A. (2021). *Emozioni tra le righe: Una lettura intima degli epistolari di Dora Del Bene, Margherita Datini e Alessandra Macinghi Strozzi (secc. XIV-XV)* [Università degli Studi di Padova]. https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/29889
Miglionico, M. (2019). Dalla Luna all'alba: Memorie di famiglia

e ruota degli esposti. *Mathera*, *7*(3), 17–20. https://www.rivistamathera.it/wp-content/uploads/2020/03/Miglionico-Dalla-Luna-all-alba-memorie-di-famiglia-e-ruota-degli-esposti-min.pdf

Minello, R. (2013). *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale—Volume Primo*. Nuova Cultura. https://doi.org/10.4458/1846

Moriani, A. (1997). Fonti per la storia dell'assistenza e della sanità in territorio aretino: L'archivio dell'Ospedale di S. Maria Sopra i Ponti di Arezzo. *Annali Aretini*, *5*, 81–98.

Moscati, B. (1772). *Lettera di Bernardino Moscati all'Imperatrice d'Austria* (Luoghi Pii, Parte Antica, busta 389). Archivio di Stato di Milano (ASM).

Musacchio, J. M. (2004). Florence and the Medici. *Art History*, *27*(2), 305–311. https://doi.org/10.1111/j.0141-6790.2004.02702006_1.x

Musti, F. (2023). *Women, Piety, and Charity in the Brancacci Chapel Frescoes* [Georgetown University]. http://hdl.handle.net/10822/1087030

Norman, D. (Ed.). (1995). *Siena, Florence, and Padua: Art, Society, and Religion 1280-1400*. Yale University Press in association with the Open University.

Ntani, G., Day, P. F., Baird, J., Godfrey, K. M., Robinson, S. M., Cooper, C., Inskip, H. M., & the Southampton Women's Survey Study Group. (2015). Maternal and early life factors of tooth emergence patterns and number of teeth at 1 and 2 years of age. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, *6*(4), 299–307. https://doi.org/10.1017/S2040174415001130

Origo, I. (1955). The Domestic Enemy: The Eastern Slaves in Tuscany in the Fourteenth and Fifteenth Centuries. *Speculum*, *30*(3), 321–366. https://doi.org/10.2307/2848074

Orlandini, A. (1997). *Gettatelli e pellegrini: Gli affreschi nella sala del Pellegrinaio dell'Ospedale di Santa Maria della Scala di Siena: Itinerario didattico su una summa figurativa dell'assistenza ospedaliera fra Medioevo e Rinascimento*. Nuova immagine.

Palombarini, A. (2005). *Gettatelli e trovatelli: I bambini abbandonati nelle Marche (XVI-XX secc.)*. Affinità elettive.

Paolillo, P., Di Palma, F., & Picone, S. (2020). The 'baby hatch' from history to the third millennium. *Journal of Pediatric and Neonatal Individualized Medicine*, *9*(1), e090124. https://doi.org/10.7363/090124

Pellegrini, M. (2014). 'More filiorum': Il problematico inserimento dei giovani esposti in una familia ospedaliera del tardo medioevo. In I. Lori Sanfilippo & A. Rigon (Eds.), *I giovani nel Medioevo: Ideali e pratiche di vita* (pp. 59–88). Istituto Storico Italiano per il Medio Evo.

Pellegrini, M. (with Bartoli Langeli, A. & Santa Maria della Scala). (2006). *La comunità ospedaliera di Santa Maria della Scala e il suo più antico statuto (Siena, 1305)*. Pacini.

Pozo Andrés, M. D. M. D., & Braster, S. (2020). The Visual Turn in the History of Education: Origins, Methodologies, and Examples. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 893–908). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_53

Presciutti, D. B. (2011). Dead Infants, Cruel Mothers, and Heroic Popes: The Visual Rhetoric of Foundling Care at the Hospital of Santo Spirito, Rome. *Renaissance Quarterly*, *64*(3), 752–799. https://doi.org/10.1086/662849

Presciutti, D. B. (2013). Picturing Institutional Wet-Nursing in Medicean Siena. In J. G. Sperling (Ed.), *Medieval and Renaissance Lactations: Images, Rhetorics, Practices* (p. 129). Ashgate.

Pullan, B. S. (1971). *Rich and Poor in Renaissance Venice: The Social Institutions of a Catholic State*. Harvard University Press.

Pullan, B. S. (2016). *Tolerance, regulation and rescue: Dishonoured women and abandoned children in Italy, 1300-1800*. Manchester University Press.

Rossi, M. C. (2012). Storie di affetti nel Medioevo: Figli adottivi, 'figli d'anima', figli spirituali. *Mélanges de l'École Française de Rome. Italie et Méditerranée*, *124*(1). https://doi.org/10.4000/mefrim.230

Ruhräh, J. (1932). Heinrich von Louffenburg 1391–1460. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *43*(1), 187. https://doi.org/10.1001/archpedi.1932.01950010194018

Sá, I. dos G. (1992). *The Circulation of Children in Eighteenth Century Southern Europe: The Case of the Foundling Hospital of Porto* [Department of History and Civilisation, European University Institute]. https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/5784/S%C3%A0_Isabel_DosGuimaraies.pdf?sequence=1

Sailko. (2017a). *Pellegrinaio di Santa Maria della Scala—Detail of the Marriage of Daughter of the Hospital* [Canon EOS 6D Photograph]. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Domenico_di_Bartolo,_Accoglienza,_educazione_e_matrimonio_di_una_figlia_dello_spedale,_1441-42,_09.jpg

Sailko. (2017b). *Pellegrinaio di Santa Maria della Scala—Detail of the Rearing of Children* [Canon EOS 6D Photograph]. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Domenico_di_Bartolo,_Accoglienza,_educazione_e_matrimonio_di_una_figlia_dello_spedale,_1441-42,_03_balia_e_istruzione.jpg

Sperling, J. G. (2013). Introduction. In J. G. Sperling (Ed.), *Medieval and Renaissance Lactations: Images, Rhetorics, Practices* (pp. 1–20). Ashgate.

Subramaniam, T., Fauzi, M. B., Lokanathan, Y., & Law, J. X. (2021). The Role of Calcium in Wound Healing. *International Journal of Molecular Sciences*, *22*(12), 6486. https://doi.org/10.3390/ijms22126486

Takahashi, T. (2003). *Il Rinascimento dei trovatelli: Il brefotrofio, la città e le campagne nella Toscana del XV secolo*. Edizioni di storia e letteratura.

Terpstra, N. (2005). *Abandoned Children of the Italian Renaissance*. Johns Hopkins University Press. https://doi.org/10.1353/book.60316

Tilly, L. A., Fuchs, R. G., Kertzer, D. I., & Ransel, D. L. (1992). Child Abandonment in European History: A Symposium. *Journal of Family History*, *17*(1), 1–23. https://doi.org/10.1177/036319909201700101

Vauchez, A. (1978). Assistance et charité en Occident, XIIIe-XVe siècles. In V. Barbagli Bagnoli (Ed.), *Domanda e consumi: Livelli e strutture (nei secoli XIII-XVIII)* (pp. 151–162).

Wallentine, A. (2024, February 13). A history of art in hospitals. *Wellcome Collection: Stories*. https://wellcomecollection.org/articles/ZcDDSBAAACAAKL-_

Warr, C. (2004). Clothing, charity, salvation and visionary experience in fifteenth century Siena. *Art History*, *27*(2), 187–211. https://doi.org/10.1111/j.0141-6790.2004.02702001.x

# "We made an intercultural religion": Educational reflections after an experimental Catholic Religious Education (IRC) pathway towards a new research project

# "Abbiamo fatto una religione interculturale": Riflessioni educative dopo un percorso sperimentale di IRC verso un nuovo progetto di ricerca

Carlo Macale
Dipartimento di Scienze Umanistiche, Motorie e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano (Roma, Italy) – carlo.macale@unicusano.it
https://orcid.org/0000-0002-0656-4590

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper reports the results of an explorative study of some interreligious didactic projects carried out during the Catholic Religious Education (IRC) hours. The research sheds light on how issues concerning critical knowledge on religions were tackled, combating religious illiteracy, as well as issues specific to intercultural pedagogy such as accepting the other and contrasting stereotypes and prejudices. At the same time the contribution reflects on some critical aspects of religious education in Italy perhaps due to its function in the school and disciplinary epistemology. Indeed, it is believed that in light of various European studies and the data that emerged in this research, a change in the status of the discipline is necessary. In order to prove this, the article proposes a new didactic and pedagogical-social investigation, so as to provide political and ecclesiastical decision-makers with new food for thought for a renewal of religious instruction in schools.

Il presente contributo riporta i risultati di uno studio esplorativo di alcuni progetti di didattica interreligiosa portati avanti durante le ore di insegnamento di religione cattolica. La ricerca mette in luce come siano stati affrontati sia temi riguardanti un sapere critico sulle religioni contrastando l'analfabetismo religioso, sia questioni specifiche della pedagogia interculturale come l'accoglienza dell'altro e il contrasto a stereotipi e pregiudizi. Allo stesso tempo il contributo riflette su alcune criticità dell'insegnamento religioso in Italia dovute forse alla sua funzione nella scuola e all'epistemologia disciplinare. Si ritiene infatti che alla luce di diversi studi europei e dei dati emersi in questa ricerca, sia necessario un cambiamento nello status della disciplina. Per provare quanto segue, l'articolo prospetta una nuova indagine didattica e pedagogico-sociale, così da fornire ai decisori politici ed ecclesiastici nuovi spunti di riflessione per un rinnovamento dell'insegnamento religioso nella scuola.

KEYWORDS
Religious education, Intercultural education, Research project, Teaching of the catholic religion, State school
Educazione religiosa, Pedagogia interculturale, Progetto di ricerca, Insegnamento della religione cattolica, Scuola pubblica

**Citation:** Macale, C. (2024). "We made an intercultural religion": Educational reflections after an experimental Catholic Religious Education (IRC) pathway towards a new research project. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 156-166. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_16

**Submitted:** July 1, 2024 • **Accepted:** August 11, 2024 • **Published:** August 14, 2024

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

**Acknowledgments:** La proposta progettuale è nata all'interno dell'ISE di Venezia, che ha anche nominato il Direttore del Master in "Dialogo interreligioso", Prof. Marco Dal Corso, il quale ha accompagnato il progetto come Responsabile Scientifico del gruppo di ricerca. Si ringraziano la Prof.ssa Maria Chiara Giorda, Storica delle Religioni e il Professor Filippo Binini, IdR ed esperto nella materia. Queste tre figure hanno prestato le loro competenze validando i contenuti e sostenendo gli interventi formativi e la costruzione degli strumenti di raccolta dati. Si ringrazia anche il Coordinamento degli uffici scuola diocesani del Veneto per il sostegno ricevuto.

## 1. Introduzione

Il tema dell'insegnamento religioso a scuola è sempre più una questione pedagogica attenzionata da docenti, esperti ed accademici. Superate, forse, le antiche diatribe ideologiche, le nuove sfide che si pone l'insegnamento della religione cattolica (da ora: IRC) sono in chiave di educazione della persona in rapporto a una società in continuo cambiamento. Legati a queste tematiche vi sono i recenti studi e proposte sull'IRC e le sfide del multiculturalismo e pluralismo religioso secondo una dimensione di cittadinanza (Draghetti & Pinelli, 2019; Macale, 2020a; Binini, 2022) o sull'IRC e le soft skills (Romano, 2024), od ancora sul rapporto tra espressività/identità e IRC (Pinelli, 2020).

Oggetto di questo contributo sarà quello di riflettere sulla possibilità/dovere dell'IRC di aprirsi al dialogo interreligioso secondo una prospettiva interculturale o comunque sempre di dialogo e accoglienza come emerso in un recente studio di Porcarelli (2022). Un tema presente nelle ultime due delle quattro indagini nazionali sull'IRC (Malizia et al., 2005; Cicatelli & Malizia, 2017) e che, come afferma Cicatelli, ha rivelato:

> "Negli Idr [Insegnanti di Religione] una crescente e diffusa disponibilità al dialogo interreligioso e al confronto multiculturale, considerato un punto di forza e una sorta di valore aggiunto dell'IRC, in linea con lo spazio sempre più ampio che negli anni i programmi e le indicazioni nazionali per l'IRC hanno dato all'argomento" (Cicatelli, 2020, p. 205).

È proprio a partire dal desiderio di alcuni insegnanti di religione (da ora: IdR) vicini all'Istituto di Studi Ecumenici "San Bernardino" di Venezia, che ha preso vita un progetto sperimentale per l'IRC dal titolo "Percorsi sperimentali per un IRC in chiave interreligiosa. Educare alla diversità religiosa", sotto la guida scientifica del prof. Dal Corso e finanziato in parte dal Coordinamento degli uffici scuola diocesani del Veneto.

Il presente lavoro sarà suddiviso in tre parti. La *Sezione 2* tratterà dell'iter che ha portato all'ideazione e all'attuazione del progetto, nonché della metodologia di ricerca attuata per coglierne potenzialità, limiti e criticità. Le *Sezioni 3 – 4* presenteranno i dati raccolti in relazione agli obiettivi che erano stati definiti del progetto, come anche in riferimento a questioni (alcune *vexatae quaestiones*) inerenti all'IRC a partire dalla voce degli insegnanti e degli studenti. La *Sezione 5* proporrà una nuova pista di ricerca che avrà come fine l'ipotizzare un progetto di ricerca più ampio legato a un ripensamento dell'IRC all'interno della scuola italiana.

## 2. La storia del progetto e la metodologia di ricerca

Come scritto in sede introduttiva, il progetto "Percorsi sperimentali per un IRC in chiave interreligiosa. Educare alla diversità religiosa" nasce dai *desiderata* di alcuni IdR che, come professionisti riflessivi, si sono interrogati sui metodi, contenuti e obiettivi della propria disciplina al fine di incrementare l'apporto educativo della propria materia adeguandolo ai tempi attuali. Una rilettura del sé personale e professionale che quindi, come avviene in altre professionalità (Knowles et al., 2022), spinge soggetti adulti a mettersi in gioco e ad apprendere a partire da elementi quali i bisogni e gli interessi.

### 2.1 Il progetto

Il focus del progetto è quello di stabilire una relazione educativa funzionale sul piano dell'istruzione e, toccando il rapporto insegnamento-apprendimento, tra una società plurale e una didattica che aiuti a leggere e partecipare ad una realtà che vive secondo un "regime a pluralismo". In particolare, all'interno della bozza progettuale, si possono rintracciare alcune traiettorie che sostanziano questo discorso in riferimento anche allo statuto epistemologico della disciplina:

> "Ci sono, infine, ragioni diverse che giustificano la necessità di avviare percorsi di carattere interculturale e interreligioso. Se è vero che viviamo in un'epoca post-secolare caratterizzata a fondo dalla diversità culturale e religiosa (ragione storico-sociologica), è anche vero che la diversità può essere letta come "sapiente volontà divina" come afferma il documento di Abu Dhabi (ragione teologica). Il dialogo poi fa crescere l'identità umana e credente (ragione pedagogica) e al tempo stesso chiede, per essere praticato, di rinnovare modelli e metodi di insegnamento (ragione epistemologica) e di avvalorare esperienze formative e didattiche a cui riferirsi (ragione didattica)" (Bozza progettuale [documento interno al progetto]).

Dinanzi questa sfida così avvincente, il progetto ha fornito alcuni strumenti agli insegnanti che hanno voluto aderire a tale iniziativa, attraverso giornate formative e interattive su tematiche interreligiose e la possibilità di essere seguiti nel loro lavoro in classe dalla figura di un tutor, ovvero di un docente esperto che potesse dare suggerimenti didattici.

Nel progetto sono stati coinvolti nove docenti e cinque tutor. In questo contributo verranno prese in considerazione le riflessioni di cinque docenti e il lavoro svolto con cinque classi (di tre docenti). Come si può notare, alcuni docenti hanno lasciato il progetto in corso d'opera, come anche non si è riusciti a incontrare tutte le classi dei docenti rimasti. Si precisa che il progetto è stato realizzato nelle scuole secondarie di secondo grado pubbliche nel territorio diocesano di Verona che per ragioni di anonimato non andremo a indicare.

Seppur parliamo di un solo progetto, si mette subito in evidenza che sono stati diversi i percorsi sperimentali realizzati. Le tematiche dei progetti si differenziano tra loro, ma tutte hanno in comune la questione interreligiosa. Inoltre, alcuni progetti sono stati portati avanti in maniera autonoma, altri in collaborazione con docenti di altre discipline, come anche alcuni sono rientrati all'interno dei percorsi di educazione civica. Questa varietà di azioni è stata dovuta ai

diversi processi di accettazione (o meno) dei progetti sperimentali all'interno dell'istituto scolastico in cui sono stati proposti.

### 2.2 Le azioni di ricerca

La ricerca intrapresa è stata di natura qualitativa e può essere classificata come uno studio esplorativo atto a comprendere se gli obiettivi previsti in sede di idea progettuale siano stati adeguati alla proposta. È bene precisare che il progetto si definiva sperimentale nel suo significato etimologico di "sperimentarsi in qualcosa di nuovo" e meno nel suo significato empirico. Anche la ricerca che ha seguito questi percorsi si è costruita nel tempo, adattandosi alle potenzialità scoperte, come anche ad alcuni passi non previsti inizialmente. Questo per dire che gli stessi obiettivi sono stati utilizzati come "aree tematiche" e non tanto come descrittori in termini di *outcomes*. Infatti, il fine della ricerca, è quello esplorativo per definire, in seguito, una progettualità pilota più strutturata a partire dalle criticità e dalle potenzialità emerse in questo studio.

Gli strumenti utilizzati per raccogliere informazioni sono stati due per i docenti e uno per gli studenti. Con i docenti, dopo due incontri inziali e il periodo formativo, si sono realizzate tre interviste di gruppo e, a metà percorso, è stato somministrato un questionario a domande aperte. I temi indagati in questi strumenti sono stati diversi, ma i punti di partenza sono stati principalmente tre: a) iter di approvazione progetto nella propria scuola b) strategie didattiche utilizzate; c) fonti utilizzate per organizzare la lezione.

Per quanto riguarda l'indagine con le classi è stato utilizzato lo strumento dell'intervista di gruppo e il canovaccio delle domande è stato costruito a partire da tre elementi: a) quanto emerso nel lavoro con i docenti; b) gli obiettivi e i contenuti dell'idea progettuale e c) altre considerazioni a partire dagli studi dei quattro ricercatori. Sono state incontrate cinque classi in tre scuole secondarie di secondo grado pubbliche situate nella diocesi di Verona.

Tutte le interviste con i docenti e con le classi sono state audioregistrate. L'analisi e la codifica dei dati è stata svolta con il software Atlas.ti e si sono raccolte 19 codificazioni principali, rielaborate poi rispetto agli obiettivi proposti e in relazione ad altre tematiche inerenti alla disciplina dell'IRC[1].

## 3. Rispetto gli obiettivi proposti

Tra le finalità poste ai percorsi sperimentali vi erano cinque obiettivi:

- Promuovere una cultura del dialogo e della convivenza
- Promuovere l'alfabetizzazione religiosa
- Favorire un'educazione interculturale ed interreligiosa
- Ideare e sostenere proposte didattiche innovative
- Favorire la formazione al dialogo interreligioso degli insegnanti

Questa ricerca non ha creato strumenti per valutare il raggiungimento o meno degli obiettivi, ma ha voluto indagare gli aspetti legati ai suddetti obiettivi, ovvero ha cercato più che il dato di conferma, il dato che "commentasse" l'obiettivo per scandagliare l'utilità e la fattibilità dello stesso. Alla luce dei dati raccolti si ritiene sia importante riferire principalmente di tre obiettivi.

### 3.1 Promuovere l'alfabetizzazione religiosa

Si parla di alfabetizzazione religiosa principalmente per contrastare quello che viene definito analfabetismo religioso che è un concetto per nulla facile da spiegare, basti pensare che forse la più importante opera su questo tema in Italia ormai compie dieci anni (Melloni, 2014) e ancora non è presente un'opera altrettanto rilevante. L'aspetto da sottolineare è che l'analfabetismo religioso è una "questione [che] comprende diversi paradigmi (culturali, sociali, giuridici) spesso riconducibili alla matrice di fede e, specificamente nella scuola, va ben oltre l'attuale spazio orario e le risorse dedicate al sapere religioso" (Cuciniello & Pasta, 2022, pp. 25 – 26). L'idea oramai diffusa è che la "questione religiosa" a scuola, nella sua implicazione storica, politica, sociale dovrebbe esser affrontata in maniera interdisciplinare e l'IRC è una delle materie che affronta la tematica secondo un'angolatura riferibile alla sua epistemologia.

Quanto si riporta in questo sottoparagrafo non intende misurare l'insieme di conoscenze di base sulle/tra le religioni che dovrebbero costituire parte di un bagaglio culturale comune a coloro che hanno frequentato il progetto IRC, ma vuole aprire delle piste riflessive per considerazioni pedagogiche che verranno poi riprese alla fine del testo.

Per tale ragione i dati delle interviste con le classi, oltre a rilevare aspetti nozionistici come per esempio "A me ha colpito il brahma" (G) "le preghiere giornaliere dell'Islam, sono punti fermi!" (D) oppure "i testi sacri, cose che io personalmente non sapevo" (D), sono stati raccolti dati per poter apprezzare rielaborazioni in termini di *confronto tra credenze*, *prospettiva (inter)-culturale* e *secondo un rapporto religione/storia e politica*. Questi dati di rilevanza tematica sono illustrati nella *Tabella 1*.

1 Si precisa che sono state date lettere di fantasia alle tre scuole (D, G, P), mentre invece le interviste di gruppo con i docenti sono indicate con la lettera F, seguita da un numero che indica il primo, il secondo o il terzo incontro.

| *Tema* | *Testimonianza* |
|---|---|
| a) Confronto tra credenze | "A me personalmente il fatto che magari le altre religioni a differenza della nostra, vedono Dio in qualcosa che non è personale" (G).<br>"Io ho notato che nella maggior parte delle religioni se non in tutte, l'acqua sempre ha un significato di purezza è una cosa vista allo stesso modo" (P).<br>"Anche per me le preghiere… è diverso rispetto a noi! Pregano più volte…anche se facciamo parte dello stesso mondo"" (D). |
| b) Prospettiva (inter)-culturale | "Conoscere la cultura delle altre religioni" (G).<br>"Sicuramente il farci conoscere i modi di pensare delle altre persone, delle altre culture e poi comunque farci una cultura anche noi" (G.).<br>"Magari le tradizioni che si hanno, per esempio, i motivi per i quali mettono il velo. Non è solo una cosa estetica, c'è qualcosa di più profondo, spirituale" (D) |
| c) Secondo un rapporto religione/storia e politica | "Per quanto riguarda me la storia dell'espansione di Israele, dalla formazione alla sua espansione. L'abbiamo approfondita meglio", "le guerre che si sono susseguite, il loro perché…abbiamo visto delle cartine e abbiamo studiato l'espansione" (D) |

**Tabella 1. Dati non nozionistici raccolti durante l'esperienza e classificati secondo aree tematiche.**

Tutti questi aspetti mettono in evidenza come un insegnamento religioso, non legato alla sola confessionalità, possa agevolare quei processi di *Knowledge and critical understanding of the world* che il documento europeo sulle "Competenze per una cultura democratica" (Council of Europe, 2018) pone come obiettivo per le diverse forme di *religious education*.

### 3.2 Favorire un'educazione interculturale ed interreligiosa

La prospettiva educativa sull'alfabetizzazione religiosa nella scuola acquisisce un valore determinante se coniugata con la pedagogia interculturale. Infatti, se da una parte si ha qualche difficoltà a considerare l'IRC solo in chiave interculturale, quasi che la prima fosse ancella della seconda (Macale, 2020b), dall'altra parte è innegabile che in un'epoca quale quella attuale presentare la religione secondo un modello etnocentrico sia quanto mai anacronistico e forse anche irrispettoso, in quanto non rispetta la polisemia del termine religioso ormai esteso, con l'art. 17 del TFUE, non solo alle religioni, ma anche alle organizzazioni non filosofiche e non confessionali (Baldassare, 2023).

Si badi bene che questo impegno non è richiesto solo all'IRC, ma almeno dal 2007 (Osservatorio nazionale…, 2007), a tutte le discipline in maniera trasversale. Concetto sottolineato nuovamente nell'ultimo documento del Ministero dell'Istruzione (Osservatorio nazionale…, 2022, p. 17) "Orientamenti interculturali" quando si parla della dimensione interculturale nei curricoli ravvisando che "permane nella scuola italiana l'abitudine a riproporre contenuti curricolari poco aperti alla dimensione globale […] che coesistono talvolta con interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale".

Per quanto concerne le affermazioni degli studenti in relazione a questioni legate all'educazione interculturale, possiamo raggruppare i dati in quattro categorie:

a. Un'interculturalità che interroga i propri assunti culturali (*Sezione 3.2.1*)
b. Un'interculturalità che favorisce la conoscenza del compagno di banco (*Sezione 3.2.2*)
c. Un'interculturalità che contrasta stereotipi e pregiudizi (*Sezione 3.2.3*)
d. Un'interculturalità "oltre la scuola" (*Sezione 3.2.4*)

#### 3.2.1. Un'interculturalità che interroga i propri assunti culturali

Partiamo dall'idea che l'interrogarsi sul sé, a partire da un contenuto didattico, non è cosa facile, soprattutto se nel corso degli anni la scuola non ha favorito un processo di apprendimento legato al pensiero critico-riflessivo. Per questo non c'è da stupirsi se diversi studenti hanno risposto che "le conoscenze non hanno interrogato la mia vita" (G), seppur è anche logico pensare che "sentendo parlare di altre religioni, ti fai delle domande e, anche se resti della tua idea, puoi ampliare la tua conoscenza e il rispetto" (G).

Proprio in quest'ultima direzione sono andate le risposte date circa la riflessione del sé. Nessuno è andato sulla dimensione "squisitamente" morale-spirituale, ma tutti si sono riferiti alla dimensione comparativo-relazionale. A volte rimanendo positivamente sorpresi:

> "Tipo sui musulmani, uno li scansa, li giudica sulle cose che fanno diverse dalle nostre. Dopo quando vai a scoprirle, ha cambiato idea! Ha scoperto che loro sono molto più religiosi di noi" (G).

…Altre volte volendo continuare a mantenere determinate distanze:

> "Sembra estremo stare così tanti giorni senza mangiare …vabbè che poi si mangia, però… nella giornata qualcosina bisogna mangiare. Ok che è per motivi religiosi, ma mi sembra un po' estremo. Al massimo noi non mangiamo la carne per un giorno!" (D).

#### 3.2.2. Un'interculturalità che favorisce la conoscenza del compagno di banco

La storia della pedagogia interculturale nella scuola ha conosciuto diverse fasi, dalla prospettiva di integrazione alla dimensione di cittadinanza, fino a giungere all'oggi dove si sposa una linea più "biografica" (Granata, 2018), fronteggiando quindi ogni deriva essenzialista legata ai temi culturali. Per questa ragione il primo ritorno educativo di quanto si svolge a lezione dovrebbe riscontrarsi nel gruppo classe nell'incontro tra le diversità presenti.

Da questo punto di vista tutte le classi hanno messo in evidenza come questo obiettivo sia stato raggiunto, qualcuno addirittura ha rivisitato il suo passato scolastico commentando il progetto in questa maniera: "A me è stato utile. Io alle medie avevo dei

compagni musulmani […] ora è la prima volta che ho sentito parlare di queste cose qua". (G).

In una classe una studentessa ha messo in evidenza come "la classe è multiculturale e multireligiosa e quindi capire la religione dei nostri compagni è stato utile" (D) e subito un compagno ha aggiunto "alcuni nostri compagni sono intervenuti per spiegare meglio la loro religione in base alla loro esperienza". Nel raccontare questo momento di co-educazione, la ragazza musulmana ha detto " io mi sono sentita responsabile nel dare informazioni in più rispetto a quello che sapeva il nostro insegnante" (D) e a fronte di questa "responsabilità", alcuni suoi compagni, ricordando quel momento, hanno detto " è stata una cosa interessante da sentire" (D) anche solo per una "ricchezza culturale" (D); ma soprattutto è stato messo in luce come ascoltare la compagna sia "stato un prendere consapevolezza delle scelte delle altre religioni" (D).

3.2.3. Un'interculturalità che contrasta stereotipi e pregiudizi

Diversi sono i fini della pedagogia interculturale e soprattutto sono presenti in diversi ambiti della pratica umana. Uno di questi è certamente la formazione di persone che, consapevoli di una prima utilità dei propri pregiudizi nel formulare un iniziale approccio conoscitivo-valutativo a un qualsiasi evento (diretto o indiretto che sia), poi siano in grado di interrogare i propri pregiudizi, mettendo in discussione i propri presupposti culturali e criteri conoscitivi. Questi due aspetti sono emersi nelle interviste alle classi e si possono rintracciare anche in altre parti dell'articolo.

In questa sede si vogliono portare solo due esempi. Il primo è il seguente. Quando una studentessa ha affermato che dal progetto si portava via l'idea che "bisogna portare più rispetto verso certi aspetti della vita e verso le religioni diverse", alla domanda diretta "E tu pensi che questo rispetto lo avresti pensato anche senza la testimonianza della tua compagna di classe?", la stessa ha risposto: "Il rispetto si deve portare a prescindere! Però, magari, conoscendo certe cose che prima non conoscevo, ci faccio più attenzione" (D). Ciò evidenzia come una maggiore e diversa conoscenza della diversità, non solo abbia un effetto tampone all'ignoranza, ma incrementi anche una disposizione verso alcuni buoni valori che già appartengono al soggetto.

Il secondo esempio riguarda il valore "estetico" del superamento del proprio pregiudizio. Uno studente ha affermato: "Ogni persona è diversa… prima, diciamo, avevamo i pregiudizi… scoprendo la loro cultura, piano piano può anche venir fuori qualcosa di bello" (G). L'elemento da cogliere è l'utilizzo della parola bello che, senza filosofeggiare troppo, è una caratteristica attribuita non tanto e non solo al processo conoscitivo, ma alla scoperta, ovvero al dato emerso. È un modo semplice e diretto per affermare la valorizzazione della diversità.

3.2.4. Un'interculturalità "oltre la scuola"

Durante le interviste si è cercato di comprendere quanto le riflessioni fatte in classe siano poi state riportate all'esterno. Su questo punto c'è stata una bassa risposta, che comunque si intende riportare. Infatti, oltre ad alcuni discorsi similari tra compagni in classe e amici fuori scuola, l'altro luogo dove c'è stata una continuazione riflessiva, è stata la famiglia. Chi lo ha fatto come una semplice condivisione di quello che aveva scoperto o anche solo perché i genitori chiedevano che cosa stessero studiando, chi invece ne ha parlato rispetto a temi specifici quali la guerra, o alcuni discorsi del Papa che sembrano avere maggior peso quando parla di conflitti.

### 3.3 Ideare e sostenere proposte didattiche innovative

L'aspetto didattico è stato quello su cui i gruppi classe hanno fornito più informazioni. Nel complesso si sono tutti detti soddisfatti della modalità didattica e dei contenuti proposti, come anche dell'apertura alle altre religioni. Per riflettere meglio su questo obiettivo, si è scelto di dividere la riflessione in tre punti.

3.3.1. Presupposti per una didattica interculturale nell'IRC

Il momento della programmazione è certamente lo *start* per una didattica interculturale. Oltre i moduli o la metodologia didattica utilizzata di cui si parlerà in seguito, ci si domanda come si sia caratterizzato, in fase di ideazione, l'elemento interculturale e interreligioso nei progetti svolti.

Innanzi tutto, vi è l'idea che alla base delle diverse programmazioni didattiche vi debba essere come fine il fornire delle conoscenze sulle religioni, come primo step per contrastare l'analfabetismo religioso. Ma i diversi progetti prima ancora di fornire una "prima dose" di conoscenze per poi avviare iter di ricerca-apprendimento, sono iniziati con una fase di esplorazione delle conoscenze acquisite, a volte tramite un *debate*, altre volte tramite un *brainstorming*. Questa prima fase ha messo in luce la valenza delle diverse posizioni, come anche le prime forme di pregiudizio e come la presenza di stereotipi diminuisca se negli anni precedenti si sono già svolte UdA interreligiose.

Interessante notare come al termine del percorso, il valore del confronto è fondamentale non solo per valutare lo sviluppo di competenze curriculari, ma anche per riconsiderare alcuni pregiudizi e stereotipi iniziali e confutarli.

Un'altra caratteristica della programmazione è stata la volontà di essere più accogliente possibile, passando alcune volte come "percorso sperimentale IRC" altre volte come "progetto interdisciplinare" altre volte come "ora di educazione civica". Indipendentemente dal numero di studenti non avvalentesi che si sono poi raggiunti (questo tema lo affronteremo nel prossimo paragrafo), l'intento iniziale comune è stato quello di ideare e realizzare un percorso didattico non solo dai contenuti interreligiosi, ma anche secondo una prospettiva interculturale e di dialogo.

Durante l'intervista ai docenti, alla domanda se la presenza dei non avvalentesi in classe abbia comportato delle criticità che di solito non ci sono quando sono presenti solo gli avvalentesi, quattro – cinque hanno detto di no, anzi hanno messo in luce che specie gli studenti di altra religione hanno contribuito attivamente a rendere più interessante la lezione.

Un terzo elemento, da alcuni docenti realizzato e da altri no per diverse ragioni, è la volontà di "toccare con mano", avere uno scambio vivo con un'altra reli-

gione. Pertanto, incontrare testimoni di altre religioni, conoscere alcuni luoghi di culto, scoprire il rapporto fra una fede personale e l'impegno sociale in persone che professano un credo, erano parte delle attività proposte.

3.3.2. Temi e moduli

Come si è già detto i temi e i contenuti, nonché la strutturazione in moduli, è stata diversa da progetto a progetto. Tra i percorsi che hanno partecipato alla sperimentazione, ma non sono stati oggetto di ricerca con le classi, possiamo trovare: a) un progetto di educazione civica dove l'IRC è stata coinvolta in un lavoro didattico con Libera (compreso un viaggio un Palermo); b) un progetto in cui l'IRC è stata parte attiva nel Progetto "Memoria", dove la semantica della parola "Testimone" (in chiave civile e religiosa) è stato l'aspetto più importante; c) un progetto su usi e costumi delle altre religioni.

Per quanto riguarda le proposte didattiche, di cui si sono raccolte le voci anche degli studenti e studentesse, si sono svolti i seguenti programmi.

Nelle classi della scuola G, fino all'intervista di classe, si sono sviluppati i seguenti moduli interculturali/interreligiosi:

– Classe prima: 1) La questione israelo-palestinese (Dalla storia antica al conflitto attuale); 2) Aspetto antropologico-etico, filosofia e religiosità/religione (genesi e sviluppo storico della dimensione religiosa); 3) L'induismo (Storia, contesto e dottrina); 4) Temi Interreligiosi (Cibo, l'accoglienza); 5) Presupposti di dialogo interreligioso.
– Classe quarta si sono svolti, fino alla data dell'intervista di classe, i seguenti moduli: 1) La questione israelo-palestinese (Dalla storia antica al conflitto attuale); 2) Islam (Storia e pluralismo interno. Principi religiosi); 3) Temi Interreligiosi (diritti umani e religioni, bene e male nelle religioni); 4) Dialogo interreligioso (La Dichiarazione conciliare *Nostra Aetate* e il documento di Abu Dhabi).

Nelle classi della scuola D, fino all'intervista di classe, si sono svolti i seguenti moduli interculturali/interreligiosi: 1) Islam (storie, contesti e principi religiosi); 2) Ebraismo (storie, contesti e principi religiosi); 3) Le dinamiche storico-politiche-religiose della nascita di Israele.

Per quanto concerne la classe prima della scuola P, si fa riferimento a un progetto interdisciplinare sull'acqua svolto con altri docenti di discipline diverse.

3.3.3. Metodologia didattica

Le metodologie didattiche utilizzate sono state tutte metodologie "attive", in cui la forza dell'apprendimento risiedeva nella ricerca del singolo e del gruppo e nella condivisione dei risultati.

C'è chi ha fatto riferimento alla "classe capovolta" o *Flipped classroom*, chi invece alla "lezione dialogata" e chi al *cooperative learning*. La scelta di una modalità attiva nasce dal fatto che gli studenti "anno per anno hanno più difficoltà ad ascoltare. Quindi bisogna farli lavorare attivamente" (F-3).

Oltre a metodologie diverse, anche i prodotti in uscita sono stati diversi. Infatti, c'è chi avrebbe dovuto produrre una presentazione *PowerPoint*, chi un cortometraggio e chi una relazione. In alcuni casi si era vincolati a un prodotto (specie nei progetti interdisciplinari o quelli legati all'educazione civica), altre volte si era liberi.

Fatta questa premessa generale, ritengo sia utile evidenziare alcuni aspetti interessanti comuni:

- seppur si sia dato più spazio alla ricerca personale e di gruppo, ogni UdA è stata anticipata dalla presentazione del docente che forniva una parte di biblio/sito/filmografia.
- Il lavoro di gruppo avveniva in maniera autonoma (a casa e a scuola), seppur vi era sempre la disponibilità del docente a fornire consigli. Gli studenti hanno consultato materiale cartaceo, materiale online (consigliato o meno) e in alcuni casi hanno anche utilizzato l'intelligenza artificiale.
- La restituzione non è mai stata intesa solo come un momento "rappresentativo", ma sempre come un momento formativo nel quale il confronto e il dibattito passava dal gruppo di lavoro all'*inter*-gruppo di lavori. Spesso era questo il momento dove la classe schematizzava le diverse questioni poste. Ovviamente questa era anche la fase della valutazione che si basava, oltre che sui contenuti, anche sulle "capacità di ricerca, di comprensione e elaborazione" (F 9 aprile), dando anche importanza "all'esposizione e alla partecipazione della classe durante l'esposizione". (F-3)

Questa modalità è stata ben accolta da parte dei ragazzi, i quali hanno mostrato anche alcune peculiarità, illustrate nella *Tabella 2*.

| *Dimensione* | *Testimonianze* |
|---|---|
| Dimensione dialogica | "È più utile quella dialogica perché si dicono le proprie idee, e dicendo le proprie idee rimane anche più impresso quello che dicono gli altri sulle risposte che si sono date." (P).<br>"Anche il dialogo ci sta! Noi l'abbiamo fatto! Abbiamo discusso in classe con il prof, molto apertamente dicevamo quello che pensavamo proprio! Secondo me questo ci ha aiutato molto!" (G). |
| Efficacia dell'apprendimento cooperativo | "È più efficace perché il risultato lo raggiungi insieme agli altri e ti resta più impresso ed è anche più facile da capire." (G). |
| Sviluppo di competenze trasversali | "Si può acquisire più collaborazione con i compagni, nell'acquisire informazioni culturali, si acquisiscono anche altre informazioni che si potranno poi utilizzare nell'ambito della vita in generale. Collaborazione e capacità di andare a cercare dati per poi presentarli. È anche bello" (D).<br>"Ti aiuta anche per il lavoro. La collaborazione diciamo aiuta a riuscire a sviluppare a ognuno le sue idee inserendoti in un gruppo più grande che può dare di più!" (G). |
| Autonomia e motivazione nell'apprendimento | "Ho trovato più efficace fare le ricerche in autonomia, intendo nel gruppo. Perché così le informazioni vengono assimilate meglio" (D).<br>"È più interessante ricercarsele da soli le cose e poi ti rimangono più impresse e condividerle" (D). |

**Tabella 2. Tipologia delle peculiarità dimostrate dai ragazzi.**

## 4. Questioni sull'IRC e sulla sua apertura al dialogo interculturale e interreligioso

In questo paragrafo si tratteranno alcuni aspetti non direttamente legati all'attività didattica, ma che di fatto ne fondano il discorso. Oltre ogni lodevole sforzo dei singoli docenti, si ritiene che il problema, come ormai da anni si dice in Italia, da una parte sia collegabile a una migliore definizione dello statuto epistemologico della disciplina e dall'altra parte riguardi il ruolo e la valenza scolastica dell'IRC nel sistema educativo nazionale.

Abbiamo già visto in precedenza, dalla testimonianza dei docenti, come sia complicato fare una lezione frontale di IRC, tanto che una docente ha affermato "si fatica a fare lezione frontale, per questo utilizzo delle domande stimolo, oppure lavoro con delle app o faccio vedere dei filmati" (F-3). Ma perché, a volte, c'è questa strada in salita per l'IdR? Forse alcune risposte vengono proprio dalle interviste con le classi:

> "Perché la vedono come un'ora in più!" (G).

> "La materia di religione viene considerata una materia di secondo piano" (P).

> "Molti pensano che non sia importante, che non serva" (P).

E quando durante un'intervista alla classe qualcuno fa un riferimento alla diversità di comportamento di un alunno nell'ora di italiano e nell'ora di religione, uno studente risponde: "Beh è un po' come ginnastica e matematica, sono cose diverse!" (G). In realtà, questa similitudine non è vera, in quanto "ginnastica", come disciplina, non è come "religione", infatti la prima, contrariamente alla seconda, è obbligatoria ed è discriminante in sede di consiglio di classe o scrutinio.

Questo è un dato che ha delle conseguenze, infatti si possono ideare e svolgere i progetti più belli e significativi, ma se questi non hanno anche un giusto riconoscimento, sono poco appetibili, per gli studenti.

Nella nostra ricerca, questo è confermato da almeno altre tre considerazioni:

### 4.1 Lo status della materia.

I percorsi sperimentali che rientravano nell'educazione civica hanno avuto una maggiore partecipazione anche dei non avvalentesi, come anche per gli avvalentesi il percorso ha acquisito un valore diverso. Così si esprime una docente:

> "Per esempio, ci sono state due valutazioni che sono entrate in educazione civica. E questo è stato positivo perché i ragazzi ci tengono che quest'ora contribuisca al pari di altre discipline alla valutazione finale. Prof ma questo ce lo mette come educazione civica o come giudizio di religione? Cambia proprio la sostanza!" (F-3).

### 4.2 La questione dei non avvalentesi.

Si è chiesto ai presenti come mai alcuni loro compagni/e non abbiano partecipato al percorso, nonostante il progetto fosse di natura interreligiosa, aperto a tutti e molte volte in collaborazione con altre discipline. Le risposte date hanno fatto riferimento esclusivamente alla questione che, coloro che non fanno religione, "la usano come scusa per "riuscire a saltare un'ora" di scuola" (G). Le opzioni? Nessun obbligo a partecipare all'ora alternativa[2], possibilità di prepararsi le interrogazioni dell'ora successiva, in alcune scuole addirittura la possibilità di uscire e rientrare da scuola indipendentemente dall'orario in cui si svolge la lezione e magari "uscire per fumare una sigaretta" (G). Nulla che abbia a che vedere con questioni ideologiche o di fede, ad eccezione di pochissimi casi di genitori musulmani che, a dire dei presenti, si sono opposti alla frequenza.

Questo dato è emerso anche quando è stato chiesto se, secondo loro, l'apertura interreligiosa dell'insegnamento della religione cattolica fosse un valore aggiunto e se fosse sufficiente per renderlo obbligatorio se fosse così svolto. La risposta alla prima domanda è stata sempre positiva, adducendo motivazioni diverse e valide, mentre, la risposta alla seconda domanda è stata quasi sempre negativa. Anche in questo caso la motivazione non era di "sostanza", ma sempre di "circostanza". Si riportano solo alcune delle risposte:

> "Se la rendessero obbligatoria, rischierebbe di essere come gli anni quando tutti facevano religione e non si faceva letteralmente nulla. Questo penso che sia il primo anno che faccio qualcosa di religione!" (G).

> "Ha ragione, è la verità! Adesso che c'è la scelta. la gente che magari ci va è più interessata, quindi non fa casino e di conseguenza…" (G).

> "Secondo me, a questo punto, renderla obbligatoria non funzionerebbe! O si faceva prima quando c'erano tutti gli idealismi o appena arrivate le altre religioni, dovevi riuscire a renderla obbligatoria allora tutti facevano religione. Ma adesso ci sono molte più religioni, molte più culture diverse e quindi è tutto più difficile!" (P).

> "Quindi, secondo me, la possibilità di avvalersi o non avvalersi, dovrebbe essere introdotta, dopo… in età…magari un po' più avanzata, magari dai 14 anni o alle scuole superiori." (P).

### 4.3 Il confronto con le altre materie.

Alla luce dell'entusiasmo mostrato da parte delle classi circa l'apertura interreligiosa dell'IRC, si è chiesto se, secondo loro, anche le altre discipline doves-

2 Un docente mette in luce che dove un insegnante di alternativa non fa nulla, i ragazzi si sentono spalleggiati. Quando incontrano in collega di alternativa "programmata" è "più facile che tornino da me" (F-2).

sero fare un passo in tal senso (come d'altronde viene suggerito dal Ministero). A questa domanda, nonostante, ancora una volta la risposta è stata positiva, soprattutto per le materie umanistiche in quanto "sarebbe molto più bello e interessante sapere anche quello che è successo negli anni da altre parti" (G), è stata riconosciuta una sorta di "deroga" perché il programma delle altre materie "è abbastanza ampio" (D) e "vedo anche i prof che arrivano agli ultimi giorni per le ultime cose… non c'è proprio il tempo materiale" (P).

Inoltre, per alcuni, questa apertura deve essere un *plus*, un qualcosa di soggettivo: "La letteratura indiana te la puoi studiare magari dai libri. Se io sono italiana e voglio studiare la letteratura indiana, magari chiedo alla professoressa di studiarla. Perché? Perché non so, perché è qualcosa di esterno".

## 5. Verso un nuovo progetto di ricerca

Fermo restando che quanto riportato fino ad ora porta a rivisitare l'epistemologia della materia (considerando l'alveo degli studi che ormai si occupano del tema religioso) e alimenta ancor più il dibattito sulla confessionalità della materia, in questa sede si cercherà di immaginare su quali aspetti fondamentali bisognerebbe riflettere per organizzare un nuovo studio che sia di utilità ai *policy makers* per ri-comprendere, a quarant'anni dalle modifiche del concordato e alla luce dell'attuale società, come possa essere riorganizzato l'insegnamento della religione / ( i ? ) nella scuola.

Questa idea è basata anche sul fatto che questi percorsi sperimentali di IRC possono considerarsi delle positive progettualità scolastiche e riprendendo quanto scritto nel documento "Orientamenti Interculturali":

> "Nella difficoltà della presente congiuntura può essere di aiuto ricordare che sempre sono state le sfide più difficili a far progredire l'innovazione e la nostra cultura pedagogica. La presenza nella comunità scolastica di alunni e studenti portatori di ulteriori valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi, come testimoniato da diverse positive progettualità scolastiche, anche una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale" (Osservatorio nazionale…, 2022, p. 3).

È possibile, pertanto, valorizzare in maniera più strutturale quanto emerso dallo studio relativo a questo progetto. Si ritiene che, vista l'abbondante letteratura italiana ed europea già presente sull'argomento (solo per citare alcuni studi oltre a quelli già riportati fino ad ora nel testo: Delors, 1996; Pedrali, 2002, Council of Europe, 2005a, 2005b, 2018; Salvarani, 2006; Bernardo & Saggioro, 2007; Catterin, 2013; Fabretti, 2013; Giorda, 2015; Stoeckl & Roy, 2015;Pajer, 2017; Jackson & O'Grady, 2018; Ubani, 2018, Zonne-Gätjens, 2022) e visto quanto emerso in questo progetto, per fornire ai decisori politici, alle diverse associazioni legate al mondo della scuola e alle autorità ecclesiastiche responsabili di questo settore, una proposta contestualizzata, innovativa e in linea con le politiche scolastiche europee[3] si dovrà agire su tre linee di indagine: a) la costruzione di un nuovo progetto sperimentale IRC; b) una ricerca che raccolga i *contra* a una rivisitazione della disciplina all'interno del mondo cattolico; c) una ricerca che indaghi anche i *contra* esterni al mondo cattolico.

La raccolta, l'analisi e lo studio sinottico di queste tre piste di ricerca potrebbe, forse, formulare una proposta che, considerando diversi punti di vista, sia strutturata, organica e coerente e che pertanto possa essere un buon punto di partenza per ridare dignità pedagogica all'insegnamento religioso nella scuola.

Tutto ciò era già stato ipotizzato da Dal Corso quando, a conclusione della prima intervista con i docenti, affermò

> "Il valore aggiunto della sperimentazione che state promuovendo nelle scuole è senz'altro l'aspetto pratico, ma il senso ultimo è quello di provare a riflettere sulla pratica per poter dare indicazioni di prospettiva. Per questo proveremo a tenere traccia di ciò che questa esperienza interroga e insegna. La novità non sta tanto nel realizzare percorsi di carattere interreligiosi, ma nella riflessione che possa portare a una proposta e a un rilancio dell'educazione religiosa a scuola" (F-1).

Cerchiamo ora di comprendere il perché vi sia la necessità delle tre linee di azione:

a) La costruzione di un nuovo progetto sperimentale IRC (*Sezione 5.1*);
b) Indagare i contra "interni" nella CEI e nei movimenti (*Sezione 5.2*);
c) Confrontarsi con i contra "esterni" (*Sezione 5.3*).

### 5.1 La costruzione di un nuovo progetto sperimentale IRC

Nelle precedenti pagine si sono potute rintracciare le potenzialità dei diversi progetti interreligiosi proposti. Nati da una sorta di "pedagogia dal basso", però si sono messe in luce anche alcune criticità quantitative e qualitative che in un nuovo progetto dovranno essere affrontate.

Un primo elemento importante è una maggiore e più attenta formazione sulle religioni ai docenti e la stesura di una lista di fonti oppure la creazione di una sorta di ebook digitale con link. Nella ricerca è emerso, da più docenti, come "i libri di testo sono scarsissimi su altre religioni e sull'approfondimento dell'oriente. Per cui bisogna incrociarli!". I docenti hanno ripreso materiale da alcuni corsi organizzati per l'IRC o hanno attinto a piattaforme già pensate per una didattica interreligiosa. Nonostante lo sforzo dei docenti, quest'ultimi hanno messo in luce la necessità di avere una formazione più specifica e del materiale meglio organizzato.

Una docente collega l'impegno formativo e di ela-

3 Cfr https://www.coe.int/en/web/education-and-religious-diversity/home

borazione di un adeguato materiale didattico, anche al fatto che forse, per questa ragione, altri IdR non hanno aderito alla proposta innovativa (F-2). È fin troppo evidente che "lo studio delle singole religioni è scarso! Eppure, è il prerequisito per lo studio interreligioso. Devo conoscere prima di intessere altre cose" (F-2).

Diversi studenti concordano con l'idea di una formazione diversa degli IdR, anche per "tranquillizzare" le famiglie dei non avvalentesi, ma allo stesso tempo, con senso di realtà, qualcuno afferma: "è un passaggio che richiede molti anni e molti prof di religione sono anziani e non si metterebbero a studiare altre religioni per insegnare" (P.)

Un secondo elemento riguarda un maggiore accompagnamento nei progetti da parte di un esperto di didattica, in specie di didattica interculturale. Seppur è evidente l'alto gradimento da parte degli studenti per la strutturazione delle lezioni, se si intende fare un progetto più strutturato, è bene anche ri-considerare le recenti teorie di insegnamento/apprendimento, soprattutto alla luce dei contenuti che si intendono fornire.

Un terzo aspetto che non si è potuto commentare in questo articolo, ma che è stato importante, è il modo con cui la scuola viene coinvolta in questo nuovo progetto. Nei percorsi sperimentali studiati in questo articolo, vi era stata una sorta di lettera accompagnatoria da parte del Coordinamento degli uffici scuola diocesani del Veneto. Questo ha dato certamente una formalità all'intervento educativo, ma ciò non è bastato per agevolare la sperimentazione in tutte le scuole, specie in quelle dove gli IdR hanno trovato resistenze a volte ideologiche, alte volte di "sistema", all'attualizzazione dell'iter didattico. Per tale ragione è auspicabile nel nuovo percorso una sorta di "protocollo di intesa" tra l'ufficio regionale scolastico e il coordinamento regionale per l'IRC. Tale documento darebbe maggiore stabilità, da più punti di vista, all'iniziativa didattica.

In ultimo sarebbe necessario un maggior numero di scuole e docenti coinvolti. Come ha osservato una docente: "e poi tra l'altro sono l'unica docente di rc della mia scuola che fa questa cosa e mi dicono: perché te lo fai e gli altri no?" (F-2). Questo interrogativo personale deve essere riportato a livello di comunità educante per l'IRC. È possibile che questa "divisione interna" forse rappresenti anche la diversità di posizioni che vi è ora in CEI sull'IRC o è solo una questione di disponibilità?

### 5.2 Indagare i contra "interni" nella CEI e nei movimenti

L'ultimo aspetto del precedente punto vuole essere da stimolo per sondare le posizioni tra gli IdR di Italia e i responsabili per l'IRC a livello regionale e nazionale. Si ritiene infatti che quella cultura del dialogo e della convivenza presente tra gli obiettivi del progetto, debba essere affrontata prima "internamente". Ciò al fine di comprendere le ragioni di tutti e pensare a un'azione da svolgere che non sia solo frutto della scelta di una "corrente" che in un determinato momento storico è al potere, ma sia frutto di un cammino di ascolto interno e di apertura all'esterno.

Se l'attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito intende rivedere i programmi a partire da un comitato di esperti, la linea di questa ricerca invece intende partire dalla base, evitando così salti "accademici" frutto spesso di arrivismi e tornaconti personali. Solo tramite un processo di negoziazione autentico tra l'equipe di ricerca e la base, il nuovo gruppo di ricerca potrà essere una comunità di ricerca e di pratica allo stesso tempo.

### 5.3 Confrontarsi con i contra "esterni"

Se da una parte la religione (e più che mai l'insegnamento religioso) è stata vista con sospetto (Caputo, 2018), chi si occupa di *religious education*, non può non affrontare l'argomento con chi osteggia l'insegnamento religioso nella scuola *tout court* e chi lo proporrebbe in altra maniera. E questo perché come ha detto uno studente "Io direi che questi discorsi andrebbero fatti anche con chi non segue religione e non solo con noi. […] Se parliamo sempre tra di noi non ha senso!" (G). Niente di più semplicemente illuminante nelle parole di un adolescente, potrebbe tornare utile a questa ricerca.

È evidente che ideare e realizzare questo nuovo iter di ricerca più ampio nei numeri e di natura multiprospettica e multidisciplinare, presuppone nuove risorse e tempi dilatati, ma si ritiene sia l'unico modo per affrontare la questione nella sua globalità. Prerequisito essenziale è una certa umiltà epistemologica, una postura di ricerca accogliente che, per quanto possibile, sappia "sospendere il giudizio" sia nella raccolta come nell'analisi dei dati che emergeranno. Per tale ragione, visto il tema, è necessaria anche un'equipe di ricerca variegata da un punto disciplinare e di indirizzo teorico.

## 6. Conclusioni

In questo contributo si è cercato di sintetizzare uno studio esplorativo di alcuni percorsi sperimentali di IRC realizzati in Veneto. Fatte le dovute considerazioni pedagogiche in merito ai dati emersi dallo studio dei progetti didattici, si è pensato a quali potrebbero essere i prossimi passi da fare in termini di ricerca-azione nelle aule e di ricerca sociale per fornire spunti di riflessioni ai *policy makers* per un ripensamento dell'insegnamento religioso nella scuola.

Questo progetto parte da due punti di forza: a) una pedagogia dal basso, pensata con alcuni IdR che si sono posti delle domande per il miglioramento della loro disciplina e b) il fatto che i percorsi sono stati realizzati nelle scuole pubbliche e questo, come affermato da Dal Corso, "non è secondario […]. Non facciamo una proposta autoreferenziale, ma pubblica" (F-1), soprattutto in riferimento al nuovo progetto di ricerca.

L'idea di fondo è dimostrare che forse la visione culturalista della religione messa in luce nelle modifiche del 1984 per sanzionare definitivamente la differenza tra catechesi scolastica presente anche nel dopoguerra (Dal Toso, 2019) e l'insegnamento della religione cattolica a scuola (Usai, 2016), oggi deve essere rivista per dar spazio a una prospettiva interculturale nella sua dimensione interreligiosa. Si ritiene

che la "nuova" disciplina che ne uscirebbe, certamente non perderebbe alcuni capisaldi epistemologici attuali dell'IRC, come per esempio il riferimento alla Bibbia e allo studio teologico, ma è anche vero che gli stessi andrebbero rivisti alla luce delle nuove linee di ricerca, per esempio la bibbia come codice culturale (Salvarani, 2024), e la teologia come teologia pubblica (Dal Corso & Salvarani, 2020), o la teologia del pluralismo religioso (Molari, 2022). Forse andrebbero cercate nuove sinergie epistemologiche quali potrebbero essere quelle di un nuovo rapporto fra scienze delle religioni e la teologia interculturale (Cyranka, 2023).

Questo cambiamento accompagnerebbe lo studente a una più corretta lettura in chiave religiosa non solo del passato (patrimonio culturale italiano), ma anche del futuro, facendo leva su un presente italiano.

In chiusura si vuole riportare un confronto avvenuto durante un'intervista di classe quando dinanzi all'affermazione che sul piano religioso (e culturale in genere) si è affermato: "c'è sempre un pensiero diverso nella vita quotidiana" (G), l'aver provato a conoscere il pensiero (la credenza) dell'altro, non mi porta ad avere la verità sull'altro ("Non è detto che se ho studiato, quello che dico è vero!" (G), ma mi aiuta ad accogliere e a relazionarmi in modo migliore. Più semplicemente:

> "È meglio ampliarle così capisci anche cosa credono gli altri rispetto a te. Perché di solito c'è qualcosa di più, qualcosa di diverso per costruire una fede degli altri che è diversa dalla tua. Comunque, capire perché loro hanno scelto quella fede lì e tu ne hai un'altra di fede. Questo aiuta a star bene con gli altri." (P).

## Riferimenti bibliografici


Baldassarre, S. (2023). *Contributo allo studio delle organizzazioni filosofiche e non confessionali nel diritto italiano e internazionale*. ETS.

Bernardo, A., & Saggioro, A. (2015). *I princìpi di Toledo e le religioni a scuola: Presentazione, traduzione e discussione dei 'Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools' (OCSE - ODIHR)*. Aracne.

Binini, F. (2021). *Pluralismo religioso a scuola: Una proposta*. Pazzini.

Caputo, M. (2018). *Oltre i 'paradigmi del sospetto'? Religiosità e scienze umane*. FrancoAngeli.

Catterin, M. (2013). *L' insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa: Analisi e contributi di istituzioni europee*. Marcianum Press.

Cicatelli, S. (2020). Un osservato speciale: Trent'anni di ricerche sull'IRC. *Nuova Secondaria Ricerche*, *38*(4), 197–211.

Cicatelli, S., & Malizia, G. (Eds.). (2016). *Una disciplina alla prova: Quarta indagine sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*. Elledici.

Council of Europe (Ed.). (2005a). *The religious dimension of intercultural education: Conference proceedings Oslo, Norway, 6 to 8 June 2004* (Reprinted). Council of Europe.

Council of Europe. (2005b). *Education and Religion* (Recommendation 1720 (2005)). https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373 (Adopted)

Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe.

Cuciniello, A., & Pasta, S. (2022). Alfabetizzazione religiosa e contesti educativi plurali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 23–36. https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/14353

Cyranka, D. (2023). Scienze delle religioni e Teologia interculturale. Protestantesimo, 78, 251-260. *Protestantesimo*, *78*(3–4), 251–260. https://www.rivistaprotestantesimo.it/-protestantesimo-78-3-4/

Dal Corso, M., & Salvarani, B. (Eds.). (2020). *'Ho parlato chiaramente al mondo': Per una teologia pubblica ecumenica* (1st ed.). Cittadella.

Dal Toso, P. (2019). Cambiamenti negli obiettivi e contenuti dell'insegnamento della religione nella scuola dell'infanzia, elementare e media nel secondo dopoguerra. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali: Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 1095–1110). Pensa MultiMedia.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (ED.96/WS/9; p. 46). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Draghetti, B., & Pinelli, G. (Eds.). (2019). *Religiosità, Educazione, Cittadinanza: Atti del percorso 'Costruire la pace nella convivenza democratica: Quali compiti per l'educazione?'* Centro Stampa della Regione Emilia-Romagna. https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6179/1/Definitivo_Draghetti%20e%20Pinelli_Atti%20Abramo%20e%20Pace.pdf

*Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso: Le sfide del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado* (1st ed.) (with Macale, C.). (2020). Anicia.

Fabretti, V. (2013). Learning from religions. Post-secular Schools and the Challenge of Pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, *5*(06/2013), 46–66. https://doi.org/-10.14658/pupj-ijse-2013-2-3

Giorda, M. C. (2015). Religious Diversity in Italy and the Impact on Education: The History of a Failure. *New Diversities*, *17*(1), 77–93. https://doi.org/10.58002/YEWP-3790

Jackson, R., & O'Grady, K. (2019). The religious and worldview dimension of intercultural education: The Council of Europe's contribution. *Intercultural Education*, *30*(3), 247–259. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306

Knowles, M. S., Holton, E. F. I., & Swanson, R. A. (2022). *Quando l'adulto impara: Andragogia e sviluppo della persona* (9th ed.). Franco Angeli.

*La ricerca dell'altro: Prospettive di pedagogia interculturale* (with Granata, A.). (2018). Carocci.

Lisimberti, C., & Triani, P. (Eds.). (2021). *La didattica dell'IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze religiose: Verso nuovi modelli per la scuola delle competenze*. Terra santa.

Macale, C. (2020). Insegnamento della Religione Cattolica: Learning into religion per un'educazione interculturale e interreligiosa. *Educazione interculturale*, *18*(1), 28–45. https://doi.org/10.6092/ISSN.2420-8175/10982

Malizia, G., Trenti, Z., & Cicatelli, S. (Eds.). (2005). *Una disciplina in evoluzione: Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione nella scuola della riforma*. Elledici.

Melloni, A. (with Fondazione per le scienze religiose Giovanni XXIII). (2014). *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Il Mulino.

Molari, C. (2022). *Teologia del pluralismo religioso* (B. Salvarani & M. Dal Corso, Eds.; 2nd ed.). Pazzini.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero della Pubblica Istruzione. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. (2022). *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Ministero dell'Istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf

Pajer, F. (with Pazzaglia, L.). (2017). *Dio in programma: Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. Morcelliana.
Pedrali, L. (2002). *È l'ora delle religioni: La scuola e il mosaico delle fedi*. EMI.
Pinelli, G. (2020). Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale. *Nuova Secondaria*, *38*(4), 287–300.
Porcarelli, A. (2022). *Religione e scuola fra ponti e muri: Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. FrancoAngeli.
Romano, A. (Ed.). (2024). Sezione monografica—Soft Skills e IRC. Principali contributi al XXV Corso Nazionale di aggiornamento (Messina 29 novembre – 2 dicembre 2023). *Catechesi*, *5*(13), 163–238.
Salvarani, B. (2006). *Educare al pluralismo religioso: Bradford chiama Italia*. EMI.
Salvarani, B. (Ed.). (2024). *Il libro assente: Sull'ignoranza della Bibbia*. Marietti 1820.
Stoeckl, K., & Roy, O. (2015). *The future of religious education in Europe*. Publication Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2870/30113
Ubani, M. (Ed.). (2018). *New international studies on religions and dialogue in education*. Nordic Conference on Religious Education, Münster New York. Waxmann.
Usai, G. (2016). Rendere educativo il percorso scolastico attraverso il sapere religioso. *Orientamenti Pedagogici*, *63*(4), 783–796.
Zonne-Gätjens, E. (2022). Interculturalizing Religious Education—Mission Completed? *Religions*, *13*(7), 653. https://doi.org/10.3390/rel13070653

# Homeschooling: A Multiple Case Analysis
# Istruzione Parentale: un'Analisi di Caso Multiplo

Emilia Restiglian
Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy) – emilia.restiglian@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-1837-6909
Serena Busato
Primary School I.C. Laverda, Breganze, Vicenza (Italy) – serenabusato97@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-8261-6454

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Homeschooling practices in Italy are constantly increasing, which raises various questions for schools and research. The contribution presents empirical research (multiple case analysis) on seven parental realities in the Province of Vicenza, with the aim of understanding the phenomenon from an educational point of view. The data return parental realities characterised by different pedagogical approaches that influence all the educational dimensions, making it possible to outline an initial profile of the phenomenon in the research context. Some of the elements that emerged are families' attention to their children's education, new educational needs, the advantages and disadvantages of each educational model, and the need to establish a dialogue between educational agencies. Many of the topics discussed call for new research paths capable of supporting project thinking on a widespread educational model capable of responding to the needs of today's society.

Le pratiche di istruzione parentale in Italia sono in continuo aumento e questo pone una molteplicità di domande di diversa natura alla scuola e alla ricerca. Il contributo presenta una ricerca empirica (analisi di caso multiplo) su sette realtà parentali nella Provincia di Vicenza, con lo scopo di conoscere il fenomeno da un punto di vista educativo-didattico. I dati restituiscono realtà parentali caratterizzate da approcci pedagogici diversi che influenzano tutte le dimensioni educative consentendo di delineare un profilo iniziale del fenomeno nel contesto di ricerca. L'attenzione delle famiglie verso l'educazione dei figli, i nuovi bisogni educativi, i vantaggi e gli svantaggi di ciascun modello educativo e la necessità di stabilire un dialogo tra le agenzie educative sono alcuni degli elementi emersi. Molti degli argomenti discussi sollecitano nuovi percorsi di ricerca in grado di supportare il pensiero progettuale su un modello educativo diffuso capace di rispondere alle esigenze della società odierna.

KEYWORDS
Homeschooling, Public School, Parental settings, Alternative education, Families
Istruzione parentale, Scuola pubblica, Realtà parentali, Educazione alternativa, Famiglie

**Citation**: Restiglian, E. & Busato, S. (2024). Homeschooling: A Multiple Case Analysis. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 167-174. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_17

**Authorship:** Conceptualization (E. Restiglian, S. Busato); Data analysis (S. Busato); Methodology (E. Restiglian, S. Busato); Writing – original draft (S. Busato); Writing – review & editing (E. Restiglian).(*Paragrafi 1 e 3*).

**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-02-24_17

**Submitted**: April 23, 2024 • **Accepted**: September 20, 2024 • **Published**: September 21, 2024

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

**Acknowledgments**: The Authors would like to thank Laura Fassina for her precious input. The Authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

## 1. Introduzione

L'istruzione parentale, meglio nota con i termini inglesi *homeschooling* e *home education*, è un modello educativo caratterizzato dalla piena realizzazione dell'autorità genitoriale sull'ambiente educativo dei figli (Reich, 2002). L'*homeschooling* si afferma in Nord America intorno alla seconda metà del Novecento, per motivi religiosi, sociali (Gaither, 2008) e pedagogici (Isenberg, 2007).

Attualmente l'*homeschooling* è definita come un crescente fenomeno globale (Cheng & Donnelly, 2019) ed è diffusa in tutto il mondo ad eccezione di paesi come Corea del Nord, Bielorussia, Cuba (Budajczak, 2014) e Cina (HSLDA, 2023) dove la pratica è considerata illegale.

In generale, risulta complesso valutare la portata del fenomeno in quanto, ad esclusione degli Stati Uniti, non esistono enti preposti al monitoraggio costante delle famiglie che compiono tale scelta. Inoltre, i dati reperibili da censimenti o piattaforme come quella dell'organizzazione HSLDA (*Home Schooling Legal Defense Association*) sono poco recenti e impediscono di quantificare il fenomeno su scala mondiale al momento attuale.

In Europa la situazione appare complessa e variegata. I regolamenti riferiti alla concessione da parte dei governi e ai requisiti richiesti a coloro che si occupano di formazione ed educazione, appaiono profondamente diversificati (European Commission, 2018).

In Italia, così come in Austria, Belgio, Polonia e Francia, la regolamentazione risulta poco severa. Per aderire ad un programma di *homeschooling* è sufficiente una dichiarazione alle autorità locali e scolastiche da parte della famiglia e non sono richiesti qualifiche o requisiti specifici alle figure educative coinvolte (European Commission, 2018, p. 7).

L'Italia, negli ultimi anni, ha registrato un forte incremento di famiglie che scelgono l'istruzione parentale come alternativa alla scuola pubblica, paritaria e privata. L'espansione del fenomeno è testimoniata dalla crescente attenzione rivolta al movimento da parte dell'opinione pubblica e dalla recente comparsa di associazioni ed enti a sostegno delle famiglie *homeschooler* come *LAIF*, *EDUpar* e *Controscuola*. Dall'analisi dei dati provenienti dall'*Anagrafe Nazionale degli Studenti* (ANS), nell'anno scolastico 2018 – 2019 gli alunni in istruzione parentale erano 5.126, ovvero lo 0,06%, percentuale che comprende scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado (Di Motoli, 2020).

Lombardia, Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte e Veneto costituivano le regioni con il maggior numero di studenti iscritti ad un programma di *homeschooling* (Di Motoli, 2020, p. 114).

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, reperibili nei siti web di alcune note testate giornalistiche come *Il Sole 24 Ore*, il numero di studenti *homeschooler* dall'anno scolastico 2018 – 2019 all'anno 2020 – 2021 sarebbe triplicato, raggiungendo quota 15.000, di cui 10.000 inseriti nell'istruzione primaria (Bruno, 2021). In un altro articolo pubblicato nel giornale *La Repubblica* si legge che l'istruzione a casa nell'ultimo quinquennio sarebbe aumentata di sei volte (Intravaia, 2023).

In riferimento alla Regione Veneto, grazie ad un recente report condotto dall'Ufficio Scolastico, si nota un aumento esponenziale del fenomeno, passato dallo 0,11% (2018 – 2019) allo 0,64% (2021 – 2022). I dati raccolti permettono di ipotizzare una possibile correlazione tra l'incremento della pratica e l'impatto della pandemia Covid-19. Durante l'anno dell'emergenza sanitaria, infatti, gli studenti di scuola primaria aderenti ad un programma di istruzione parentale sarebbero passati da 312 a 1440, un incremento pari al 361,53% (USRVeneto, 2023).

L'istruzione parentale può avvenire individualmente o prevedere la formazione di gruppi (MIUR, 2018), una sorta di *homeschooling* comunitaria che identifica la cosiddetta *scuola parentale* (Fazioli, 2020). Quest'ultima tipologia, presente nel contesto italiano, è stata individuata anche nel Regno Unito (Atkinson et al., in Seiver & Pope, 2021) e negli Stati Uniti (Morse, 2019).

L'espansione del fenomeno, registrata in tutto il territorio nazionale, suscita numerosi interrogativi che spingono gli studiosi a ricercare possibili correlazioni tra cause pedagogiche, sociali, territoriali e incremento della pratica. Muovendo i primi passi all'interno di un fenomeno che in Italia risulta in gran parte sconosciuto e inesplorato, ci si chiede quali siano le forme di educazione e di istruzione privilegiate dalle famiglie.

## 2. La ricerca

L'incremento della pratica di *homeschooling* e la richiesta esplicita da parte di una madre desiderosa di conoscere genitori che, come lei, sono alla ricerca di un contesto educativo alternativo alla scuola "tradizionale", hanno rappresentato le principali motivazioni per l'avvio del presente studio.

La ricerca di carattere esplorativo intende indagare da un punto di vista quantitativo e qualitativo il fenomeno dell'istruzione parentale nella provincia di Vicenza con lo scopo di mappare le realtà di *homeschooling* presenti nel territorio ed esplorare i modelli di istruzione parentale scelti dalle famiglie.

Considerata la natura complessa e multifattoriale del fenomeno sono stati impiegati metodi di ricerca misti che affondano le proprie radici nei paradigmi positivista, interpretativo e teorico-critico (Cohen, Manion e Morrison, 2011).

L'analisi di caso multiplo delle realtà è stata realizzata mediante una ricerca etnografica di tipo qualitativo ispirata alla *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994). Durante la fase preliminare di esplorazione, la ricercatrice si è inserita all'interno di alcune community, sia reali che virtuali, di famiglie *homeschooler* del territorio. Quest'azione ha permesso di conoscere ed osservare le prime realtà di istruzione parentale e di costituire alcune categorie a partire dai dati raccolti. Il progredire della ricerca e la selezione di nuovi casi studio hanno portato ad un ampliamento delle categorie e ad un'analisi concettuale dei diversi elementi osservati. I dati raccolti in itinere sono stati elaborati attraverso il metodo comparativo costante, considerando criteri di somiglianza e differenza.

Una volta definite le categorie ed individuate le principali connessioni tra i concetti emersi, è stato

possibile identificare un modello di *homeschooling* caratterizzato da aspetti ricorsivi. Gli elementi riferiti alle diverse aree considerate sono stati delineati replicando lo studio delle singole unità di analisi (Stenhouse, 1985).

Per lo studio delle realtà parentali sono state considerate le seguenti aree:

- curricolare, progettuale e didattica (approcci, metodologie, obiettivi, ecc.);
- valutativa (paradigma di riferimento, strumenti e modalità di valutazione, ecc.);
- strutturale ed ambientale (strutturazione degli spazi, setting, materiali, ecc.);
- organizzativa e gestionale (figure educative, strutturazione della giornata, ecc.);
- di raccordo e comunicazione con l'esterno (relazione con le famiglie ed enti esterni, comunicazione con l'istituzione pubblica, ecc.).

Al fine di osservare le realtà è stato strutturato uno strumento osservativo sulla base dei criteri forniti dal Rapporto di Autovalutazione 2022 – 2025, modello di valutazione della scuola elaborato da INVALSI (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione)*. A partire da questo modello osservativo-valutativo sono state selezionate solamente le voci ritenute adatte al contesto educativo indagato.

I dati sono stati rilevati attraverso osservazioni partecipanti non sistematiche, foto, note sul campo ed interviste non strutturate.

Il campionamento delle realtà è avvenuto in due fasi. La prima fase ha previsto la mappatura delle famiglie e delle realtà presenti nel vicentino mediante l'utilizzo di siti web e reti sociali. Successivamente si è proceduto con un campionamento accidentale: le unità sono state selezionate secondo il criterio della disponibilità. Questa tipologia di campionamento non permette una generalità statistica ma risulta efficace per l'analisi approfondita del fenomeno (Benvenuto, 2015).

## 3. Le realtà di istruzione parentale

Nel corso della ricerca è stata rilevata una generale difficoltà nella reperibilità dei dati così come nell'accesso sul campo per l'osservazione e lo studio dei singoli casi. Questo elemento denota una certa chiusura da parte di queste organizzazioni e la volontà, in molti casi dichiarata, di mantenere l'anonimato e di non gradire l'accesso di soggetti esterni.

Al termine della ricerca sono state individuate 34 realtà ed è stato possibile osservarne sette. Per ragioni di privacy, all'interno del contributo, non saranno riportate le posizioni geografiche dei casi studio indagati.

La fase esplorativa dello studio si è svolta tra i mesi di gennaio e maggio 2023. L'analisi di ciascun caso è avvenuta singolarmente mediante un'osservazione giornaliera della durata media di 6 ore. Durante l'osservazione è stato possibile assistere alle attività educative ed interagire con insegnanti, bambini ed alcuni genitori.

Nessuna delle realtà può essere intesa come *homeschooling* a conduzione familiare. Un solo progetto è gestito da una madre-insegnante che, tuttavia, oltre alle sue due figlie, istruisce ed educa altri quattro bambini, dando origine anche in questo caso ad un'*homeschooling* comunitaria.

L'analisi e la rielaborazione dei dati raccolti, riferiti alle cinque aree considerate, ci permettono di tracciare un primo profilo pedagogico-educativo dell'istruzione parentale, evidenziando le caratteristiche comuni alle realtà osservate.

### 3.1 Area curricolare, progettuale e didattica

La maggior parte delle realtà (cinque casi) dichiarano di riferirsi alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012) per la definizione degli obiettivi educativi e didattici. Le insegnanti, alla domanda "Quali obiettivi educativi perseguite?" forniscono molteplici risposte. Le affermazioni, spesso analoghe, permettono di individuare gli obiettivi più e meno frequenti. Gli obiettivi prevalenti all'interno dei progetti sono legati allo sviluppo: della competenza emotivo-relazionale come capacità di stare con gli altri, di dialogare e creare senso di comunità (57,1%); dell'autonomia e della capacità di organizzazione (42,9%); dell'imparare a imparare (28,6%); del pensiero e delle capacità logico-matematiche (28,6%). La conoscenza ed il sapere vengono posti al centro del processo di apprendimento in percentuale minore, corrispondente al 14,1%.

Analizzando in modo specifico i curricoli si nota come l'italiano, la matematica, le scienze e l'inglese siano le discipline prevalenti in tutte le realtà educative. Inoltre, due realtà offrono l'opportunità di apprendere la lingua spagnola e, in tre casi il curricolo prevede regolarmente discipline e attività alternative come musica, arte, danza, yoga e progetti ortivi. In nessuna delle realtà è impartito l'insegnamento religioso.

Le figure educative perseguono gli obiettivi sopra citati adottando approcci pedagogici ispirati alla corrente dell'attivismo. Nello specifico, gli orientamenti pedagogici dichiarati dalle insegnanti sono: metodo Montessori, metodo Steiner, o*utdoor education* e scuola senza zaino. Nella maggior parte dei casi le insegnanti riferiscono due o più metodi, sostenendo di non attenersi esclusivamente ad un unico orientamento pedagogico.

Tali approcci si rispecchiano solo in parte nell'attività di insegnamento dove le metodologie e le tecniche adottate con maggior frequenza sono di tipo affermativo (cinque casi). Seguono i metodi: interrogativo (tre casi), attivo (tre casi) e per scoperta (due casi).

Al di là dei singoli casi e delle metodologie d'insegnamento applicate, tutte le realtà rivolgono grande attenzione all'aspetto socio-relazionale e alla centralità del bambino. Entrambi questi elementi guidano l'azione educativa, contraddistinta da tempi lenti e distesi, lunghe pause dedicate a gioco, movimento e pratiche dialogiche, attività quest'ultime svolte quotidianamente in cinque dei casi osservati.

### 3.2 Area valutativa

Il riferimento utilizzato per l'osservazione e la classificazione delle pratiche valutative è il *framework* proposto da Pellerey (2004), ovvero la prospettiva trifocale che considera le dimensioni soggettiva, oggettiva e intersoggettiva della valutazione.

La maggior parte delle figure educative (sei casi) dichiara di attuare una valutazione per l'apprendimento volta a sviluppare la capacità di riflessione dei bambini e ad orientare l'azione didattica.

Per quanto riguarda la dimensione soggettiva, riferita all'autovalutazione, lo strumento impiegato in cinque casi è la riflessione dei bambini rispetto alle prestazioni personali. Due dei casi osservati non ricorrono invece a nessuno strumento atto a promuovere il processo di autovalutazione.

La valutazione oggettiva avviene prevalentemente mediante osservazioni occasionali non sistematiche svolte in itinere (quattro casi). In tre dei casi osservati vengono somministrate prove di verifica ma, solamente in un caso i bambini sono consapevoli dell'intento valutativo di tali prove. In un unico caso la figura educativa redige un diario di bordo narrando il percorso formativo di ciascun bambino.

La valutazione tra pari, relativa alla dimensione intersoggettiva, risulta mancante in tutti progetti educativi. L'impiego costante di tecniche di dialogo e scambio tra pari non può essere considerata pratica co-valutativa, poiché, queste ultime non vengono realizzate in modo sistematico e non prevedono l'uso di strumenti ad hoc, ad esempio rubriche co-costruite.

Infine, un ultimo elemento inerente all'area valutativa si riferisce all'esame di idoneità. Tutti i bambini frequentanti le realtà osservate sostengono l'esame finale al termine dell'anno "scolastico", svolto nella maggior parte dei casi presso un ente privato. Le prove sostenute presentano caratteristiche e modalità differenti che dipendono dall'istituto scelto. L'esame nella scuola pubblica consiste in prove scritte di italiano, matematica e inglese mentre negli istituti privati avviene mediante un'esposizione orale libera da parte dell'alunno o nella presentazione di un diario di bordo. Quest'ultima tipologia secondo alcune figure educative intervistate permette ai bambini di essere valutati per ciò che realmente sono e per il percorso affrontato durante l'anno, elemento che secondo il loro punto di vista non viene considerato nella scuola pubblica.

### 3.3 Area strutturale ed ambientale

L'area strutturale ed ambientale rispecchia gli approcci e le idee educative presentati precedentemente (*Sezione 3.1*). I progetti si svolgono presso abitazioni o altri locali privati, tutti dotati di aree verdi dove i bambini trascorrono momenti di gioco e movimento. Ad esclusione di un solo caso, dove i bambini svolgono attività in un locale asettico e chiuso adibito generalmente a garage, gli ambienti interni sono accoglienti, confortevoli e curati.

Un elemento trasversale a tutti i casi è il setting predisposto per le attività didattiche: i tavoli e i banchi sono vicini ed insegnanti e bambini condividono gli stessi spazi. Sei casi presentano angoli destinati ad attività di lettura e rilassamento.

Un aspetto che accomuna tutti i casi è l'assenza totale di tecnologie. Non ci sono tablet, computer o lavagne interattive, si privilegiano piuttosto materiali naturali e non strutturati a cui i bambini hanno libero accesso (*Figure 1* e *2*).



**Figura 1. Angolo libri di una realtà.**



**Figura 2. Aula con setting cooperativo.**

### 3.4 Area organizzativa e gestionale

I casi osservati sono gestiti mediamente da due figure educative che si occupano di insegnamento disciplinare e attività ludico-ricreative, spesso in collaborazione con esperti esterni.

Elemento caratterizzante della strutturazione della giornata è l'organizzazione del tempo. In media vengono destinate due ore giornaliere ad attività educative e disciplinari; il tempo rimanente (2 ore circa) viene dedicato ad attività di gioco, manuali e pratiche. In generale, si registra un alto livello di flessibilità da parte degli insegnanti nel modulare il ritmo delle attività in base alle esigenze e ai bisogni del singolo e del gruppo. Un altro aspetto relativo al tempo riguarda l'organizzazione settimanale: variano infatti anche il numero di giornate in cui si svolgono le attività. In cinque casi i bambini frequentano le realtà dal lunedì al venerdì, in due casi invece le attività vengono svolte rispettivamente per quattro e tre giorni settimanali.

Infine, un ultimo elemento inerente all'organizzazione delle attività, è la mancanza di co-progettazione da parte delle figure, attuata in un solo caso, mediante un collegio docenti settimanale. Nella maggior parte dei casi, invece, a ciascuna delle figure educative viene affidato un unico gruppo di bambini o un ambito disciplinare specifico. Questo elemento di individualità didattica si manifesta conseguentemente anche nell'assenza di una progettazione condivisa: le insegnanti progettano separatamente, condividono in modo informale l'operato durante il tempo scuola e, solo in caso di esigenze particolari, si confrontano con le colleghe.

### 3.5 Area di raccordo e comunicazione con l'esterno

Nell'area di raccordo e comunicazione con l'esterno sono state considerate le relazioni che i progetti parentali instaurano con famiglie, esperti esterni, territorio e istituzione scolastica.

In sei casi su sette si evidenzia una stretta collaborazione tra realtà e famiglie. La relazione tra le due agenzie educative si fonda su un dialogo costruttivo costante, caratterizzato da un alto livello di informalità, sentimento di fiducia e condivisione di problematiche e strategie di intervento comuni. Questa relazione, in due casi, è mediata da un pedagogista esterno con il quale vengono organizzati anche incontri di formazione.

Lo scambio quotidiano tra insegnanti e genitori rappresenta una, e spesso l'unica, forma di documentazione del processo di apprendimento e delle esperienze didattiche. Oltre ad un resoconto orale, i genitori hanno libero accesso alle strutture e ciò consente loro di osservare i prodotti delle attività svolte nel corso della giornata. Nessun insegnante, ad esclusione di un solo caso, afferma di redigere una documentazione scritta del percorso formativo del singolo bambino.

Il rapporto con il territorio avviene mediante uscite didattiche, partecipazione ad attività organizzate da enti pubblici come biblioteche o musei, scambio con esperti esterni ed esplorazione dell'ambiente naturale circostante. Nessuna delle realtà ha invece instaurato rapporti con altri progetti di istruzione parentale.

In merito alla relazione con l'istituzione pubblica, nessun progetto ha stabilito o sente l'esigenza di stabilire un rapporto dialogico e collaborativo con le scuole del territorio. Le idee contrastanti riferite alla valutazione, alla strutturazione della giornata e alla scelta delle attività didattiche rappresentano le principali cause di questa mancata relazione tra le due agenzie educative.

## 4. Discussione

L'analisi dei dati permette di delineare un profilo abbastanza omogeneo dell'istruzione parentale che, inevitabilmente, porta ad un confronto tra questa pratica educativa e la scuola pubblica o privata.

Una prima considerazione riguarda la struttura delle realtà, nessuna delle quali sarebbe riconducibile al modello di *homeschooling* impresso nell'immaginario collettivo. Nemmeno il caso della madre con i propri figli corrisponde all'*homeschooling* "puro" per la presenza di bambini non appartenenti al nucleo famigliare. Questo elemento porta necessariamente a riflettere sulla nuova forma che l'istruzione parentale sta assumendo. Appare chiaro che il termine *homeschooling* non si riferisce più solo alle singole famiglie che realizzano in autonomia questa modalità di istruzione, ma diventa un termine più ampio che include diverse forme educative alternative alla scuola. A spiegare la diffusione dell'*homeschooling* comunitario potrebbero esserci motivazioni di carattere pratico come il minor impegno richiesto ai genitori e la possibilità di delegare la propria responsabilità sui figli ad altre figure. La scelta di queste famiglie non sembra legata tanto alla volontà di appropriarsi dell'istruzione dei figli quanto piuttosto al bisogno di trovare alternative alla scuola, elemento questo che potrebbe chiarire la comparsa di queste nuove realtà educative.

Gli approcci e i metodi privilegiati all'interno delle realtà parentali rappresentano un elemento chiave da cui derivano poi le scelte educative. L'ampia diffusione di correnti pedagogiche alternative a quella tradizionale confermerebbe quanto sostenuto da alcuni autori, secondo i quali, i sostenitori dell'istruzione parentale apprezzerebbero in modo particolare le pedagogie Montessori e Waldorf (Chistolini, 2008; Castoldi & Chiosso, 2017).

I genitori sarebbero spinti a ricercare questi principi educativi al di fuori dell'istituzione scolastica (statale e paritaria) sia per l'assetto tradizionale che tuttora caratterizza quest'ultima (Castoldi & Chiosso, 2017, p. 34) sia per la scarsa presenza nel territorio italiano di scuole statali alternative che, secondo censimenti recenti, rappresenterebbe solamente 1,6% del totale (Educazione Waldorf, 2013; Movimento Senza Zaino, 2024; Murray, 2024).

La mancanza di proposte educative alternative nella scuola pubblica potrebbe essere imputabile alla mancata formazione specifica degli insegnanti o alla difficoltà di trovare un accordo unanime tra il personale docente. Questi limiti non sarebbero invece presenti all'interno dei progetti parentali, fondati e gestiti da persone che, fin dal principio, sono accomunati dagli stessi ideali pedagogici.

I principi relativi alle correnti pedagogiche dichiarate dalle figure educative, tuttavia, secondo quanto osservato, non sarebbero applicati in modo ligio e costante in tutte le realtà. Tralasciando le lacune metodologiche, è comunque possibile porre l'attenzione su alcuni aspetti educativi caratteristici delle realtà parentali esplicitati di seguito.

Un primo elemento da considerare è la *centralità assunta dal bambino all'interno del processo educativo* percepibile nell'attenzione verso i bisogni del singolo, nel rispetto dei tempi dell'infanzia, nella disponibilità all'ascolto delle figure educative. All'interno dei progetti, attività ludica e movimento sono riconosciuti come bisogni fondamentali e, per tale motivo, ad essi viene dedicata buona parte della giornata. Queste attività, riconosciute come terreno fertile per lo sviluppo affettivo, sociale ed emotivo (Valentini & Gentili, 2021), stimolano il senso di auto-efficacia (Lu & Lien, 2020) e promuovono uno sviluppo psicofisico armonico (Latino et al., 2020). I tempi distesi dedicati al gioco libero confermerebbero l'importanza conferita da figure educative e genitori al benessere psicologico, emotivo e sociale. Questa esigenza potrebbe in parte scaturire dalla recente situazione pandemica che avrebbe impedito un normale sviluppo sociale dei bambini e delle bambine (Istituto Superiore di Sanità, 2022) e, in parte, da una generale mutazione di pensiero sui bisogni dell'infanzia. Dall'analisi dei dati, coloro che scelgono l'*homeschooling* attribuirebbero maggior importanza alle competenze di tipo personale e sociale piuttosto che alle conoscenze disciplinari. I progetti parentali, in questo senso, sembrerebbero in grado di soddisfare tali aspettative genitoriali, a differenza della scuola pubblica, privata e paritaria che, invece, concentrerebbe maggior parte dell'attenzione sull'acquisizione di contenuti disciplinari (Ouchen et al., 2022).

D'altro canto, il tempo dedicato ad attività prettamente didattiche presso le realtà parentali sembrerebbe limitato e questo elemento porta ad interrogarsi circa l'adeguatezza della preparazione dei bambini in ambito disciplinare. Tuttavia, in base a quanto affermato dalle figure educative il tempo dedicato alla didattica sarebbe più che sufficiente per l'apprendimento dei concetti, favorito dal numero ristretto di bambini all'interno dei gruppi che consentirebbe una maggiore personalizzazione didattica.

Il dibattito in merito alle metodologie e alle attività educative da privilegiare per lo sviluppo delle competenze fondamentali definite dal World Economic Forum (2015) apre ad una questione ampia e complessa, ovvero, quale sistema educativo sia più adatto per la formazione completa dell'individuo che garantisca una buona preparazione disciplinare, lo sviluppo socio-emotivo e il benessere della persona.

Come accennato precedentemente, il benessere psico-fisico assume un ruolo centrale nei progetti *homeschooling* e ciò emerge anche dagli *ambienti confortevoli, curati e familiari*. La predisposizione degli spazi risulterebbe in linea con le recenti indicazioni (OECD, 2008) secondo cui *setting* cooperativi e ambienti ricchi di stimoli risultano particolarmente efficaci. Nelle realtà parentali si utilizzano prevalentemente materiali naturali; mancano, invece, dispositivi tecnologici di qualsiasi tipo, scelta che appare in contrasto con le recenti linee guida relative alle competenze digitali e con le politiche lavorative che richiedono abilità tecnologiche sempre maggiori.

L'inclusione o meno delle tecnologie nei processi di apprendimento è un argomento molto dibattuto. Alcuni studi sostengono che gli strumenti tecnologici stimolino la creatività, rendano il processo di apprendimento dinamico e attivo, facilitino la personalizzazione e l'inclusione didattica (Di Palma & Fusco, 2022; Guaraldi & Nenzioni, 2023). Secondo altri autori, invece, la tecnologia non è indispensabile per il miglioramento dell'offerta formativa in quanto una didattica fondata sulle *unplugged tasks* favorirebbe comunque lo sviluppo della fantasia, del pensiero computazionale, l'alfabetizzazione dei nuovi media e abilità socio-emotive (Tsortanidou et al., 2023). Da un lato la tecnologia sembra avere un'influenza positiva sulle capacità mnemoniche ma un effetto negativo sul metodo di studio che pare più efficace negli studenti che ne fanno un uso limitato (2020). Nonostante la mancanza di studi longitudinali che dimostrino gli effetti del digitale sull'apprendimento (Vedechkina & Borgonovi, 2021) e l'ampio dibattito che impegna attualmente numerosi ricercatori del settore (Zappaterra, 2020), sembrerebbe evidente l'avversione aprioristica dell'*homeschooling* verso la tecnologia.

Sulla base di quanto descritto finora appare chiaro il tentativo di creare una realtà educativa guidata da valori e principi lontani dalla scuola tradizionale, dove pratiche didattiche, valutative, organizzativo-progettuali e relazionali presentano caratteristiche specifiche.

In merito alla *valutazione* è emersa, innanzitutto, una generale contrarietà delle insegnanti verso tale tematica. Le figure educative considerano la valutazione negativa per il processo di apprendimento. Esse criticano il sistema di voti e giudizi che tuttora identificano con il sistema pubblico, nonostante le modifiche apportate dal D.L. 62/2017 e dall'Ordinanza Ministeriale 172/2020.

All'interno dei percorsi parentali si privilegiano strumenti di valutazione come le riflessioni personali dei bambini e le osservazioni occasionali delle insegnanti. Quest'ultimo tipo di osservazione è lo strumento valutativo per eccellenza che, grazie al numero ridotto di bambini, viene ritenuta dalle figure educative in grado di cogliere diversi aspetti riguardanti l'apprendimento e lo sviluppo personale e sociale. D'altro canto, proprio per il suo carattere non sistematico ed occasionale, questa tipologia di osservazione presenterebbe un alto rischio di scarsa attendibilità (Amenta, 2008) e non risponderebbe ai criteri di qualità individuati da Trinchero (2017). Inoltre, data la scarsa varietà degli strumenti utilizzati e la mancata considerazione della dimensione intersoggettiva, la valutazione attuata risulta distante dall'ottica trifocale di Pellerey (2004).

Per quanto concerne la dimensione *relazionale e progettuale* appare carente la pratica di co-progettazione tra le figure educative, ma esiste comunque un'unione stretta tra quest'ultime e le famiglie. I genitori, infatti, pur delegando il proprio ruolo educativo a figure esterne, risultano saldamente inseriti nel progetto educativo. Ne consegue una sorta di patto di corresponsabilità fondato sulla fiducia reciproca e su una relazione di forte vicinanza che potremmo definire addirittura personale e amicale. Il forte coinvol-

gimento dei genitori all'interno dei progetti educativi evidenzia l'emergere di una nuova forma di genitorialità che Chinazzi (2020) definisce "intensiva". Le famiglie sceglierebbero l'istruzione parentale per il desiderio di incrementare il controllo sulla salute psico-fisica e sull'apprendimento dei propri figli ed essere rese più partecipi del loro processo educativo (Chinazzi, 2020, p. 374). La scuola tradizionale, incapace di rispettare questa volontà di un maggior coinvolgimento delle famiglie, porterebbe i genitori a rivendicare questo diritto altrove, e *l'homeschooling* rappresenterebbe l'estremizzazione di tale rivendicazione (Chinazzi, 2020, p. 375).

La ricerca da parte delle famiglie di una relazione più umana e vicina alle figure educative, fondata sullo scambio giornaliero di informazioni che documentano il vissuto esperienziale del/la figlio/a, testimonierebbe la necessità di sentirsi parte attiva del percorso educativo. Questo elemento introduce la necessità di ripensare all'interazione tra figure educative e famiglie nella scuola tradizionale, al di là dei patti di corresponsabilità pur presenti nei nostri istituti, ma spesso ridotti a "relazione di facciata" o mero adempimento burocratico. La ricerca di un dialogo costante con le figure educative spingerebbe molte famiglie a cercare nuovi contesti scolastici per i loro figli.

Inoltre, la presenza di un pedagogista esterno, rafforzerebbe ulteriormente la relazione tra realtà parentale e genitori. Secondo recenti studi, anche negli Stati Uniti i progetti si avvarrebbero di pedagogiste o figure esperte di *counseling* per la risoluzione di problematiche personali e relazionali tra famiglie e alunni o per la modificazione delle modalità di conduzione delle lezioni (Contos & Trados, 2022). L'intervento pedagogico costituisce un'ulteriore conferma dell'attenzione verso lo sviluppo completo del bambino. Un'attenzione, quest'ultima, che sembrerebbe mancare nel sistema scolastico dove la consulenza pedagogica tuttora non è considerata ma che studi ritengono importante per migliorare il clima relazionale e di ascolto (Benetton, 2018).

Un ultimo accenno relativo all'aspetto relazionale è quello riferito allo scambio con il territorio, ulteriore elemento che differenzierebbe l'*homeschooling* dalla scuola convenzionale. I bambini delle realtà parentali beneficiano di uno scambio costante con l'ambiente esterno, facilitato dal numero ridotto dei gruppi e dalla mancanza di procedure formali richieste invece dall'istituzione pubblica per lo svolgimento di qualsiasi attività alternativa al di fuori dell'edificio scolastico.

## 5. Conclusioni, limiti e prospettive

Lo studio, seppur limitato ad un'area ristretta del territorio e pertanto non estendibile a tutto il Paese, ha permesso di prefigurare un primo profilo di istruzione parentale all'interno della Regione considerata. Emerge un quadro educativo e didattico che, a differenza di quanto si potrebbe pensare, non si discosta molto dai principi riportati nelle *Indicazioni Nazionali* (2012), nelle quali si afferma che: "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che legano alla famiglia e agli ambiti sociali" (*Indicazioni Nazionali*, p. 5).

L'analisi di pratiche educative alternative permette di valutarne punti di forza e criticità così da avviare un confronto con l'attuale sistema scolastico.

Al di là di opinioni e giudizi personali però, è evidente la presenza di nuovi bisogni formativi a cui le famiglie tentano di rispondere attraverso la fondazione o la ricerca di realtà educative alternative.

Solo la conoscenza reciproca e un dialogo aperto potrebbero superare i pregiudizi attualmente presenti rispetto a queste realtà. La scuola pubblica è pronta a farlo? Sta tenendo conto di nuovi bisogni formativi? L'auspicio della Commissione Unesco (2023) sarebbe proprio quello di instaurare una collaborazione a livello globale tra tutti coloro che operano in ambito educativo per definire un accordo comune per l'educazione delle generazioni future.

Attraverso questa ricerca esplorativa si è provato a delineare il fenomeno *homeschooling* in una zona del Paese con lo scopo di conoscere e descrivere le proposte educative da un punto di vista pedagogico-didattico.

L'impianto etnografico e gli strumenti osservativi utilizzati hanno permesso di cogliere aspetti generali relativi alle dimensioni e alle aree che definiscono un sistema educativo.

Tuttavia, l'analisi dei dati permette di individuare alcuni limiti dello studio dai quali scaturiscono nuove domande e possibili sviluppi.

La generalità dello studio permette di avere una visione d'insieme sul fenomeno, ma al tempo stesso riduce la conoscenza approfondita di ciascuna area considerata. Ulteriori limitazioni si riferiscono al campionamento non probabilistico e all'osservazione partecipante che potrebbe aver influito sull'azione di bambini e figure educative. Inoltre, la carenza di studi precedenti riferiti al contesto italiano non permette di confermare o confutare i dati raccolti.

Alcuni obiettivi di ricerca futuri potrebbero includere la replicazione dello studio, estesa anche ad altre aree del Paese, un'analisi approfondita di ciascuna tematica trattata, studi longitudinali sulle competenze maturate dai bambini *homeschooler* e sul loro stato di benessere psico-fisico. Potrebbero rivelarsi altrettanto interessanti studi comparativi tra bambini *homeschooler* e bambini che frequentano scuole pubbliche o paritarie considerando tutti gli aspetti della persona o, ancora, la realizzazione di sperimentazioni sulle possibili modalità da impiegare per favorire il dialogo tra le realtà di istruzione parentale e le istituzioni scolastiche.

## Riferimenti bibliografici

Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi d'apprendimento*. Torino: La Scuola Sei.

Benetton, M. (2018). *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogista nella scuola*. in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa Multimedia.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Budajczak, M. (2014). *Homeschooling International: Theo-*

*retical Approaches and Practical Phenomena*. NHERI news. Retrieved June 23, 2023, from https://www.nheri.org/

Bruno, E., (2024, 17 aprile). *Boom dell'homeschooling in Italia: alunni triplicate con la pandemia*. Il Sole 24 Ore. https://www.ilsole24ore.com/art/boom-dell-homeschooling-italia-alunni-triplicati-la-pandemia-AEOKCGj

Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione?*. Milano: Mondadori.

Cheng, A., & Donnelly, M. (2019). New Frontiers in Research and Practice on Homeschooling, *Peabody Journal of Education,* 94:3, 259-262. https://doi.org/10.1080/0161956X.-2019.1617576

Chinazzi, A. (2020). Homeschooling e cultura prefigurativa in Italia, *Education, Sciences & Society, 2,* 267-382. https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9489

Chistolini, S. (2008). Apart from the Steiner School and Montessori Methods, Homeschooling is the answer for families in the social crisis of schools*, New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development*, 53, 46-56.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Taylor & Francis.

Contos, L., & Tadros, E. (2022). Counseling Preferences of Homeschooling Families. *Home School Researcher,* 37 (3), 1-10. from https://www.nheri.org/

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education*. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Di Motoli, P. (2020). *Fuori dalla scuola. L'homeschooling in Italia*. Roma: Edizioni Studium.

Di Palma, T., & Fusco, L. (2022). La Creatività digitale nei processi di apprendimento: una risorsa per i contesti educativi. *TOPIC Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania, 1*(1), 1-8. https://doi.org/10.53240/-topic001.06

Educazione Waldorf. (2013). Federazione. Federazione delle scuole Steiner Waldorf in Italia. https://www.educazionewaldorf.it/federazione/

Fazioli, C. (2020). *La scuola parentale. Come farla diventare una vera opportunità formativa per bambini e ragazzi*. Firenze: Terra Nuova Edizioni.

Gaither, M. (2008). Why Homeschooling Happened. *Educational Horizons*. 86, 226-237. https://www.jstor.org/stable/42923733

Guaraldi, G. & Nenzioni, M. (2023). Ausili, nuove tecnologie e inclusione. *L' integrazione scolastica e sociale, 22, 34-55. https://doi.org/10.14605/ISS2222302*

Intravaia, S. (2024, 16 aprile). *Istruzione a casa, aumentata di sei volte negli ultimi cinque anni: "Protegge contro degrado e bullismo"*. La Repubblica. https://www.repubblica.it/cronaca/2023/03/20/news/scuola_a_casa_cresce_istruzione_parentale-392966095/

Isenberg, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling?. *Peabody journal of education,* 82 (2-3), 387-409. https://doi.org/10.1080/01619560701312996

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV.* Retrieved July 3, 2023, from https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole/rav

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2022). *RAV 2022-2025. Guida all'autovalutazione per le scuole statali e paritarie del I e del II ciclo*. Retrieved July 3, 2023, from https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole/rav

Istituto Superiore di Sanità. (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*. Retrived August 3, 2023, from https://www.garanteinfanzia.org/

Latino, F., Fischetti, F., & Colella, D., (2020). L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e sulle prestazioni scolastiche tra i ragazzi in età scolare: una revisione della letteratura. *Formazione & Insegnamento,* 3, 124-134.https//:doi.org/ 10.7346/-fei-XVIII-03-20_10

Lu, Y.-L., & Lien, C.-J. (2020). Are They Learning or Playing? Students' Perception Traits and Their Learning Self-Efficacy in a Game-Based Learning Environment. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(8), 1879–1909. https://doi.org/10.1177/0735633118820684

MIUR (2018). *Nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per X del 21 marzo 2018, prot. 5293*.

Mori, S., & Panzavolta, S. (2019). Stili di memoria e strategie di studio: come le nuove tecnologie cambiano l'apprendimento? *Ricerche di Psicologia*, pp. 599-618, https://doi.org/10.3280/RIP2019-004003

Morse, M.L. (2019). *Homeschool Support Groups: A Model for Parental Involvement in Education*. NHERI news. Retrieved June 22, 2023, from https://www.nheri.org/

Movimento Senza Zaino. (2024). Benvenuti nel futuro: La mia scuola è una comunità!. Senza Zaino: Per una scuola comunità. https://senzazaino.it/

Murray, A. (2024). Global Montessori Census 2022. https://public.tableau.com/app/profile/angela.murray/viz/GlobalMontessoriCensus2022/MontessoriCensusMap

*MyEdu*. (n.d.). Retrieved March 22, 2024 from https://myedu.it/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD publishing.

Ouchen, L., Tifroute, L., & El Hariri, K. (2022). Soft skills through the prism of primary school teachers. *European Journal of Educational Research, 11*(4), 2303-2313. https//:doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2303

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: Rizzoli.

Reich, R. (2002). Testing the boundaries of parental authority over education: The case of home-schooling. *NOMOS: American Society for Political and Legal Philosophy*, 43, 275–313. https://www.jstor.org/stable/24220002

Seiver, G., J., & Pope, E., A. (2021). *The Kids are Alright I: Social Engagement in Young Adulthood as a Function of K-12 Schooling Type. NHERI news*. Retrieved June 22, 2023, from https://www.nheri.org/

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Regno Unito: Heinemann Educational Books.

Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. India: SAGE Publications.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.

Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberà, E. (2023). Toward a Holistic Pedagogical Approach in K-6 Education: Evidence from a Multiple-Case Study in Spain. *Journal of Research in Childhood Education,* 37 (1), 77-99. https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2065390

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2023). *Rapporto sull'istruzione parentale in Veneto*. Anno scolastico 2022/2023, from https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2023/12/RAPPORTO-ISTRUZIONE-PARENTALE-IN-VENETO-A.S.-2022-2023.pdf

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Retrieved March 2023, from https://unesdoc.unesco.org/-ark:/48223/pf0000379707

Valentini, M., & Gentili, M. M. G., (2021). Movimento ed emozioni: dalla letteratura all'analisi critica di alcuni studi. Revisione sistematica. *Insegnamento & Formazione,* (3), 419-430. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_37

Vedechkina, M., & Borgonovi, F., *(2021)*. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology, 12, (611155), 1-22* https://doi.org/10.3389/-fpsyg.2021.611155

Zappaterra, T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi sulla Formazione,* 23, 87-92. https://doi.org/-10.13128/ssf-12319

# Knowledge and Society: Dynamic Education
# Conocimiento y Sociedad: Educación dinámica

Fernando Jacinto Sancen Contreras
Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México – fsancen@correo.xoc.uam.mx
https://orcid.org/0009-0001-7410-9602

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This essay offers a view of human knowledge and society within the framework of universal dynamism postulated by Quantum Mechanics. It begins with the interaction that each human being has with the world around them through their knowledge and action. We analyze the relationship of human beings as communication to establish a generalized vision of their reality and collaborate with each other to achieve their own good. We identify scientific and technological knowledge as a factor that imparts new characteristics to universal dynamism. Adopting the Quantum Mechanics paradigm and based on Alfred North Whitehead's Philosophy of Organism, we highlight the consciously creative role of the rational knower, capable of directing the universal dynamism that begins in education, as a central part of Society.

El presente ensayo ofrece una visión del conocimiento y la sociedad humanas en el marco del dinamismo universal postulado por la mecánica Cuántica. Partimos de la interacción que cada ser humano guarda con el mundo que lo rodea gracias a su conocimiento y su acción. Analizamos la relación de los seres humanos como comunicación para establecer una visión generalizada de su realidad y colaborar entre ellos para obtener su propio bien. Señalamos al conocimiento científico y tecnológico como un factor que imprime nuevas características al dinamismo universal. Adoptamos el paradigma de la Mecánica Cuántica y basados en la Filosofía del Organismo de Alfred North Whitehead destacamos el papel conscientemente creativo del cognoscente racional, capaz de imprimir una dirección al dinamismo universal que se inicia en la educación, como parte central que es de la Sociedad.

KEYWORDS
Knowledge, Society, Education, Epigenesis, Universal Dynamism
Conocimiento, Sociedad, Educación, Epigénesis, Dinamismo Universal.

**Citation**: Sancen Contreras, F.J. (2024). Knowledge and Society: Dynamic Education. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 175-182. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_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-02-24_18

**Submitted**: June 17, 2024 • **Accepted**: September 16, 2024 • **Published**: September 21, 2024

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

## 1. Introducción

El conocimiento y la sociedad son dos realidades que requieren de todo un universo de conceptos para su explicación. Esta tarea se vuelve casi imposible cuando consideramos la relación que las une. El breve trabajo que aquí presentamos es un atrevimiento porque, además de hablar del conocimiento y de la sociedad, los vinculamos con la Educación, englobando estas tres realidades en una relación dinámica. La única justificación para este atrevimiento, si la hay, la ubicamos en una reflexión acerca de la Educación, acorde con una nueva Epistemología que incorpora los avances recientes de la Ciencia y la Tecnología (CyT).

Esto no es nuevo. Hoy se habla de la "Sociedad del Conocimiento" para caracterizar a la actual sociedad en su dimensión global. Además, hace pensar en una educación que no se limita a las aulas, sino que se da en toda la sociedad desde el núcleo familiar hasta la práctica profesional y la vida diaria repleta de datos o mensajes de todo tipo difundidos en las redes sociales. La educación es un fenómeno dinámico y creativo que determina el devenir del conocimiento del Ser Humano y de la Sociedad donde vive.

Con Alfred North Whitehead partimos del hecho que "en el mundo no existe nada estático" (Whitehead, 1979, p. 138). Explicamos el conocimiento como auto-creación del cognoscente y origen de su acción sobre la Naturaleza persiguiendo su Bien, que se encuentra en lo que Él no es, construyendo para ello a la sociedad como estructura de colaboración.

Presentamos el problema de la diversidad de culturas frente a la tendencia para conformar una Sociedad Mundial y Homogénea. La complejidad de los numerosos conceptos que conforman nuestra realidad estará siempre presente en las líneas de este escrito, aunque con matices diversos y en ocasiones sin manifestarlo explícitamente.

## 2. Dinamismo Universal

Sabemos que no puede haber conocimiento si el cognoscente no está en relación con lo que conoce. Al llevar esta observación a la realidad universal, debemos reconocer que todo ser o entidad que la conforma existe gracias a su relación con otras entidades. En otras palabras, el concepto de relación y el de existencia son equivalentes. Para la Mecánica Cuántica, en palabras de Schrödinger (2019), "lo que existe es energía" (pp. 46 ss.). Esto significa que la existencia, todo lo que existe, es puro devenir. Los científicos sostienen que toda entidad es parte constitutiva de la energía universal. La Mecánica Cuántica llama *quantum*, o su plural *quanta*, a la expresión mínima de la energía universal. Esto significa que las cosas conformadas por infinitos impulsos cuánticos no constituyen una realidad conformada y estable como resultado de ese flujo universal, sino como una relación determinada, pero dinámica, de dichos impulsos que constituyen el flujo universal, y que existen en permanente devenir, es decir, en continua transformación, siempre en proceso de llegar-a-ser.

Desde una perspectiva universal, creemos viable postular que el motor de este eterno dinamismo presente en todo lo que existe se encuentra en la tendencia existencial de cada entidad para mantenerse en el ser, es decir, en permanecer existiendo. Esto lo sostuvo Baruch Spinoza (1632 – 1677), quien escribió: "cada cosa en cuanto está en ella (*quantum in se est*), se esfuerza por perseverar en el ser" y añade: "El esfuerzo (*conatus*) con que cada cosa se afana por perseverar en el ser no es sino la esencia actual de la cosa misma". En otras palabras, la existencia consiste en luchar por seguir existiendo y esa lucha, o "esfuerzo" ('*conatus*'), consiste en relacionarse con aquello que lo rodea, lo cual existe también gracias a su propio "esfuerzo" para conseguir, con lo que lo rodea, mantenerse en la existencia (Spinoza, 1677, Parte III, Prop. VI y VII). Aquí conviene referirnos a Aristóteles, quien explica que todo ser, cuando actúa, persigue el Bien. Si vinculamos esta afirmación con lo dicho por Spinoza, podemos decir que el Bien presente y último que cada cosa persigue al actuar consiste en permanecer en el Ser. Conviene también mencionar el concepto de *Homeostasis* utilizado en las ciencias de la naturaleza para expresar el dinamismo de cada entidad la cual, gracias a su relación con otra entidad, obtiene energía para utilizarla buscando ahora otra entidad para obtener su bien y así permanentemente.

La teoría de Spinoza coincide hoy con la afirmación fundamental de la Mecánica Cuántica que, como venimos de mencionar, sostiene que el Universo es un conjunto de impulsos de energía (*quanta*) que gracias a su relación se consideran como entidades que interactúan entre sí con el único afán de permanecer existiendo, es decir, de llegar-a-ser.

En efecto, la Mecánica Cuántica desarrollada por Max Planck, Niels Bohr, Erwin Schrödinger, entre otros grandes físicos del Siglo XX, explica que el Universo del que formamos parte es una Entidad Absoluta que consideran como Dinamismo Universal. Esto implica que todo sujeto, visto ahora como agregado de *quanta*, al existir se encuentra necesariamente en relación con su Medio interactuando permanentemente con Él. Aquí cabe recordar a Einstein y su Teoría de la *Relatividad Universal*, donde sostiene que la Energía es Masa o materia.

Tenemos así que toda Acción es interacción de un sujeto con lo que *No-Es él*, con *"lo otro"* que es diferente a él, es decir, con otras Entidades que, como él, conforman el Universo. Cada sujeto, cada Entidad concreta, es una expresión del Dinamismo Universal porque desde cada *"quantum"* hasta el Ser Racional, pasando por planetas, estrellas, océanos, etc., todas intercambian energía para existir, para mantenerse en el Ser.

Whitehead (1979, p. 238) coincide con esta afirmación de la Mecánica Cuántica porque sostiene que, dado que no existe nada estático, la interacción significa existencia, es decir, que la existencia es sinónimo de interacción, y que gracias a la interacción cada "impulso" de energía persevera en el ser llegando a-ser él mismo gracias a su nueva relación (impulsos) con otras entidades del Universo.

La interacción entre los infinitos *quanta* puede ser vista también como creatividad universal porque cada entidad existe como proceso de llegar-a-ser. Whitehead afirma que la

> "'Creatividad' es el principio de *novedad* [sic]. (...). Creatividad introduce novedad en el contenido de lo múltiple, que es el universo separadamente. El 'avance creativo' es la aplicación de este último principio de creatividad para cada nueva situación que origina" (Whitehead, 1979, p. 21).

Por su parte Schrödinger (2019, p. 54) sostiene que en la interacción entre entidades se da un nuevo "impulso" (*quantum jumps*) energético que hace ver el dinamismo universal particularizado en un *quantum*.

Antes de referirnos al Conocimiento consciente insistimos en que todo sujeto, cualquier *quantum* de energía, existe porque percibe, es decir, porque establece una relación estrictamente física con el flujo infinito del devenir. Esta relación se concreta en los impulsos de dicho flujo, como interacción entre ellos, que vemos como una visión elemental del conocimiento. En efecto, toda entidad se encuentra en comunicación interactiva con su entorno porque recibe información -percibe- y reacciona frente a ella. Al respecto Whitehead afirma que

> "cada 'Entidad Actual' [o su sinónimo 'ocasión actual'] tiene capacidad para conocer, y existe una graduación en la intensidad de varios objetos de conocimiento [relación], pero en general, el conocimiento parece indiferente, aparte de una complejidad peculiar, en la constitución de una ocasión actual" (Whitehead, 1979, p. 161).

De manera casi poética declara al respecto que "las entidades actuales son gotas de experiencia, complejas e interdependientes" (Whitehead, 1979, p. 18).

La misma idea expresa Niels Bohr diciendo que: "En nuestra descripción de la naturaleza el objetivo no es revelar la real esencia de los fenómenos sino solamente rastrear en lo posible las relaciones entre múltiples aspectos de nuestra experiencia" (Bohr, 1934, citado por Stapp, 2011, p. 12).

Por lo anterior vemos que lo que existe es energía, es dinamismo, es relación. Esta energía cobra existencia como organismos reunidos en grupo, que llamamos sociedades de elementos físicos, de células, moléculas, o de órganos en las entidades vivientes o animales, que se agrupan buscando su propio bien. Teniendo estas ideas como nuestro paradigma, tanto el concepto de Conocimiento como de Sociedad cobran una nueva realidad que conviene explicar.

## 3. El Conocimiento

Basados en el dinamismo universal al que nos hemos referido muy brevemente, explicamos ahora el conocimiento humano desde los resultados que hoy ofrece la Neurociencia la cual, en el marco de la Teoría de la Evolución, considera que el cerebro humano es resultado de la interacción que se da en la materia como parte del dinamismo universal. Hoy sabemos que el cerebro humano es resultado de miles de millones de años de evolución, que posee una configuración genética propia, estructural y funcionalmente diferente de las demás entidades vivientes, que coincide con ellas en tanto que es un órgano vivo cuya función es dirigir y coordinar el intercambio de energía del organismo al que pertenece, con su medio.

En el marco de la Teoría de la Evolución, y conforme al dinamismo universal, se ha conformado progresivamente una estructura de *quanta*, es decir, de átomos y de moléculas en, con y frente a lo "otro" que ahora ubicamos en el organismo humano, específicamente su cerebro. La Neurociencia explica que la materia (energía), vista como átomo, célula o como organismo, es resultado de dicha relación y que además de conformarse, se reproduce en la misma relación –interacción- con el Medio a través de los impulsos cuánticos que menciona Schrödinger. Mencionamos ya que en el ámbito de las Ciencias de la Vida numerosos neurocientíficos sostienen que todo organismo vivo es un *"homeostatos"* porque capta energía que luego utiliza para volver a obtener. Siguiendo a Claude Bernard, Damasio (2012) presenta a la *homeostasis* como el proceso por el que se forma un "equilibrio mágico" (p. 45) entre el interior de un organismo y la vida. Considera que debido a la *homeostasis* cada organismo tiene la *representación* del medio donde vive, lo que le permite distinguir su propio bien para actuar en consecuencia. Esto dió pie, en el contexto de la Evolución, a la formación de organismos cada vez más complejos que obtuvieron motricidad, y con ello conformaron también un sistema que llamamos nervioso, cuyo centro de acción, en el Ser Humano, es el cerebro para interactuar con su Medio. En efecto, representar y predecir eventos futuros les permite orientar su acción.

Sabemos hoy que toda célula del sistema nervioso de cualquier animal es un ensamblaje supramolecular que se construyó a partir de componentes químicos elementales. Poco a poco estos componentes químicos -materia elemental- se fueron organizando y conformándose más complejos, conocidos como 'niveles', hasta llegar al nivel cognitivo, que es el que nos ocupa. Pero ¿cómo se llega a este nivel? ¿Cómo se construye el conocimiento desde la materia organizada en las células del sistema nervioso?

Se hace necesario describir la composición y funcionamiento del cerebro. El cerebro humano está conformado por alrededor de 860,000 millones de neuronas. Cada neurona está formada por un núcleo, un cuerpo que se expande en múltiples axones, y al extremo de cada uno se encuentran numerosísimas dendritas. A través de sus dendritas la neurona establece comunicación con otras neuronas para intercambiar información. A esta conexión por donde fluyen señales electromagnéticas como neurotransmisores, que es información, se le conoce como SINAPSIS. El cerebro humano tiene la capacidad para formar, reformar y transformar $10^{15}$ sinapsis, o sea diez mil millones de millones.

Mediante sus sinapsis las neuronas forman enlaces finos y estables de numerosas células, conocidos como redes, mapas, o estructuras neuronales. Se dice que el cerebro es un gran geógrafo porque al percibir algo, inmediatamente construye mapas que relacionan a las neuronas para hacer presente la información que el sistema nervioso le trajo, y de ella hace algo útil para la vida cotidiana. Aquí está el origen de la memoria.

Estos mapas, redes o estructuras, estarán presentes en futuras percepciones, pero también son el ori-

gen de la reacción (señales) que el cerebro envía al cuerpo a través del sistema nervioso para actuar. En efecto, el cerebro intercambia continuamente energía -información- con el mundo exterior y tiene gran capacidad para auto-activarse y auto-organizarse estableciendo relaciones diversificadas entre los diferentes mapas y las diversas partes del mismo cerebro. Esto es resultado del equipamiento genético formado en la evolución del cuerpo humano. Pero el cuerpo humano, por su parte, se formó por la relación con su Medio. La interacción que ahora se establece en su formación determina la predisposición genética de su propia evolución.

En efecto, la auto-activación y auto-organización del cerebro mediante los mapas, redes o estructuras neuronales, inicia desde la misma gestación. Desde que está en el vientre de la madre, el bebé conforma su universo neuronal y desde luego sus redes neuronales, y esto continúa en el posparto y los primeros meses de vida, cuando el bebé produce gran cantidad de sonidos que él mismo va relacionando a través del juego y el ensayo/error con el lenguaje de los padres, y su relación con ellos; la conformación del conjunto de redes neuronales se prolonga a lo largo de toda la vida del ser humano.

Estas redes, mapas o estructuras son el resultado de la interacción del animal, racional o no, con su entorno y con las estructuras neuronales ya presentes que se formaron previamente. La relación dinámica entre las redes existentes y las que se forman con la percepción del mundo constituye la formación del CONOCIMIENTO.

A través de las redes neuronales que se activan al percibir, el Ser Humano construye una realidad, un mundo que le permite tratar toda esa masa de información para servirse de ella en su afán por sobrevivir. Por tanto, construimos una realidad del mundo exterior, desde la que actuamos sobre él. Es el conocimiento esa realidad construida.

Sintetizando lo anterior, con Whitehead (1979) explicamos el Conocimiento Humano en tres pasos: (1) La percepción física, o "*Presencia Inmediata"*, que tenemos cuando estamos frente a algo. (2) Las señales físicas de lo que tenemos frente a nosotros llegan al cerebro, y conforman redes neuronales mediante el dinamismo de la *"sinapsis"* que venimos de explicar. Sabemos que esas neuronas se han comunicado entre ellas previamente debido a percepciones anteriores, y que han formado redes que ahora constituyen al cerebro y son participantes activas en el conocimiento. Dichas redes no son estables; se caracterizan por su plasticidad, es decir, por su cambio y adecuación permanente respecto del Entorno percibido gracias al dinamismo en el que existen. En consecuencia, el conocimiento no surge únicamente por la percepción sensible, sino que se construye gracias a la interacción de un conjunto de redes neuronales previamente construidas *en* y *por* el cerebro mismo, y ambos, la percepción y el universo neuronal preexistente, al interactuar, dan sentido a la *Presencia Inmediata* que experimenta el sujeto cognoscente. Estamos ante una *interacción física* entre la percepción del mundo vista ahora como impulsos físico-químicos, y el universo neuronal del cerebro a donde llegan dichos impulsos. Y dado que este universo neuronal está constituido por conocimientos previos, podemos verlo ahora como el universo conceptual que posee el cognoscente y que se hace presente en toda percepción física de su Entorno. (3) El intercambio de energía entre la percepción y las redes neuronales da por resultado la creación de un variado simbolismo que representa y da presencia dinámica a lo previamente percibido, y en general al mundo en el que existe el cognoscente. Dicho simbolismo se expresa en palabras, conceptos, etc. que se forman permanentemente y que generalmente concebimos como memoria.

El resultado del conocimiento consciente lo ubicamos en el 'concepto', visto como una referencia simbólica de todo lo percibido en relación con el conjunto de redes neuronales. Así lo expresa François Jacob, Premio Nobel de medicina 1965: "El cerebro no funciona registrando una imagen exacta del mundo que pudiera ser considerada como una verdad metafísica, sino creando su propia imagen" (Jacob, 2005, p. 81). El *concepto* no es una copia de la realidad, sino construcción de símbolos, resultado del dinamismo natural en el que existe el cerebro. Ilya Prigogine, Premio Nobel de química en 1977 afirma que "todo saber conlleva una construcción [hoy]... ya no es admisible la idea de realidad como algo dado" (Prigogine, 2009, p. 43). Además, el resultado del conocimiento, como símbolo del que se deriva la acción, no es absolutamente verdadero, aunque mantenga una duración en el tiempo respecto a otras percepciones y conocimientos, dado que se origina y existe como parte del dinamismo universal dando sentido al mundo y a la existencia.

En otras palabras, el Ser Humano utiliza al concepto como una referencia simbólica que se refiere al universo cognitivo formado en Él mismo y a su relación con el Mundo que lo rodea. En efecto, toda acción, sea cognitiva o física, se origina en una referencia simbólica; y dado que ésta ha sido construida, el posible error se encuentra en dicha referencia, quedando intacta, por original, la percepción física de las cosas.

### 3.1 La Conciencia

Lo dicho hasta ahora acerca del conocimiento puede ser aplicado a toda entidad de la Naturaleza, especialmente a las vivientes, pero debemos añadir que el conocimiento humano es tal porque *conoce que conoce*. Con la Neurociencia, afirmamos que la *conciencia* no es algo diferente del cerebro, ni una parte de éste, sino que es lo que se construye en el mismo conocimiento. En efecto, las redes neuronales del cerebro humano, además de modificarse o reconstruirse cuando conoce, dan pie a otro nivel de relación entre sus propias redes generando su propia *percepción de la percepción*. A diferencia de otros animales que por sus redes neuronales construyen una realidad cuando conocen frente a la cual solamente reaccionan, por ejemplo, huyendo del enemigo o acercándose a la comida, el Ser Humano cuando construye su conocimiento lo construye conscientemente. Estamos ante la conciencia. En general, la conciencia se refiere al universo simbólico

que reúne al conjunto de conocimientos construidos desde los que el Ser Racional da sentido a la realidad donde vive.

Pero ¿qué es la conciencia? ¿Surge, como el conocimiento, también de la materia?

Desde una perspectiva monista, y siguiendo a numerosos neurocientíficos y filósofos como Changeux, Damasio, Gazaniga, Tononi, Edelman, Churchland, entre otros, vemos que la conciencia se conforma en el proceso evolutivo al sentir la necesidad de predecir o prever [*foresight*].

La conciencia, como el conocimiento, se origina en la compleja estructura de redes neuronales, pero añade la percepción de sí mismo como percibiendo, lo que podemos ver como un nivel diferente. Es la percepción de la percepción, es decir, consiste en tomar conocimiento de que estoy conociendo o también actuando al implementar el conocimiento ya construido acerca del mundo y presente en la acción. Como un paralelismo pensamos en una sinfonía que interpreta una orquesta. Al generar los acordes de su música, participan algunos o todos los instrumentos que la conforman. Podríamos comparar a los instrumentos musicales con las diferentes estructuras, mapas o redes que constituyen al cerebro humano y que se activan ante determinada percepción. El acorde, o la sinfonía, comprende e integra al sonido producido por todos los instrumentos, aunque la sinfonía o acorde es diferente de cada uno de los sonidos emitidos por cada instrumento; constituye una nueva realidad que describimos como compleja, dinámica e interactiva. Esto mismo sucede en el caso de la conciencia: las diferentes redes o mapas expresan la realidad percibida, pero además se constituye una nueva red más general que expresa la interacción de todas ellas; en el espacio-tiempo, se forma una nueva red que expresa las redes en acción y su representación armónica, compleja, del mundo exterior, a la que llamamos conciencia, y que definimos como la percepción de la percepción. Esto implica una visión de la causalidad.

La conciencia no es, en consecuencia, un órgano, ni una facultad independiente, ni algo inmaterial que se vinculara con alguna parte del cerebro. La conciencia es la realización más compleja de la materia y se basa en la interacción originada en el intercambio de energía entre las células que conforman un organismo, y entre éste y su entorno.

Conviene centrar ahora nuestra atención en el dinamismo universal en el que el Ser Humano deviene cognoscente.

## 4. Epigénesis

Hemos señalado que el conocimiento humano se da en la construcción de símbolos a partir de la interrelación entre la percepción física y el conjunto de redes neuronales en el cerebro. Sabemos que el motor elemental y universal que genera el conocimiento es el *afán* por permanecer en el Ser, lo cual constituye el BIEN de la Entidad que conoce y actúa. Insistimos en que toda acción redunda tanto en la alteración del entorno, como de la entidad que actúa; además, en el Ser Humano modifica su universo neuronal, llamado también Universo simbólico.

Este dinamismo en la formación, modificación, transformación permanente de las redes neuronales y del universo simbólico que expresan, da inicio, como lo señalamos, desde la concepción de un nuevo ser viviente, aunque ahora nos referimos específicamente al ser humano, y se prolonga a lo largo de toda su vida. A esta conformación continua del ser humano nos referimos con el nombre de *epigénesis*, siguiendo a Changeux (2010, p. 14). El concepto de *epigénesis* expresa primero su origen en el proceso de la ontogénesis embrionaria en el que se conforman las redes neuronales gracias al impulso de la memoria genética (ADN) y su relación con el entorno físico y cultural; pero a diferencia del proceso de ontogénesis que termina con el nacimiento, la *epigénesis* continúa a lo largo de toda la vida de manera semejante a la formación genética de una especie en el contexto de la Evolución. Es decir, que el individuo racional nunca termina la formación y reestructuración de su propio Yo que, como vimos, es el resultado de la interacción de las redes neuronales entre sí mismas y con su medio. Vive constantemente en un proceso epigenético por el cual se forma y conforma permanentemente en el dinamismo universal en el que existe.

Por otra parte, el devenir implícito en la ontogénesis y en la epigénesis se proyecta o amplía hacia fuera de cada entidad gracias a su relación con todo lo que existe. Sabiendo que toda Entidad viviente se construye en la relación con su Entorno, y que Éste se conforma también gracias a la relación de las Entidades que lo conforman, vemos que la Sociedad Humana constituye el Entorno donde la acción del Ser Humano obtiene características propias en el devenir universal. En efecto, como lo precisaremos, la sociedad es el resultado plástico, es decir inestable, cambiante, en permanente devenir, constituido por el Ser Humano con el objeto de obtener cooperación de sus semejantes para permanecer en el Ser. En efecto, toda sociedad, sea física o viviente, se encuentra en permanente llegar-a-ser gracias a la acción -cualquiera que sea- realizada por las entidades que la integran. La acción a la que nos referimos no se agota en el universo físico, sino que abarca lo viviente y lo humano, pero en el caso del hombre se concreta racionalmente en la comunicación mediane un lenguaje común que es la base para la colaboración, generando estructuras de poder, costumbres, normas, etc., que vemos como un proceso creativo.

Por lo anterior, toda sociedad se re-*crea* permanentemente gracias a que se comporta como el receptáculo de toda acción cognitiva o física de sus miembros. Changeux llamó *epigénesis social* a este dinamismo para expresar el proceso permanente de interacción creativa en la sociedad. Habrá que añadir que esta Creatividad se manifiesta, específicamente para el ser humano, en dos dimensiones: El Universo Conceptual acerca de Sí mismo, y el Universo o Naturaleza física y sensible, ambas creadas y recreadas por la acción cognitiva y física del ser humano.

Conviene añadir que el conjunto de redes neuronales al que nos referimos como universo conceptual, puede verse también como un conjunto de sentimientos que está presente y actuante en todo conocimiento con una dimensión emotiva que proviene de la cultura transmitida que se hace presente en el cerebro como sentimientos, tradición, ciencia, arte,

creencias, preferencias, costumbres, relaciones interpersonales, etc., y en general de todo lo que está presente y actuante en la vida de un individuo racional.

Podemos ver ahora que el concepto de *epigénesis* y de *epigénesis social* ubica a la educación como un proceso conformante del cerebro mismo que se hace patente en la formación de redes neuronales que responden al conocimiento del mundo. Damasio (2012) destaca así el dinamismo y plasticidad del cerebro diciendo que: "La educación es "el proceso de tallar, modelar, dar forma, hacer y rehacer los diagramas de conexión de nuestro cerebro"(p. 446). El resultado de esta función epigenética del cerebro puede englobarse en el concepto de cultura y, en consecuencia, de sociedad, lo cual implica necesariamente la existencia de reglas establecidas como un instrumento idóneo para establecer la colaboración entre individuos buscando su propio bien. Por esto la *epigénesis* se aplica al proceso educativo, poque en palabras de Gazzaniga "[los humanos] enseñan todo a los jóvenes, y lo que piensan lo generalizan a otras circunstancias; en otras palabras, desarrollan un sistema de enseñanza/aprendizaje" (Gazzaniga, 2011, p. 29).

## 5. La Sociedad

Después de señalar el origen de la Sociedad conforme a la Filosofía del Organismo y a la actual Neurociencia en el marco del Dinamismo Universal que propone la Mecánica Cuántica, conviene centrar nuestra atención en la actual Sociedad sin detrimento de su plasticidad y dinamismo.

Nos preguntamos acerca de las características generales de la Sociedad actual en general, sabiendo que cada Sociedad es diferente de otras. Partimos del hecho que las características propias de cada sociedad son establecidas por sus miembros porque son ellos quienes establecen el sistema de relaciones que determina a cada sociedad. Sin embargo, debemos considerar (Whitehead, 1945, p. 289) que el dinamismo universal en el que cada cosa existe manifiesta dos principios que le son inherentes: el principio del cambio y el principio de conservación. En efecto, sostiene que "toda sociedad requiere un amplio ambiente social que lleva a distinguir que cada sociedad puede estar más o menos estable con relación a ciertos cambios en ese ambiente. Una sociedad se estabiliza con relación a una especie de cambio cuando puede persistir a través de un ambiente cuyas partes muestran ese tipo de cambio" (Whitehead, 1979, p. 100).

Reiteramos que dichos cambios y la permanencia de una estructura tienen su origen en el Ser Humano. Es él quien proyecta su auto-creación a la Sociedad.

La Sociedad, insistimos, es el resultado de la acción creativa del Sujeto Cognoscente gracias a que Éste crea un Universo Conceptual en su afán por sobrevivir, que son relaciones con su ambiente físico, viviente y social. El Sujeto Racional crea el concepto de colaboración para obtener su Bien junto con el de sus semejantes. Concibe que su propio Bien se encuentra en su ambiente, específicamente ahora en sus semejantes.

Esta acción creativa del Sujeto Racional, la cooperación, da inicio con la creación de un Simbolismo Universal presente como Universo Conceptual en los miembros de una Sociedad y conformado previamente a través del lenguaje. Vemos aquí dos dimensiones de la Sociedad Humana: la Creación de un Simbolismo que implica el Conocimiento del mundo y un lenguaje para expresarlo, y luego la comunicación de dicho Simbolismo entre los miembros de la Sociedad: Es así como crea mecanismos para cooperar estableciendo relaciones conforme al Universo Simbólico creado y aceptado por los miembros de la Sociedad.

### 5.1 El lenguaje

El universo simbólico en el que coinciden los miembros de la sociedad es también objeto de construcción a través del diálogo. Establecen acuerdos y normas en la medida en que reconocen en ello un beneficio para obtener el bien que cada uno persigue para sobrevivir.

Conviene mencionar brevemente la relación que existe entre el simbolismo y el lenguaje. Whitehead (1979, p. 178) señala que la Referencia Simbólica se presenta como una aclaración o interpretación de lo percibido conforme al modo de 'eficacia causal' que mencionamos más arriba al hablar del conocimiento, porque el devenir como cognoscente implica el flujo de percepciones conforme a la 'presencia inmediata' y su relación con las redes neuronales del cerebro.

En este contexto el lenguaje es un ejemplo de simbolismo. En efecto, una palabra escuchada o leída no siempre es la misma porque cambia la voz que la pronuncia, la entonación, etc.; es decir, cada palabra tiene una entidad definida y trae también diferencias respecto a una palabra, quizás la misma, pero que apenas la reconocemos al escucharla.

> "Lo que escuchamos es precisamente el sonido suave o fuerte que concuerda o choca con otros sonidos que la acompañan. La palabra se escucha a modo de percepción inmediata y primeramente hace ver contrastes e identidades con otras percepciones. Hasta aquí no hay interacción simbólica" (Whitehead, 1979, p. 182).

Ésta se da como eficacia causal porque cuando el Sujeto Racional percibe, se apropia del dato percibido y él mismo lo transforma en sentimiento subjetivo.

El lenguaje hace ver que en la percepción de una palabra actúan dos especies relacionadas con las cosas que dependen de la misma constitución del percipiente, quien decide qué especie actúa como "símbolo", y cuál como "significado" (Whitehead, 1979, p. 182).

Estamos ante el origen de la comunicación porque el sujeto racional cobra conciencia de su actividad cognitiva, luego precisa el concepto como simbolismo para contrastarlo con el universo que percibe y que posee como universo neuronal. Justamente este concepto es el que expresa como significado, aunque quien lo escucha lo ve primero como símbolo y luego como significado para compararlo con su propio universo simbólico. Whitehead (1979) precisa su idea diciendo que

> "Generalmente los símbolos son elementos más manejables en nuestra experiencia que los significados. (...). El lenguaje se maneja como un instrumento de comunicación a lo largo de sucesivas ocasiones de la ruta histórica que constituye la vida de un individuo. Por extensión de estos mismos principios de conducta, [el lenguaje] comunica desde las ocasiones de algo peculiar hacia las ocasiones de otra peculiaridad" (Whitehead, 1979, p. 183).

Habría que completar que estas peculiaridades se dan a través del diálogo o comunicación mediante el lenguaje común a los individuos de una Sociedad.

No es necesario extendernos ahora para hablar de los diferentes lenguajes que hoy son utilizados en una sociedad, como el lenguaje matemático, el común, el poético, profesional, religioso, entre muchos otros.

Ahora destacamos que el simbolismo con el que el Ser Humano expresa su conocimiento del mundo hoy cobra importancia en la CyT. En efecto, la Referencia Simbólica propia del conocimiento científico y tecnológico actúa como lenguaje de toda sociedad porque cada sociedad ha sido construida y se construye por su conocimiento del mundo que procede en gran medida de la CyT. Esta Referencia Simbólica, a su vez, está presente en la acción cognitiva y física de cada sujeto que conforma el Dinamismo Universal.

Por otra parte, el Simbolismo Universal del que hablamos posee diversas características que conforman una Sociedad determinada que la hace diferente de las demás, tal como sucede con el Universo Simbólico en los Seres Racionales. Esta variedad del Simbolismo en cada sociedad da origen a la pluralidad y diversidad de sociedades y culturas en la Sociedad Mundial, lo cual exige reconocerlo para abrirse a la convivencia armónica entre todas ellas dejando atrás la creencia que solamente la cultura propia tiene derecho a permanecer. Sin embargo, la CyT actuales constituyen un factor que presiona hacia la construcción de una sociedad unívoca, y uniforme; se habla de globalización. Vemos esta uniformidad en los hábitos de consumo, en las tecnologías emergentes que invaden la vida, y el mismo desarrollo de la investigación científica y tecnológica al ser financiada por el poder económico que ve en ello solamente su propio beneficio sin cuidar la Naturaleza física, viviente y social. Este es el gran reto que enfrenta la actual civilización que precisaremos en otra ocasión.

Lo anterior hace ver que el Ser Humano, al devenir consciente y actuante en el Dinamismo Universal, lo modifica en lo individual y en lo colectivo. En otras palabras, el Ser Racional es responsable de su propio devenir y del llegar-a-ser de dicho Dinamismo que se manifiesta en cada entidad. Es el Sujeto Racional quien conscientemente dirige el Dinamismo Universal lo que nos lleva a la Educación porque con ella toda sociedad busca perpetuarse transmitiendo a sus miembros su conocimiento del mundo, sus valores, sus leyes, su organización política y económica. Ubicamos ahora a la Educación como el "locus" del devenir individual y universal por la dirección que cada Sujeto Racional asuma motivado por el Universo Conceptual de su propia Sociedad.

## 6. La Educación

En páginas anteriores vimos que el conocimiento es un proceso conformante del mismo cerebro mediante la formación de redes neuronales que constituyen el Universo Simbólico que se contrasta con la percepción del mundo visto éste como objeto del mismo conocimiento. Esto es aplicable a la Educación, en tanto que inicialmente consiste en el aprendizaje de conocimientos aceptados como válidos por el grupo social.

Señalamos también que la educación pertenece al proceso evolutivo y *epigenético* del Ser Racional y que constituye el eje dinámico de la relación entre el conocimiento y la Sociedad. Al respecto destacamos dos dimensiones aplicables a la Sociedad: La actividad del mismo educando en su propio proceso de llegar-a-ser, y la educación como fenómeno social para motivar y dirigir la auto-creación del Ser Racional visto como cognoscente y actuante. En consecuencia, sostenemos que la Educación es un proceso social activo en el que el educando constituye su Centro y Valor fundamental. Es el sujeto Racional quien llega-a-ser él mismo, pero también quien imprime dirección y dinamismo al devenir del Medio en el que existe. Así, el Ser Racional es el punto dinámico de su auto-creación, y de la creación o devenir del mundo social, viviente y físico.

Todo proceso educativo debe centrarse en propiciar y favorecer la *auto-poiésis* del Ser Racional, como determinante que es del Bien de cada entidad que conforma el Universo gracias al Dinamismo Universal. La Educación no debe ser vista como un proceso cerrado o estable de enseñanza y aprendizaje donde el alumno debe aprender la verdad considerada válida y única del mundo en el que vive, sino como el espacio de creatividad (auto-creación) para el Sujeto y para su Mundo.

El conocimiento que hoy ofrecen la CyT acerca del Mundo incide rápida y determinantemente en la Sociedad Mundial para actuar en la Naturaleza con sofisticados aparatos con los que se busca hacer agradable la vida de los individuos, y trae consigo cambios importantes en la misma estructura social, política, laboral, económica y de comunicación. Esto obliga a la Sociedad a transitar hacia una educación formativa donde el estudiante obtenga información científica vigente y útil, sujeta a su propio análisis y crítica; una educación que propicie su libertad, responsabilidad y toma de conciencia del Dinamismo Universal que él dirige con su acción.

## 7. Conclusión

La Mecánica Cuántica ha despertado nuevamente la conciencia del cambio permanente propuesto por los primeros filósofos de la Antigua Grecia para explicar el mundo. Lo compararon con la flama de una vela que nunca es la misma, y enseñaron que "no podemos bañarnos dos veces en el mismo río".

Concluimos ahora este trabajo diciendo lo que ya hemos destacado, que el Universo que permanentemente deviene tiene como Centro al Sujeto Racional que participa en la Creatividad, consciente de buscar

el Bien para las Entidades que existen, Bien que consiste en permanecer existiendo.

El Dinamismo Universal, sinónimo de Creatividad tiene al Hombre como su Centro y Valor Absoluto. Es el Ser Racional quien proyecta valor y significado al Conocimiento, a la Sociedad, y a la Educación. El Dinamismo del Universo es auto-creación.

Esta es la razón por la que este trabajo no puede concluir. El Devenir, la Creatividad es nuestra realidad.

## Bibliografía

Changeux, J. P. (2005). *El Hombre de Verdad* (V. Aguirre, Trans.). FCE.
Damasio, A. (2012). *SELF comes to MIND: Constructing the Conscious Brain*. Vintage Books.
Edelman, G. M. (2006). *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. Yale University Press.
Gazzaniga, M. S. (2011). *Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain*. HarperCollins.
Jacob, F. (2005). *El Juego de lo Posible* (L. Sagols, Trans.). FCE.
Linás, R. R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Norma.
Schrödinger, E. (2007). *Mente y Materia* (J. Wagensber, Trans.). Tusquets.
Spinoza, B. (1677). *Ethica ordine geometrico demonstrata*.
Stapp, H. P. (2001). *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer*. Springer.
Whitehead, A. N. (1945). *Science and the Modern World*. MacMillan.
Whitehead, A. N. (1979). *Process and Reality: An Essay in Cosmology* (D. R. Griffin & D. W. Sherburne, Eds.; Revised). The Free Press.

# The Challenge of University Dropout for Pedagogical Reflection: From Silent Students to Talent Valuation

# La sfida dell'abbandono universitario per la riflessione pedagogica: Da studenti silenti a valorizzazione dei talenti

Elisa Zane
Dipartimento di scienze cliniche e sperimentali, Università degli studi di Brescia (Brescia, Italy) – elisa.zane@unibs.it
https://orcid.org/0000-0001-5897-1000

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The challenge of university dropout and the phenomenon of silent students prompt pedagogical reflection to treat dropout as an urgent issue that necessitates the development of effective educational strategies within the academic context. This contribution, without claiming to be exhaustive, begins with an analysis of university dropout rates in Italy, considering silent students as an aspect of this phenomenon that requires a pedagogical perspective. Universities are urged to transform both their teaching practices and their educational approaches towards the most vulnerable students. Addressing the university dropout phenomenon merely as a statistic would represent a missed opportunity to promote an inclusive and genuinely relational environment. The various interventions implemented in universities need to be pedagogically systematized to train and support students in utilizing these offerings, fostering an awareness of their own talents, and developing reflective skills.

La sfida del drop-out universitario e il fenomeno degli studenti silenti sollecita la riflessione pedagogica a considerare il problema della dispersione come un'urgenza che richiede di sviluppare strategie educative efficaci nel contesto accademico. Il presente contributo, senza pretesa di esaustività, prende le mosse dall'analisi dei tassi di abbandono degli studi universitari in Italia, guardando agli studenti silenti come una sfaccettatura di tale fenomeno che necessita di una lettura pedagogica. L'università è sollecitata a trasformarsi sia nelle pratiche didattiche sia nel proprio approccio educativo verso gli studenti più vulnerabili. Affrontare il fenomeno dell'abbandono universitario, riducendolo a una mera statistica, rappresenterebbe un'opportunità mancata di promozione di un ambiente inclusivo e autenticamente relazionale. La molteplicità di interventi attuati nelle università necessita di una messa a sistema pedagogica che formi e accompagni lo studente a usufruire di tali proposte attraverso lo sviluppo di consapevolezza del proprio talento e la costruzione di competenze riflessive.

KEYWORDS
Pedagogical reflection, University drop-out, Silent students, Talent, University
Riflessione pedagogica, Drop-out universitario, Studenti silenti, Talento, Università

**Citation:** Zane, E. (2024). The Challenge of University Dropout for Pedagogical Reflection: From Silent Students to Talent Valuation. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 183-191. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_19

**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-02-24_19

**Submitted:** July 11, 2024 • **Accepted:** August 13, 2024 • **Published:** August 13, 2024

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

## 1. Introduzione

La sfida del *drop-out* universitario e il fenomeno di quelli che vengono denominati come studenti *silenti* sollecita la riflessione pedagogica a considerare il problema della dispersione come un'urgenza che richiede di sviluppare strategie educative efficaci nel contesto accademico. Assicurare che gli studenti possano usufruire di un ambiente di apprendimento stimolante e supportivo si configura come cruciale non solo per il successo accademico, ma anche per lo sviluppo personale e professionale di coloro i quali sono a rischio dispersione. Investire nell'educazione consente di creare condizioni favorevoli affinché sia data a tutti gli studenti la possibilità di poter esprimere il loro massimo potenziale valorizzando i propri talenti (Gramigna, 2020). Il fenomeno dell'abbandono universitario, avvalorato dai dati e dalla letteratura degli anni post pandemici, rappresenta una questione non solo cruciale ma urgente, nel contesto formativo contemporaneo. Riflettere sulle cause e sulle possibili azioni di intervento e prevenzione del *drop-out* accademico non può prescindere dal considerare la figura degli studenti *silenti* come emergenziale. Chi sono davvero gli studenti *silenti*? Come possiamo prevenire o recuperare questi talenti 'a perdere'? Il presente contributo, senza pretesa di esaustività, prende le mosse dall'analisi dei tassi di abbandono degli studi universitari in Italia, guardando agli studenti *silenti* come una sfaccettatura di tale fenomeno che necessita di una lettura pedagogica per avviare riflessioni e azioni sistemiche. Azioni preventive e *curative* del fenomeno necessitano di fondamenta pedagogiche solide che consentano di comprenderlo, valicando quelle che sono le rappresentazioni sensazionalistiche dell'attualità, cercando di affrontare lo studente *silente* non riducendolo ad un dato da analizzare per risolvere un problema di *ranking* dell'istituzione, ma come una persona in condizione di necessità, di supporto relazionale e cura educativa. Il fenomeno sollecita formativamente l'università ad interrogarsi sulla necessità di evolvere e modificarsi per incontrare i bisogni differenti di queste *generazioni interrotte* (Crotti, 2018) di studenti, che stano mostrando nuove fragilità ed incapacità a chiedere aiuto. Il ruolo formativo dell'Università non può quindi limitarsi a plasmare l'attività intellettuale e professionale, ma consta nel far emergere queste dimensioni in modo tangibile, attraverso la ricerca, la libertà e la verità scientifica (Margiotta, 2000). Promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e supportivi è essenziale per prevenire il *drop-out* e favorire il successo accademico degli studenti. Questo implica la necessità di adottare approcci pedagogici che mettano al centro l'individuo, riconoscendone le peculiarità e rispondendo adeguatamente ai suoi bisogni. Il *burn-out* studentesco, similmente a quello lavorativo caratteristico del *mondo post pandemico* (Coin, 2023), si configura come gravemente compromettente la capacità degli studenti di proseguire con successo il proprio percorso universitario. Pressioni accademiche, difficoltà nella gestione del tempo e preoccupazioni economiche sono tra le principali cause che possono portare gli studenti a ritirarsi in se stessi, divenendo *silenti* e, infine, abbandonando gli studi. Affrontare il fenomeno dell'abbandono universitario senza considerare l'aspetto educativo sottostante, riducendolo a mere statistiche, rappresenterebbe un'opportunità mancata di promozione di un ambiente inclusivo e autenticamente relazionale. Prestare attenzione alla dimensione umana, alle sue relazioni e alla sua unicità irripetibile richiede alla riflessione pedagogica di promuovere una formazione che valorizzi profondamente l'umano (Malavasi, 2020). Questo implica una scelta profonda, essenziale per interpretare il fondamento delle decisioni che ogni individuo compie quotidianamente.

## 2. Il complesso fenomeno del drop-out universitario

I dati diffusi dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) nel maggio del 2023 mostrano come il fenomeno del *drop-out* universitario sia caratterizzato da una tendenza crescente. Nell'anno 2021/2022 si è registrato in Italia un tasso di abbandono accademico del 7,4% per quanto concerne gli immatricolati e del 7,2 % per le immatricolate, a fronte di un 7,2% e di un 7,0% registrati per l'anno 2020/2021 (MUR). Nonostante il dato possa essere considerato influenzato dall'incremento di immatricolazioni caratterizzanti il periodo pandemico, il picco di abbandoni registrato sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi in merito ai contorni e alle implicazioni future di questo fenomeno (Olivieri, & Cardinali, 2021; Van Der Graaf et al., 2021). Le tendenze di *drop-out* non interrogano solo la riflessione pedagogica ma necessariamente interpellano anche le istituzioni che sono chiamate a pensare dispositivi di sostengo e intervento concreti che cooperino alla costruzione di strumenti equi e accessibili per gli studenti a rischio (Buizza et al., 2024). In questo scenario si collocano anche studenti *silenti* che canonicamente vengono identificati come coloro i quali durante il primo anno di corso universitario non riescono a maturare crediti formativi, totalmente o parzialmente, necessari per un'immatricolazione produttiva al secondo anno di corso, accedendovi di fatto in una posizione di affanno sul percorso accademico. La letteratura conferma come, in maniera diffusa fra Atenei e corsi differenti, i tassi di abbandono abbiano andamenti analoghi: "è nel passaggio fra il primo e il secondo anno il momento più delicato del percorso universitario: le percentuali tendono invece a diminuire a mano a mano che ci si allontana dalla prima iscrizione" (Zago et al., 2014, p. 9).

Identificare lo studente *silente* solo in questo segmento temporale, tra I e II anno di corso, risulta parziale se ci si confronta con le molteplici sfaccettature e caratteristiche della popolazione studentesca. Emerge così un'identificazione di questo studente che presenta un maggiore rischio di abbandono accademico, ma rischia di incappare anche in congelamenti di carriera, difficoltà a conseguire il titolo in un numero ragionevole di anni, a superare ma anche a sostenere gli esami stessi come momento di confronto (Guglielmetti & Gilardi, 2012). Lo studente *silente* aumenta così il proprio isolamento giungendo ad un'incapacità a chiedere aiuto al corpo docente e al gruppo dei pari (Masserini, & Bini, 2021), vivendo un'esperienza universitaria, non come *integralmente* formativa, bensì come un percorso di sofferenza, frustrazione e fallimento.

Il fenomeno del *drop-out*, intrinsecamente composito e complesso, rende arduo delimitarne dei confini netti ed univoci, ciò ha portato differenti discipline e studiosi a interrogarsi e dedicarsi a questa ricerca di definizione, evidenziando la natura multifattoriale e interdisciplinare del fenomeno (Liverta Sempio, Confalonieri, & Scaratti, 1999; Zago, Giraldo, & Clerici, 2014; Burgalassi, 2019). In questo scenario il confronto della Pedagogia con altre ricerche sul tema, condotte da altre discipline, rappresenta un'occasione di riflessione e azione sulle fondamenta che muovono l'agire formativo: "il sociologo dell'educazione studia gli effetti della formazione sui comportamenti sociali, lo psicologo coglie e analizza, nel campo dello sviluppo, gli elementi affettivi che possono condizionare anche i processi di apprendimento; tuttavia, spetta allo specialista della Pedagogia Sociale studiare tipi e modelli di intervento educativo, cogliendo la valenza sociale di istruzione e di educazione" (Gramigna, 2003, p. 33).

Questa sinergia interdisciplinare permette di affrontare la complessità dei fenomeni in modo integrato, valorizzando le diverse prospettive per arricchire la comprensione e l'efficacia degli interventi formativi: "la riflessione sociologica enfatizza l'importanza che nella decisione dell'abbandono rivestono le condizioni del contesto familiare e sociale di appartenenza e il patrimonio socio-relazionale di cui lo studente dispone, la riflessione psicologica mostra interesse per la personalità dello studente e si concentra sugli aspetti motivazionali che accompagnano l'esperienza universitaria, la riflessione pedagogica privilegia i temi della adeguatezza delle competenze cognitive e metacognitive degli studenti e delle disfunzionalità nei processi di formazione avanzata" (Burgalassi, 2019, p. 102). Le sfaccettature del fenomeno, che comportano delle difficoltà nel definire in maniera univoca l'abbandono, non devono far desistere dal tentativo di affrontare il tema con rigore empirico, trovare definizioni seppur parziali aiuta lo studioso ad interrogarsi sulle mancanze, sulle zone d'ombra che necessitano di essere indagate senza dimenticare la persona che è sostanza del dato che possiamo leggere: "solitamente il termine 'drop-out' è usato per designare lo studente che lascia la scuola senza completare il corso di studio che sta frequentando, ma si tratta di una definizione che presenta parecchie manchevolezze. Innanzitutto, non segnala l'esistenza di una varietà interna alla categoria degli allievi che lasciano precocemente la scuola" (Liverta Sempio, 1999, p. 3). Il tentativo di categorizzare l'abbandono scolastico, nella letteratura scientifica della ricerca empirica, si associa al concepire il fenomeno sotto forma di processo evolutivo che si colloca quindi in una successione temporale di eventi che portano al *drop*.

Pensare ad una possibile modellizzazione che tenga conto di una sequenza temporale dell'incidenza dei fattori, rappresenta un tentativo di categorizzazione che consente di conoscere il fenomeno attraverso differenti approcci. Sezionare le problematicità, interne ed esterne, dello studente, indagando quelli che possono essere anche fattori predittivi può consentire al sistema universitario di intervenire anche in chiave preventiva e non solo di fronte ad un rischio conclamato.

Risulta opportuno concentrarsi sull'*itinerario* dello studente avvalendosi di uno sguardo sistemico sul soggetto, senza tralasciare il contesto, che diventa *habitat* fisico e relazionale, dell'esperienza accademica. La riflessione sul tema ha, pertanto, portato a considerare efficace un approccio multilivello che tenga conto anche del corso universitario in cui lo studente è inserito, in quanto "gli studenti iscritti nello stesso corso di studio affrontano lo stesso contesto organizzativo, gli stessi metodi didattici e le stesse attività di supporto, che possono influenzare i loro esiti" (Zago et al., 2014, p. 50). Tale approccio evidenzia come la complessità del fenomeno dell'abbandono universitario non possa essere affrontata solo mediante una lettura individuale, del singolo dato o studente, ma che necessiti di essere affrontata con uno sguardo sistemico all'esperienza accademica.

Valorizzare il bene relazionale si configura come un'occasione per la riflessione pedagogica di evitare un approccio al *drop-out* eccessivamente individualizzato e *sanitarizzato* in cui prediligere un approccio improntato alla prevenzione piuttosto che azioni curative *ad hoc*, favorendo l'uguaglianza educativa (Terenzi, 2006).

## 3. Contrasto all'abbandono universitario, contributi istituzionali

L'abbandono può essere definito come un fenomeno composito in cui concorrono condizioni soggettive ascrivibili agli studenti e circostanze oggettive quali quelle relative all'organizzazione, l'interazione fra questi fattori può condurre al *drop-out*.

L'approccio pedagogico alle ricerche interdisciplinari consente di evitare un accostamento puramente riparativo, considerando e riflettendo sulla complessità e l'intreccio dei fattori coinvolti quali quelli motivazionali, familiari e contestuali. Tali agenti sono stati approfonditamente oggetto di analisi e ricerca da parte di differenti sguardi epistemici (Alexander et al., 1997), i quali sottolineano la rilevanza delle dinamiche familiari e del sostegno sociale nei processi di prevenzione dell'abbandono: il supporto sociale e parentale agli studi universitari si manifesta, sia a livello nazionale che europeo, come un incentivo alla prosecuzione del percorso.

L'abbandono si configura come l'estrema conseguenza della perdita di *engagement* con l'esperienza universitaria, ma non l'unica: *silenzi*, *sparizioni* e congelamenti di carriera rappresentano una meno eclatante ma comunque impattante realtà.

Queste condizioni di *stallo* e *opacità* del percorso di studi denotano una diffusa fragilità delle nuove generazioni (Alfieri & Marta, 2022; Crotti, 2018; Rosina, 2018; Twenge, 2018; Ellena, Marta, 2022), unitamente con l'accrescersi di problematiche personali e relazionali degli studenti post-COVID (Chistolini, 2021; Dunajeva et al., 2021; Olivieri & Cardinali, 2021, Dagani et al., 2024), con l'effettivo abbandono, si configurano come una perdita significativa, non solo per le istituzioni universitarie, le quali subiscono un calo del *ranking*, ma anche per la società tutta che viene depauperata dalle competenze non sviluppate o non messe *a frutto*.

L'impatto del fenomeno dei *silenti* non ha solo ripercussioni sul mondo universitario, primariamente ad essere investiti sono i percorsi di vita degli studenti che spesso sostano in carriere universitarie congelate che divengono specchio di carriere professionali sospese.

Gli studenti che abbandonano gli studi senza completare la loro formazione incorrono nel rischio di vedere ridotte le proprie opportunità di carriera nel lungo termine (Istat, 2022).

Il *drop-out* e il *silenzio* universitario rappresentano una perdita di competenze che impatta sul mercato del lavoro e sulle biografie personali, contribuendo all'aumento dei NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) (Rosina, 2015). Le *grandi dimissioni*, fenomeno che si è progressivamente intensificato nel periodo post pandemico, riflettono non solo un'insoddisfazione lavorativa strutturale, ma dicono di come il carico di *stress,* e conseguente *burn-out* personale, impattino sul rendimento nella società sul lungo periodo (Coin, 2023).

Il *burn-out* registrato in molteplici settori professionali, si configura come un fenomeno non limitato ai professionisti già inseriti in contesti lavorativi ma anche agli studenti universitari che stanno costruendo le proprie competenze per entrare nel mondo lavorativo. Il malessere derivante da pressioni accademiche e personali può condurre alla compromissione delle capacità di apprendimento e al benessere generale durante l'esperienza universitaria.

La riflessione pedagogica è sollecitata a considerare il benessere e la qualità della vita come obiettivi fondamentali, non solo di riflessione ma anche di azione includendo operatività di sostegno sul singolo e programmi in cui la relazione con l'altro da sé e l'*engagement* col gruppo dei pari rappresentino occasioni di supporto e *empowerment* dello studente (Annovazzi et al., 2018; Cassells, 2018).

Le condizioni socioeconomiche concorrono ad influenzare significativamente le probabilità di completamento del percorso accademico, suggerendo la necessità di interventi istituzionali mirati che considerino la complessità dei fattori coinvolti.

Fra le forme di intervento istituzionale poste in atto si colloca il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), programma strategico elaborato dal governo italiano per affrontare le sfide economiche e sociali derivanti dalla pandemia di COVID-19 e per promuovere la ripresa economica e la resilienza del Paese (Malavasi, 2022). La Missione 4 'Istruzione e ricerca' nella componente 1, investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di I e II grado mira esplicitamente alla riduzione della dispersione scolastica attraverso la promozione di interventi volti al miglioramento dell'accesso all'istruzione e alla creazione di un ambiente più inclusivo ed equo a partire dai primi gradi scolastici.

Nel contesto degli obiettivi delineati dall'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, emerge la rilevanza di un'interconnessione con il fenomeno del *drop-out* universitario. In particolare, obiettivi quali: "4 - Istruzione di qualità"; "8 - Lavoro dignitoso e crescita economica"; "10 - Ridurre le disuguaglianze"; "17 - Partnership per gli obiettivi", si configurano come pilastri fondamentali nei quali la lotta contro la dispersione universitaria trova spazio.

La riduzione dell'abbandono universitario si pone come obiettivo strategico anche a livello europeo, come evidenziato in documenti quali *Dropout and Completion in Higher Education in Europe* (CHEPS et al., 2015) e *European Semester Thematic Factsheet* (2016). Tali *report* riportano un tasso di conseguimento del titolo finale che si attesta al 39,1% tra i giovani europei, l'Italia (con Belgio, Grecia, Francia, Ungheria, Olanda, Austria, Polonia, Romania e Slovenia) identificata fra i paesi con i più alti tassi di *drop-out*, spesso motivati dal desiderio, o dalla necessità, di un inserimento precoce nel mondo del lavoro.

Questo scenario ha sollecitato la Commissione Europea a investire nell'agenda sulla *Higher Education* (2017) e nella strategia *Europe 2020*, con l'obiettivo di far conseguire un titolo di laurea al 40% degli studenti europei tra i 30 e i 34 anni, (European Commission, 2015).

L'evidenza che dispositivi e istituzioni, quali il PNRR, l'Agenda ONU 2030 e l'Unione Europea, attenzionino la riduzione della dispersione scolastica come tematica cogente, sottolinea come tale fenomeno ingeneri conseguenze negative a lungo termine che vanno ad inficiare non solo il potenziale del singolo ma impattano anche sulla società tutta. La dispersione accademica contribuisce a limitare opportunità lavorative e produttive, incrementando disuguaglianza sociale ed emarginazioni ostacolando lo sviluppo e il benessere degli individui e della società.

## 4. Azioni di prevenzione formativa: Competenze, formazione, tutorship

L'urgenza di intervento concreto sul *drop-out* universitario è avvalorata dai dati Istat relativi all'anno 2022, i quali evidenziano una stretta correlazione tra il livello di istruzione e il tasso d'occupabilità: tra gli *under* 35 con un titolo conseguito da 1 a 3 anni, il tasso di occupazione raggiunge il 74,6% tra i laureati (+ 6,6 e + 7,1 punti rispetto al 2021), superando di 4 punti il livello pre-crisi economica del 2008 (Istat, 2022).

Nel panorama internazionale, nel novero delle modellizzazioni degli interventi in relazione al *drop-out* accademico, si segnala la *systematic review* e *meta-analysis: What Works? Interventions Aimed at Reducing Student Dropout in Higher Education* (Ibsen & Rosholm, 2024) nella quale si identificano dieci differenti tipologie di interventi categorizzati in cinque macrocategorie – illustrate nella *Tabella 1*.

| | |
|---|---|
| *1. Feedback and support* | Comprendenti le differenti tipologie supporto al percorso accademico quali tutoraggio e *mentoring*. |
| *2. Peer group* | Comprendenti le attività di comunità di apprendimento, gruppi di studio e sostegno alla vita accademica fornite da pari. |
| *3. Academic skills upgrade* | Comprendenti il miglioramento delle competenze accademiche attraverso, ad esempio, corsi di studio preparatori di base per consolidare le materie fondative. |

| | |
|---|---|
| *4. Institutional settings and requirements* | Comprendenti gli interventi che l'istituzione universitaria può mettere in atto per agevolare le carriere degli studenti (es. modifica delle politiche di ammissione). |
| *5. Specific courses* | Comprendenti un'ampia gamma di corsi volti ad agevolare il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado al mondo universitario, quali: gestione del tempo e delle risorse, tecniche di studio, conoscenza dell'ambiente universitario, informazioni sui servizi offerti dall'università, orientamento alla vita universitaria, sviluppo delle competenze accademiche e di ricerca (es. *University 101).* |

Gli interventi sulla dispersione universitaria, per essere efficaci a lungo termine, necessitano di coniugare approcci sistemici e sinergici tra discipline e istituzioni, al fine di migliorare le carriere e le opportunità dei futuri professionisti. In questo scenario le università ricoprono un ruolo centrale e sono sollecitate ad agire considerando una concezione integrale della formazione da perseguire mediante il loro operato accademico. Ciò ha portato molti atenei ad adottare strategie progettate per fornire agli studenti strumenti e servizi mirati a favorire il successo accademico entro i tempi previsti. Tuttavia, il disagio universitario, come l'abbandono, è un fenomeno multilivello che può manifestarsi in molteplici forme, influenzando pesantemente il percorso di studi e ostacolando il raggiungimento del titolo di laurea. Questo affaticamento può derivare da fattori personali, come la difficoltà nell'adottare un metodo di studio efficace o nel conciliare gli impegni lavorativi con quelli accademici, e da fattori contestuali, come situazioni critiche a livello personale o familiare che mettono in discussione la carriera intrapresa (Zago et al., 2014).

In un contesto in cui l'educazione contemporanea è posta sotto pressione e sollecitata ad apportare cambiamenti radicali, stimolata da una varietà di culture e orientamenti politici, emerge la necessità di promuovere nei giovani la capacità di immaginare una società diversa e di trovare mezzi adeguati per realizzarla. È necessario che le giovani generazioni siano educate all'imprenditività: "una competenza che sostiene l'innovazione in quanto aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono" (Costa, 2016, p. 195). Questo obiettivo deve essere perseguito nella ricerca nuovi approcci che possano sostenere l'efficacia educativa e valorizzare il talento individuale, inteso non solo come dote innata, ma anche come capacità di adattarsi e prosperare in contesti mutevoli. Minello sottolinea la necessità di "riattivare, nei giovani, la facoltà di pensare in grande, per progettare una società diversa e trovare i mezzi adeguati per realizzarla, senza ricadere nell'utopismo delle vecchie ideologie" (Minello, 2020, p. 225). Proprio questo *bisogno di visioni alternative generative* si configura come fertile se pensato accostato al fenomeno dei *silenti*, congelati in un arido stallo esistenziale. Le ricadute dell'abbandono universitario si riverberano anche nell'inferiore capitale umano preparato che viene immesso nel sistema produttivo, che rischia di fossilizzarsi e perdere di innovazione e dinamicità, lasciando scoperte posizioni lavorative che richiedono competenze specifiche che non sono possedute dalla forza lavoro disponibile e inoccupata. Impattando il *drop-out* sul comparto lavorativo e sociale diviene necessario per la riflessione pedagogica sottolineare come sia rilevante la messa in campo di azioni anche a livello nazionale, oltre che pianificare azioni formative personalizzate. Agli interventi istituzionali è necessario si affianchino riflessioni e poi azioni formative atte a supportare lo studente a rischio di *drop-out* e prevenirne la fuoriuscita. Per agire in maniera efficace è opportuno che l'organizzazione universitaria sviluppi quindi consapevolezza riguardo alla complessità dei fattori coinvolti all'interno del fenomeno e non si arrocchi nel reiterare prassi consolidate. Innovare la didattica integrandola con differenti strumenti di interazione e con il coinvolgimento di differenti *stakeholders* universitari si configura come un'azione concreta di *engagement* dello studente. Coinvolgere lo studente all'interno della comunità universitaria rappresenta uno strumento di prevenzione della dispersione, per fare ciò è necessario agire strategicamente su più fronti: attivare una messa a sistema con regia pedagogica sui servizi di supporto accademici al fine di renderli integrati nel sistema curricolare, coinvolgere i docenti attivandoli verso pratiche di *counseling didattico* e fornendo loro strumenti pedagogici idonei a scardinare il *silenzio*, integrando figure di monitoraggio educativo (*mentoring* da parte di studenti *senior* o *PhD students*) e fornendo una formazione psico-pedagogica *ad hoc* per il personale tecnico-amministrativo che si occupa dei servizi di supporto alla didattica (Clerici et al., 2019). Nello specifico le azioni di *tutorship* e *mentoring*, ovvero l'affiancamento agli studenti di figure (individuali o di gruppo) in grado di supportare lo studente durante il percorso universitario, si sono dimostrate altamente efficaci per intercettare le posizioni a rischio *drop-out* e al contempo come duplice (per *tutor* e studente) occasione di *empowerment* (Da Re, 2017). L'affiancamento di un *tutor* è risultato efficace anche nel supportare la costruzione di una futura identità professionale e di un efficace metodo di studio (Piazza & Rizzari, 2020). Inoltre, promuovere attività di autovalutazione delle capacità possedute rappresenta un'occasione per attivare processi riflessivi sul proprio *status* di competenze acquisite, ma comprendere anche le capacità di studio messe in atto (*self-regulated study skills*), facendo emergere più consapevolmente quelle che possono essere le esigenze di supporto allo studio (Da Re, 2017).

Azioni formative a lungo termine comportano un investimento in consapevolezza e riflessione sul proprio sé che richiede alla persona di divenire/essere *artefice di sé stesso*, mettendosi attivamente in gioco: "È il soggetto, in quanto irripetibile singolarità, che si impegna in un cammino unico, guardando alle sue risorse, a ciò che ha già vissuto e a ciò che sta vivendo nella realtà materiale che connota il percorso esistenziale" (Mariani, 2021, p. 20). Stimolare e mantenere questa volontà alla formazione si configura come un obiettivo della riflessione pedagogica in relazione al fenomeno degli abbandoni e dei *silenzi* universitari e

comporta un auto-investimento nel futuro, non solo professionale, ma anche personale che lo studente *deve voler compiere* su sé stesso. Un ruolo cruciale nello sviluppare questa volontà è ricoperto dall'orientamento, che per essere realmente efficace deve lavorare attivamente sull'agevolare un allineamento degli studenti con il percorso di studi maggiormente idoneo alle proprie inclinazioni e non assecondare stereotipi o aspettative genitoriali. Un orientamento preventivo risulta efficace anche in relazione alla grande disponibilità di corsi di laurea, l'esperienza accademica richiede un radicale cambio di *mindset* per gli studenti che hanno appena terminato il percorso di scuola secondaria di secondo grado e la mancanza di motivazione non può che rendere ulteriormente sfidante intraprendere questo percorso formativo e compiere una scelta consapevole e duratura (Piazza & Rizzari, 2020).

Identificare la competenza in maniera chiara aiuta a comprendere al meglio l'orizzonte formativo cui tendere, si parla pertanto di persona competente quando è in grado di attivare medesime conoscenze ed abilità all'interno di differenti contesti e al contempo coniugandole e traducendole in maniera pertinente a seconda dei contesti (Birbes, 2012). Emergono come rilevanti, per un buon professionista di domani e studente di oggi, non solo le competenze teorico-pratiche ma anche l'essere in grado di padroneggiare equilibratamente le *soft skills*, quelle competenze trasversali che possono essere spendibili in differenti contesti di vita (Bornatici, 2020) e le *Life Comp* "che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione" (Sala et al., 2020).

L'integrazione delle *life skills* nello sviluppo dei talenti rappresenta un approccio strategico fondamentale per prevenire e ridurre il fenomeno del *drop-out* accademico, promuovendo una formazione integrale che unisca abilità tecniche e relazionali, capacità di *problem solving* e gestione delle emozioni (Malavasi, 2022), *skills* utili nel futuro lavorativo come nel vivere appieno l'esperienza universitaria.

## 5. Coltivare i talenti, educare all'auto-imprenditività

Riconoscere e formare a coltivare i talenti assume una valenza fondamentale nell'ambito pedagogico, richiedendo un approccio integrale e recettivo delle diverse istanze di sviluppo degli individui.

La concezione del talento è caratterizzata dalla necessità di affrontare una molteplicità di compiti specifici di sviluppo, tra cui la formazione dell'identità, l'iniziazione alle dinamiche relazionali, la costruzione del sé:

> "Il talento costituisce una frontiera della vita umana. Fase autonoma e prolungata dello sviluppo, deve far fronte ad una molteplicità di compiti specifici di sviluppo. E le situazioni di disagio, di blocco o di disadattamento scattano quando il soggetto non riesce a conseguire un risultato apprezzabile, in primo luogo ai suoi occhi. Durata più lunga e laboriosa del processo, dilatarsi del tempo, moratoria nelle responsabilità" (Margiotta, 2019, p. 8).

L'individuo, esercitando il proprio talento, costruirà la propria autodeterminazione e influenzerà significativamente il suo ambiente sociale. Questo processo non solo permette all'individuo di sviluppare una forte identità personale e professionale, ma contribuisce anche alla trasformazione e all'arricchimento del contesto in cui opera: "il talento richiede non sono qualità personali, ambienti adatti, ma anche la capacità di essere imprenditori di se stessi, di saper valorizzare il proprio dono e di fare le scelte opportune" (Cinque, 2013, p. 158). Sviluppare quindi competenze autoriflessive sul talento predispone ad azioni di progettualità *auto-imprenditoriali* che attivano nello studente *un'agency auto capacitante*: "Formare e orientare allo sviluppo della propria agentività richiede all'azione educativa un approccio trasformativo dello studente che possa far leva sulla maturazione di una competenza imprenditoriale in una prospettiva di lifelong learning" (Costa, 2016, p. 196).

Nel contesto europeo l'opportunità di coltivare i talenti viene affrontata, a titolo esemplificativo, dal

documento *Entrepreneurship Competence in Vocational Education and Training: Case Study: Italy* nel quale si esamina in maniera approfondita lo sviluppo della competenza imprenditoriale all'interno del sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Tale competenza viene definita come l'abilità di tradurre idee in azioni concrete, incorporando elementi essenziali quali creatività, innovazione, gestione del rischio, pianificazione e gestione di progetti. Il *case study Italia* si focalizza su come l'integrazione delle competenze imprenditoriali nei percorsi formativi professionali possa potenziare tali competenze tra i giovani, interrogandosi sull'efficacia delle politiche educative e dei programmi di formazione posti in atto.

Il documento si colloca come una disamina significativa sulle modalità attraverso le quali il sistema di istruzione e formazione professionale del paese si sta evolvendo per includere e promuovere l'imprenditività, sottolineando l'importanza cruciale di queste competenze nel preparare i giovani ad affrontare un mercato del lavoro in costante trasformazione (Cedefop, 2023).

All'interno della riflessione è opportuno tratteggiare una distinzione essenziale tra *imprenditorialità* e *imprenditività*, differenziate dal diverso obiettivo che le caratterizza. Se l'imprenditorialità si focalizza sull'avvio e la gestione di un'attività imprenditoriale, l'imprenditività si dedica allo sviluppo di competenze trasferibili in vari contesti, supportando l'individuo in un quadro di apprendimento continuo e in economie in rapido mutamento, valorizzando la libertà attraverso la partecipazione attiva e l'assunzione di responsabilità, differenziandosi per il suo ambito d'applicazione, prevalentemente educativo, rispetto a quello economico dell'imprenditorialità (Morselli & Cremonesi, 2013; Morselli, 2016).

Per la riflessione pedagogica, il talento è strettamente connesso alla creatività, poiché l'espressione creativa è spesso il mezzo attraverso il quale il talento trova spazio per manifestarsi e svilupparsi. La creati-

vità, infatti, non diviene solo occasione di esercizio di *problem solving*, ma favorisce anche lo sviluppo di innovazione e flessibilità, competenze fondamentali nell'attuale società in rapido cambiamento. Promuovere l'espressione del talento e della creatività negli studenti si configura come orizzonte essenziale per la loro crescita autonoma e per il progresso della collettività (Gramigna, 2020). Nel contesto dei rapidi cambiamenti che hanno caratterizzato la società contemporanea, il lavoro e l'educazione sono stati costretti a reinventarsi in nuove forme (Minello, 2012; 2022). L'educazione è così chiamata a confrontarsi con una frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali, ingenerando difficoltà nel formulare una prospettiva unitaria dell'educazione stessa (Minello, 2020).

All'interno di questo scenario, emerge l'importanza di adottare prospettive altre che scardinino meccanismi che si sono rivelati inefficaci a dialogare con i nuovi bisogni emergenti negli studenti universitari. Uno approccio che mira a modificare la didattica accademica è quello denominato *Slow teaching* il quale identifica nella lentezza un'opportunità per la costruzione reciproca e collaborativa di ambienti di apprendimento e conoscenza, trasformando l'aula in un vero e proprio laboratorio di ricerca: "L'insegnamento lento si concentra sull'essere presenti, sulla qualità dell'attenzione, dell'autoconsapevolezza collettiva e dell'autoriflessione" (Gola, 2022, p. 49).

Sviluppare il talento in spazi e con tempi idonei, richiede agli studenti di essere in grado di attivare la propria intelligenza valorizzativa, divenendo una componente fondamentale per il successo educativo e professionale. Essa non si limita alla semplice acquisizione di conoscenze, ma implica la capacità di applicarle in modo efficace e innovativo, contribuendo al bene comune. Il talento deve essere visto come una risorsa sociale, capace di apportare benefici collettivi attraverso il suo utilizzo adeguato. Un'opportuna strategia di valorizzazione dei talenti non solo risponde alle esigenze individuali, ma rappresenta anche una strategia anticrisi a livello sociale (Thatchenkery, & Metzker, 2006). Prevenire abbandoni universitari e incremento degli studenti *silenti* richiede all'Università come istituzione di essere consapevole che la propria funzione formativa non si può limitare alla trasmissione di conoscenze, ma include la formazione integrale dell'individuo attraverso l'interazione tra esigenze professionali e ricerca scientifica (Margiotta, 2000).

## 6. Conclusioni

Affrontare l'abbandono universitario attraverso una prospettiva pedagogica richiede una riflessione profonda e articolata, finalizzata alla realizzazione di azioni sia correttive sia preventive, che considerino non soltanto il singolo studente, bensì le reti di relazioni e l'istituzione accademica nel suo complesso. Gli interventi adottati dalle università nel corso degli anni per accompagnare e monitorare il percorso degli studenti, nonché per intercettare e prevenire il fenomeno dell'abbandono e dei cosiddetti *silenzi*, sono molteplici e diversificati (Zago et al., 2014; Da Re, 2017; Clerici et al., 2019). Tra queste iniziative, si annoverano l'attivazione di programmi di supporto accademico e psicologico, la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi, l'implementazione dell'orientamento in entrata, rinnovate prassi di integrazione sociale e sostegno finanziario. Tali interventi rappresentano un approccio multidimensionale che include diversi dispositivi e professionisti. Inoltre, programmi di tutoraggio e *mentorship* facilitano gli studenti nel superare le difficoltà iniziali, permettendo loro di compiere scelte consapevoli riguardo ai percorsi di studio e carriera (Da Re, 2017). L'organizzazione di attività volte a favorire l'integrazione sociale contribuisce a ridurre il senso di isolamento (Cambi, 2006) e a incrementare il benessere cercando di arginare le fragilità emergenti tra gli studenti della generazione post-pandemica. Questa molteplicità di proposte necessita di una messa a sistema pedagogica che formi e accompagni lo studente a usufruire di tali opportunità attraverso lo sviluppo di consapevolezza del proprio talento e la costruzione di competenze auto-riflessive. Queste iniziative devono essere progettate non solo allo scopo di migliorare i tassi di successo dei corsi, ma devono diventare occasioni di *empowerment*, rappresentando un investimento sulla qualità della vita dei futuri professionisti (Cassells, 2018).

Il contributo riflessivo pedagogico sul tema degli studenti *silenti* evidenzia la necessità di un impegno educativo verso lo studente che non si ascrive solo all'acquisizione di competenze ma alla creazione di una spinta motivazionale e *imprenditiva* che lo accompagni nella costruzione di una volontà alla carriera. Questa rinnovata necessità richiede una preparazione di impronta pedagogica a tutti i docenti, senza discriminazione di indirizzo scientifico, al fine di supportare la costruzione dei talenti non solo sul piano didattico ma in generale sul piano educativo. La messa a sistema degli interventi chiama in causa anche l'orientamento (Alessandrini, 2011; Boffo, 2014; Pellerey, 2017; Boerchi, 2024) che è chiamato ad intervenire, non solo per aumentare la consapevolezza della scelta universitaria da parte dello studente, ma anche per formare al radicale cambio di *mindset* che è richiesto dall'esperienza accademica. Le fragilità presenti nel corpo studentesco (Twenge, 2018; Chistolini, 2021; Dagani et. al. 2023) rivelano l'esigenza di un'educazione al benessere universitario, per far sì che l'esperienza di studi si configuri come realmente formativa e arricchente.

A tal fine, l'università è chiamata a trasformarsi ma anche nel proprio approccio verso gli studenti più vulnerabili. Alla luce dei cambiamenti epocali attuali, l'università deve riscoprirsi come un luogo di libertà e dialogo, dove la possibilità di crescere, imparare, domandare, sbagliare e incontrarsi sia centrale. Questa prospettiva pone l'educazione critica, intesa nel suo senso etimologico, come un punto focale imprescindibile: "Contribuendo così alla crescita e maturazione di uomini e donne liberi e responsabili, che siano in grado di sviluppare un proprio pensiero critico e di giocare la propria personale partita nel mondo contemporaneo in tutti gli ambiti scientifici, formativi, sociali, politici e professionali, contribuendo così a pieno titolo alla vita democratica" (Magni, 2023, p. 22).

L'istituzione accademica è chiamata ad evolvere in relazione a nuovi bisogni e a nuovi scenari, ma non può dimenticarsi della sua funzione formativa: identificare gli studenti *silenti* solo come un *dato* che peggiora il proprio posizionamento nelle classifiche internazionali, e non come una persona che necessita di cura educativa, disattenderebbe la *promessa* pedagogica che è insita in ogni studente (Malavasi, 1995).

## Riferimenti bibliografici


Alessandrini, G. (2011). Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva. In S. Ferraro (Ed.), *Piano Nazionale Orientamento: Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità* (Vols 134–135, pp. 63–76). Le Monnier. https://inapp.infoteca.it/?ids=19069

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, *70*(2), 87–107. https://eric.ed.gov/?id=EJ551245

Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Ulivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2018). Orientamento e peer tutoring: Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Cqia Rivista*, *8*(25), 201–209. https://cqiiarivista.unibg.it/-index.php/fpl/article/view/381

Birbes, C. (2012). *Progettare competente: Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.

Boerchi, D. (Ed.) (with Malavasi, P., & Treu, T.). (2024). *Orientamento e consulenza di carriera per la soddisfazione lavorativa*. Studium.

Boffo, V. (2014). *Orientamenti e scuola del futuro*. Firenze University Press.

Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale: A scuola di service-learning*. Vita e Pensiero.

Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*, *14*(1), 67. https://doi.org/10.3390/educsci14010067

Burgalassi, M. M. (2019). *La performance della formazione universitaria: Il caso degli studi socioeducativi*. FrancoAngeli.

Cambi, F. (2006). *Pedagogia Generale*. Carocci.

Cassells, L. (2018). The effectiveness of early identification of 'at risk' students in higher education institutions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(4), 515–526. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1376033

Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. (2023). *Entrepreneurship competence in vocational education and training in Europe: Synthesis report*. Publications Office. https://data.europa.eu/-doi/10.2801/08062

CHEPS, European Commission - Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., Vossensteyn, H., Cremonini, L., Hovdhaugen, E., Kaiser, F., & Kottmann, A. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*. Publication Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962

Chistolini, S. (Ed.). (2021). *Pedagogia e pandemia* (Vol. 51). Falco. http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Pedagogia-e-pandemia-anno-XXV-n.-51-Dicembre-2021.pdf

Cinque, M. (2013). *In merito al talento: La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. FrancoAngeli.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. FrancoAngeli.

Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni: Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Einaudi.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.

Crotti, M. (2018). *Generazioni interrotte: Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Mimesis.

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa MultiMedia.

Dagani, J., Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Interplay of Sleep Quality, Mental Health, and Sociodemographic and Clinical Factors among Italian College Freshmen. *Journal of Clinical Medicine*, *13*(9), 2626. https://doi.org/10.3390/jcm13092626

Dagani, J., Buizza, C., Ferrari, C., & Ghilardi, A. (2023). The role of psychological distress, stigma and coping strategies on help-seeking intentions in a sample of Italian college students. *BMC Psychology*, *11*(1), 177. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01171-w

Gola, G. (2022). *Insegnare Adagio: Un contributo alla didattica*. Mimesis.

Gramigna, A. (2003). *Manuale di pedagogia sociale*. Armando.

Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Unicopli.

Gramigna, A. (with Yojcom Cortez, P.). (2020). *Talento e formazione: Una conversazione con Doña Petrona, curandera maya*. Unicopli.

Guglielmetti, C., & Gilardi, S. (2012). L'esperienza universitaria degli studenti silenti: Modalità di partecipazione e identificazione di ruolo. *Counseling*, *5*(1), 71–78.

Ibsen, K., & Rosholm, M. (2024). What Works? Interventions Aimed at Reducing Student Dropout in Higher Education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/-ssrn.4759865

Istat - Istituto Nazionale di Statistica. (2023). *Livelli di Istruzione e Ritorni Occupazionali: Anno 2022* (pp. 1–16) [Statistics report]. Istat - Istituto Nazionale di Statistica. https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf

Liverta Sempio, O. (1999). L'abbandono scolastico: Alcuni punti di riferimento. In O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, & G. Scaratti (Eds.), *L'abbandono scolastico: Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* (1st ed., pp. 3–39). Cortina.

Liverta Sempio, O., Confalonieri, E., & Scaratti, G. (Eds.). (1999). *L'abbandono scolastico: Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* (1st ed.). Cortina.

Magni, F. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria: Nuovi paradigmi culturali*. Studium.

Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. La Scuola.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.

Margiotta, U. (2000). La riforma dell'idea di università: Una domanda sul suo potenziale formativo. In C. Xodo (Ed.), *L'università oggi: Università, Sapere/i, Formazione, Mercato* (pp. 13–24). CLEUP.

Margiotta, U. (2011). Prefazione. In D. Olivieri (Ed.), *I mille voli del talento* (pp. 7–11). Armando.

Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.

Mariani, A. (Ed.). (2021). Introduzione: La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In *La relazione educativa: Prospettive contemporanee* (1st ed.). Carocci.

Masserini, L., & Bini, M. (2021). Does joining social media groups help to reduce students' dropout within the first university year? *Socio-Economic Planning Sciences*, *73*, 100865. https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100865

Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce, Brescia.

Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Armando.

Minello, R. (2022). *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antropo-sociale* (2nd ed.). Pensa MultiMedia.

Morselli, D. (2017). La pedagogia dell'imprenditività nell'educazione secondaria. *Formazione & insegnamento*, *14*(2 Suppl.), 173–186. https://ojs.pensamultimedia.it/-index.php/siref/article/view/1992

Morselli, D., & Cremonesi, M. R. (2013). L'educazione all'imprenditorialità in contesti cooperativi. *Formazione & insegnamento*, *11*(4), 71–84. https://ojs.pensamultimedia.it/-index.php/siref/article/view/390

MUR - Ministero dell'Università e della Ricerca. (2023, May 22). Università: MUR, rafforziamo orientamento e diritto allo studio per contrastare abbandono [Institutional website]. *Ministero dell'Università e della Ricerca*. https://www.mur.gov.it/it/news/lunedi-22052023/universita-mur-rafforziamo-orientamento-e-diritto-allo-studio-contrastare

Olivieri, D., & Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: Dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza. *Formazione & insegnamento*, *19*(1), 296–315. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_26

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

*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza: #Nextgenerationitalia*. (2021). https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf

Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). *L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria. Un percorso di studio guidato per il rafforzamento delle abilità di autoregolazione degli studenti del primo anno del corso di studi in Scienze dell'educazione e formazione*. *19*, 47–65. https://doi.org/10.15169/UNICT-ASDF.19.2020.4

Rosina, A. (2015). *NEET: Giovani che non studiano e non lavorano*. Vita e Pensiero.

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

Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo: Buone pratiche in Emilia Romagna*. FrancoAngeli.

Thatchenkery, T. J., & Metzker, C. (2007). *Intelligenza valorizzativa: Vedere la grande quercia nella ghianda*. FrancoAngeli.

Twenge, J. M. (2018). *Iperconnessi: Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti* (O. Scilla Teobaldi, Trans.). Einaudi.

Van Der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). *Research for CULT Committee—Education and youth in post-COVID-19 Europe—Crisis Effects and Policy recommendations*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. https://data.europa.eu/doi/10.2861/794039

Zago, G., Giraldo, A., & Clerici, R. (Eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Il Mulino.

# The Disturbing Dazzle of Digital Friendships: A Viewpoint from the Nicomachean Ethics

# O deslumbramento inquietante das amizades digitais: Um ponto de vista a partir da *Ética a Nicómaco*

Paula Cristina Moreira Silva Pereira
Instituto de Filosofia, Universidade do Porto (Portugal) – psilva@letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0002-5349-9058
Maria Assumpta Pimenta Dias Coimbra
Instituto de Filosofia, Universidade do Porto (Portugal) – assumptacoimbra@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9864-4757

OPEN ACCESS

PEER REVIEW

ABSTRACT

We aim to reflect on the (dis)advantages of the current proliferation of messages and encounters, of "friendships", facilitated by the use of digital technologies. At the same time, we confront the concept of "friendship" underlying contemporary interpersonal relationships, born from the adherence to digital applications, with Aristotle's definition of friendship; a conception that, from an ethical-social perspective, has been a significant influence throughout the ages in Western society. In doing so, we evaluate some disruptions caused in terms of the (dis)integration of personal and social references, and of collective frameworks, traditionally structuring and emblematic in the consideration of authentic human living.

Propomo-nos ponderar as (des)vantagens da presente proliferação de mensagens e encontros, de "amizades", proporcionadas com a utilização de tecnologias digitais. Concomitantemente, confrontar o conceito de "amizade" subjacente ao relacionamento interpessoal hodierno, fruto da adesão a aplicações digitais, com a definição de amizade em Aristóteles; uma conceção, do ponto de vista ético-social, que foi influência marcante ao longo dos tempos na sociedade ocidental. E, assim, avaliar algumas ruturas ocasionadas em termos de (des)integração de referenciais pessoais e sociais e de enquadramentos coletivos, tradicionalmente estruturantes e emblemáticos na consideração do viver humano autêntico.

KEYWORDS
Digital Technologies, Friendship, Individualism, Immediacy, Commodification of Existence
Tecnologias Digitais, Amizade, Individualismo, Imediatismo, Mercantilização da Existência

**Citation:** Pereira, P.C.M.S. & Coimbra, M.A.P.D. (2024). The Disturbing Dazzle of Digital Friendships: A Viewpoint from the Nicomachean Ethics. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 192-197. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_20

**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-02-24_20

**Submitted:** August 13, 2024 • **Accepted:** September 20, 2024 • **Published:** September 21, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Para começar

A presença das tecnologias digitais na vida quotidiana em relação direta, e perfeita, com a ideologia neoliberal tem provocado um declínio da conceção de vida comum e cívica entre os indivíduos (Han, 2014). Não queremos engrossar o discurso apocalíptico em relação às conquistas tecnológicas do nosso tempo, mas também não podemos ser indiferentes às implicações éticas, sociais, políticas e educacionais da sociedade tecnológica. Com efeito, muitas das conquistas tecnológicas têm proporcionado, por exemplo, melhor bem-estar, nomeadamente no que à saúde respeita ou na procura de técnicas energéticas mais sustentáveis. Contudo o homem está cada vez mais atingido na sua condição de ser em mundo, de ser com os outros; o que tem repercussões na ação de fazer e transformar o mundo e, portanto, nas experiências significativas de aprendizagem. Estas experiências suportam-se, acreditamos, no diálogo, no debate, na argumentação racional, necessárias à formação humana e à construção do espaço público.

São também conhecidas as componentes dialógica e formativa que a amizade tem na história da filosofia. O amigo do saber é também o amigo da *partilha* de experiência da construção do saber. A amizade comporta, sobretudo, a partir dos diálogos platónicos, uma clara e importante articulação entre a dimensão política, construindo laços necessários à construção da *polis* como comunidade, e a dimensão educativa, formando os cidadãos da *polis*. A amizade estava ligada ao saber, à construção do conhecimento e do mundo.

Ainda que para muitos a amizade guarde algumas dessas características, ela assume, cada vez mais, na sociedade da informação, outras densidades ou a falta delas. Talvez tenha diluído a *narração* numa profusão de conetividade e já não se alimenta da experiência e não a transmite à geração seguinte (Han, 2024). A storytelling, própria da sociedade consumista, substitui a *narração* necessária à formação da comunidade e dos cidadãos (Han, 2024).

A amizade digital, como uma expressão da sociedade tecnológica, mudou a própria conceção de amizade, o modo como nos relacionamos com os outros, como somos em mundo, sendo o conhecimento substituído ou reduzido ao processamento apressado de informação.

A regulação e domínio da articulação entre o mundo humano e maquinal tem impedido um envolvimento essencial à interação dos seres humanos uns com os outros e à construção da pessoa (Pereira, 2011: 66).

## 2. Amizade, experienciar humano e modelos digitais

A amizade digital como relevante dimensão da nossa vida social, com repercussões na construção da formação e identidades dos indivíduos prende-se com a necessidade premente de pensar, sinalizar e (des)incentivar comportamentos, atitudes e valores materializados com a expansão das tecnologias digitais. Em verdade, o nosso ecossistema começa a ser uma outra realidade, onde as vivências, a socialização e a sociabilidade cruzam outros contextos, através dos quais passamos a trabalhar, comunicar, aprender, produzir conhecimentos, conviver e ter "amigos".

Como ponto prévio e subjacente, na esteira do conceito definido por Aristóteles e de algum modo tomado como padrão na tradição ocidental, questionamos a possibilidade, na atualidade, da manutenção e aplicação do termo amizade a determinadas situações existenciais, experienciada mercê do incremento exponencial de paradigmas digitais.

Julgamos as "amizades digitais" como deslumbramento inquietante numa conjuntura de fluxos e redes digitais, face a demostrações de individualismo, de relacionamentos efémeros, de excessivos consumismos, do culto de entretenimentos hedonistas e da universalização da mercantilização da cultura e das experiências imediatistas. Também destacando a efectiva possibilidade da cocriação de novos espaços em rede, implicando pessoas e máquinas, com supremacia da inteligência artificial (AI) na resolução de atividades outrora de exclusivo, ou quase exclusivo, trabalho humano. Avaliamo-las com base nos seguintes conceitos: individualismo, fragmentação, imediatismo e manipulação da existência em mundos virtuais. Estes conceitos, apesar de não serem recentes, expressam mudanças e conotações singulares na conjuntura atual.

Reenviamos para a "Ética a Nicómaco", pressupondo no conceito de amizade de Aristóteles uma conceção substancial do ser humano, como autónomo e racional, delimitado pela sua estrutura ontológica e pelas suas competências epistemológicas e práticas. Esta última, remetendo para o horizonte ético e dimensão prática do humano enquanto tal, e que perdurou ao longo da tradição aristotélica-tomista, mas também na Modernidade. É essencialmente o que Aristóteles escreveu nos Livros VIII-IX da "Ética a Nicómaco" e no Livro IV da "Retórica", que nos vai servir de suporte, sem a pretensão de um estudo exaustivo e da exploração de todas as vertentes e implicações inerentes ao próprio conceito de amizade.

Com a designação "amizade digital" queremos denotar a efetiva possibilidade, na era digital que atravessamos, do provocar mutações, mesmo, uma subversão no modo como são tidas e feitas as amizades, ou melhor dizendo, os relacionamentos *online* das pessoas. Com vista a uma demarcação do conceito tradicional de amizade, comummente aceite, hoje, provavelmente, deve usar-se outra designação para patentear alguns tipos de afeições incentivadas e cultivadas. Presumivelmente, a este respeito, devem ser mais apropriadas designações como: ligado, listado, registado, relacionado e pôr aspas na questão dos amigos. Ou então, segundo a caraterização da amizade de Aristóteles, situar, predominantemente, ao nível da utilidade e do prazer, isto é, como acidentais, em lugar de considerar os amigos de forma suprema, como eles são na sua essência. Salvo as exceções, parecem-nos ser estes os componentes mais facilitados nos contextos socioculturais hodiernos.

A reflexão de Aristóteles sobre a amizade, o estudo, a sistematicidade e o rigor conceptual, parecem-nos imprescindíveis na abordagem e discussão, do

conceito de amizade. Ela é importante para o repensar da amizade nos dias de hoje, implicando a recuperação de princípios substanciais do ponto de vista humano que, presentemente, se estão a desintegrar e a desaproveitar. Aristóteles, a partir de condicionalismos epocais, aprofunda aspetos significativos tais como: a comunidade como fundamento da amizade, a relação entre a amizade e a felicidade, as condições externas e determinadas qualidades na sua consideração como a idade, o carácter e a duração.

Pressupondo os avanços tecnocientíficos, as especificidades históricas e socioculturais da actualidade, impõe-se observar o imenso turbilhão tecnológico que está a transformar o modo de organização social, com implicações fulcrais ao nível da existência humana. Há que ter em consideração uma nova ecologia humana e outra cosmovisão, uma outra delimitação de cidadania e definição universal dos direitos humanos. É necessário reconhecer e avaliar a oportunidade de outros estilos de acesso à informação, de produção de conhecimento, distintas maneiras de socializar, educar e de comunicar, porque além da tradicional forma de comunicação pessoa a pessoa, concretizam-se interfaces com interacções entre pessoas e máquinas, e de máquinas com máquinas.

Admitimos que o conceito de amizade, fruto da mundividência atual, deva ser percebido através de outra bitola, de outras referências-padrão, caso de conceitos como: globalização, informação/comunicação digitalizada. Também focalizado perante outras interpretações do relacional, de espaço público, de práticas cívicas de cidadania, entre outros. A este respeito importa esclarecer que Aristóteles não nega a importância relacional do ser humano, mas sustentada pela categoria de substância, porque a amizade presente nas várias dimensões da vida humana tem a ver com a natureza humana em termos de racionalidade e sociabilidade, inclusive "mantém unidas as comunidades dentro dos Estados" (Aristóteles, 2012, p.198) e "porque a amizade radica na comunidade" (Aristóteles, 2012, p. 211). Segundo Aristóteles, a coexistência na mesma comunidade, a existência de algo comum, faz com que os indivíduos entrem em comunicação. A reciprocidade da amizade também implica que amigos comuniquem algo comum, que façam parte de uma comunidade mais vasta, isto é, uma comunidade política, vista como local de desenvolvimento das diversas amizades. É através da concórdia, como caraterística da amizade, que as pessoas de bem " (…) desejam o que é justo e o que é de interesse comum, e é, portanto, para esses objetivos que se lançam em conjunto" (Aristóteles, 2012, pp. 235, 236).

Com o poder ubíquo e rizomático das redes digitais há que atender ao despoletar de outras aceções e apropriações do espaço público, a uma pluralidade de esferas públicas e de espaços diversos globais. Hoje "pode-se ser cidadão ativo sem se sair à rua" (Echeverría 1994, p. 54) e face aos novos cenários da globalização e à presença de comunidades definidas para além das delimitações tradicionais, há necessidade de uma nova reflexão sobre o conceito de espaço público (cfr. Innerarity 2006). Na mundividência atual é notória a preponderância de uma sociedade de fluxos e a consolidação, cada vez mais determinante, do padrão-rede, por sua vez, consubstanciando a presença contínua de pessoas, mesmo, de multidões nas redes sociais. Constata-se o proliferar dos relacionamentos multicanais, cuja enorme propensão conduz à indiferenciação e esbatimento de fronteiras entre público e privado, com os circunstancialismos de ordem pessoal a serem cultivados nas estruturas públicas, correlativamente, à politização do privado.

Significativamente Breton destaca que diferentemente do homem do humanismo clássico, "dirigido do interior" (1994, p. 50), agora a sua verdadeira essência é ser "dirigido do exterior" e retirar "a sua energia e a sua substância vital, não de qualidades intrínsecas que viriam do fundo de si mesmo, mas da sua capacidade, como indivíduo 'informado', conectado com 'vastos sistemas de comunicação' (…) "(Breton, 1994, p. 51). Achamos pertinente evidenciar que esta afetação do sujeito na interação com os outros – as ligações no seio das redes – é mais importante do que as suas qualidades individuais. Do mesmo modo, o chamar a atenção para a secundarização de um sujeito pensante, autor dos próprios pensamentos e actuante mediante deliberações racionais e meditativas.

Somos confrontados e surpreendidos, de modo avassalador, com toda uma multiplicidade de aplicações e ferramentas (Realidade Aumentada - *AR*, Internet das coisas - *IoT*), Cloud,…sensores, mais recentemente, o ChatGPT), plataformas (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), novos conceitos e designações (Big Data, Dataveillance, Fakenews, Deapfake, desinformação infodemia…), que fazem percecionar, indubitavelmente, a materialização de eras digitais, assentes no fluxo crescente e contínuo de informação digitalizada, desmaterializada, fragmentada, também, por vezes, falsificada e manipulada. O CHAT GPT lançado em 2023 pela empresa OpenAI, foi apresentado como uma janela de conversa onde é possível trocar mensagens com um modelo de inteligência artificial, treinado em grandes conjuntos de dados para a realização de tarefas específicas, e que, por sua vez, pode continuar a aprender ao longo do tempo e melhorar as suas *performances*. *O* CHAT GPT consiste numa ferramenta que trata de forma inteligente enormes volumes de dados, ocasionando respostas de texto semelhantes aos seres humanos e com utilidade em inúmeras aplicações, como *chatbots*, resposta a perguntas e geração de texto. Designadamente nas suas versões melhoradas (GPT-3 e GPT-3.5.), os efeitos da sua utilização já se sentem em inúmeras áreas, caso da educação, ciência, artes, informática. Também surgem os primeiros alertas para alguns dos seus benefícios (construir *websites*, resumir conversas do Whatsapp, criar guiões para jogos ou filmes, ou mesmo escrever as melhores descrições para publicações no Instagram) e começam a ser sinalizados riscos e desafios (a fraude na ciência, os plágios no ensino, o descrédito da escrita ou a perda de trabalhos em assessoria jurídica ou mesmo na informática).

Também a concretização de comunidades tecnohumanas, de uma coevolução com a máquina, em que a inteligência artificial, os algoritmos condicionam as opções humanas. Os modelos digitais estão a preencher, cada vez mais, um lugar hegemónico, acarretando enriquecimento e/ou empobrecimento ao experienciar humano (Marzá et al., 2024).

Para Aristóteles, em consonância com o género de

afeição, há três tipos de amizade: pelo útil, pelo prazer e pelo bem em si, sendo esta última a amizade perfeita. A amizade pela utilidade implica considerar amigo alguém de quem posso tirar alguma vantagem ou lucro, seja para prazer ou para me tornar melhor e, reciprocamente, para quem existam as mesmas possibilidades de benefício. A amizade pelo prazer, de modo análogo à amizade pela utilidade, não se estabelece por aquilo que os próprios amigos são, mas pelas vantagens que deles advêm, neste caso por ser agradável ou em vista de um prazer que julgo adequado para mim e vice-versa. Consequentemente, o amigo não é desejado por si mesmo, mas pelo prazer que proporciona. Estes dois tipos de amizade são ontologicamente inferiores e os laços são mais facilmente rompidos, uma vez que têm a ver com dados contingentes e não com aspetos substanciais referentes ao amigo. A amizade pelo bem em si é uma manifestação de afeição mútua, todavia diverge das outras formas, porque surge mediante um ato da vontade, precedida por uma deliberação do intelecto. Esta amizade verdadeira deriva de um ato racional e não é puramente paixão; esta não consiste numa simples afeição, mas sim numa benevolência que admita reciprocidade de sentimento, querer mútuo e semelhante bem, assim como a retribuição é fruto do amor e não do acaso. Neste âmbito, um amigo é "um outro de si, fornece-lhe aquilo que ele é incapaz de arranjar apenas só por si. (…) Os amigos são o bem supremo de entre os chamados bens exteriores" (Aristóteles, 2012, p.241). Este tipo de amizade é rara e apanágio só de alguns, "porque são poucos os homens desta estirpe" (Aristóteles, 2012, p. 202), não consistindo numa prática banalizada, devido às dificuldades e condicionalismos inerentes ao carácter e à motivação do agir humano. Consiste numa amizade que existe "entre os homens de bem e os que são semelhantes a respeito da excelência", implicando que sejam "bons em si próprios", que sejam amigos de uma forma suprema, isto é, que sejam "amigos dos outros pelos que os outros são", que gostem "dos amigos como eles são na sua essência" (Aristóteles, 2012, p. 201).

Aristóteles também assevera que com amigos "somos capazes de pensar e agir melhor" (Aristóteles, 2012, p.197), que na amizade perfeita é essencial tempo, cumplicidade, confiança mútua e reciprocidade, porque não "se pode reconhecer alguém como amigo antes de cada um se ter mostrado ao outro digno de amizade e merecedor de confiança. (…) O desejo de amizade nasce depressa, mas a amizade não" (Aristóteles, 2012, p. 202).

Hoje, decididamente, não é esta a pauta vigente para os vínculos de amizade, com a euforia de estar conectado, com o ensimesmamento da informação, com a hegemonia de mensagens instantâneas, envio de *likes*, seguimento de *youtubers*… sem cumplicidade, sem reciprocidade e com base em afinidades de ordem emocional, em que os indivíduos se manifestam com ou sem pseudónimos, através de compromissos não duradoiros. Ou mediante a propagação de desinformação, de *fakenews*, informações falsificadas com fins políticos, económicos ou outros, que se propagam através das redes sociais (Twitter, Facebook… ) o por aplicações mais fechadas como o Whatsapp, e cujos mecanismos de controlo são automatizados. Até porque a amizade não se pede, constrói-se na confiança mútua. E, neste sentido, afirma Aristóteles, "parece que não é possível ser-se amigo de muitas pessoas, pelo menos no sentido pleno da amizade… " (Aristóteles, 2012, p.206).

As "amizades digitais" como deslumbramento inquietante são sustentadas com base no individualismo, não do tipo cartesiano enfatizando um sujeito individual, racional e autónomo, valorizado pelas qualidades intrínsecas de ser pensante, mas sim num tipo de individualismo, em que os apelos sentimentais e os acontecimentos instantâneos e simultâneos, com forte descarga emocional, apelam e impelem à mobilização e indignação global. São abundantes os exemplos, nas conversações em rede e em sítios de relacionamento *online*, desta propensão imediatista e inclinação narcisística onde, amiúde e prioritariamente, os indivíduos centram-se e divulgam os seus próprios interesses imediatos. Somos presenteados com vastíssimos "amigos" prontos a partilhar connosco o que desejamos, todavia a identidade e as características exibidas podem não ser verdadeiras, mas produzidas em função de interesses individuas ou negociais pontuais.

A noção de fragmentação, concomitantemente, permite-nos sinalizar a opção por esquemas solipsistas, em que o outro, o coletivo passam a ser tendencialmente perspetivados em função do eu, dos desejos individuais ou comerciais. Ainda se verifica a edificação de novas identidades, incluindo a viabilidade do brincar com a própria identidade, com o assumir de identidades mistas, eus descentrados, fluídos e múltiplos. As próprias comunidades virtuais, acentuando interesses em comum, são ocasião de reforço destes estilos individualistas de comportamento, com a concentração exclusiva em aspetos da imagem particular e/ou da comunidade a que pertence e na qual se identifica. A própria publicidade, em torno do indivíduo, corresponde e espelha os seus desejos consumistas, com os algoritmos a registarem os seus dados, numa rede ligada à publicidade online, e a disponibilizá-los a quem quer chegar até ele!

Este panorama assemelha-se ao que Maffesoli (1987) apelida de "neotribalismo", para denotar a materialização de colectividades mantidas sem controlo social rígido, assentes na partilha de afinidades emocionais momentâneas, canalizadas para o quotidiano vivido presentemente e para os interesses instantâneos e esporádicos. Por sua vez, o conceito de imediatismo remete para uma cultura da instantaneidade do "aqui e agora", com o presente a bastar-se a si mesmo, convertendo-se simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada. A instantaneidade passa "a ser, para além de elemento modalizador, sobretudo um elemento estruturante" (Carmelo, 1999, p. 94). Esta postura imediatista sorvedora de dados desordenados, desconexos e incoerentes não considera a sucessão temporal, o valorizar da tradição, das referências históricas, a procura da verdade universal e o projetar no futuro, do mesmo modo que acontecia no passado. A primazia colocada na eficácia e nas resoluções repentinas também não promove os pensamentos abstractos, a pesquisa, o aprofundamento do conhecimento e as reflexões críticas. Até porque o espírito

crítico provocaria outra atitude no lidar com a informação e no combate à desinformação, dando lugar à dúvida, análise e confrontação prévia com outras informações.

O acompanhamento da evolução tecnológica em curso, o avanço desmesurado e a sua expansão disruptiva e intrusiva levam-nos a considerar o termo manipulação como elemento a ter em conta na contextualização das amizades digitais. No panorama político e sociocultural têm sido significativos os alertas que têm vindo a ser feitos, a respeito de todo um rol de informações falsificadas, isto é, manipuladas, com impacto nefasto na vida pessoal e colectiva. Começa a ser patente que, subjacente à divulgação e posse da informação, equações matemáticas ponderam sem intervenção humana, através de um processo automático de decisão e influenciam as nossas deliberações e as nossas apreciações. São opções pré-determinadas por algoritmos, sem existência física, que codificam, representam e executam em tempo real com vista à tomada de posições. Inúmeros são os exemplos da imiscuição da inteligência artificial, da implicação de algoritmos, para o bem e para o mal, na vida quotidiana, prevendo o que temos de saber, fazer e, mesmo, substituindo-nos nas tarefas e decisões, como ao nível do trabalho, venda de acções, transacções financeiras, ordenação da mobilidade, segurança, aspiradores inteligentes, carros pilotados sem condutor, selecção de candidatos a emprego, conteúdo de notícias, composição de obras de Bach, leitura da Bíblia, robôs que interagem connosco, uso do cartão de crédito, pesquisas no Google… também o clicar no botão *like* no Facebook e arranjar amigos.

Assistimos à captura de dados por grandes empresas (GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft…), minando a privacidade, gerindo os dados e furtando as identidades digitais. Presenciamos uma sociedade de plataformas, subjugada por gigantes digitais, sufocadora da competição e da diversidade, promotora de monopólios e de domínio, apenas de alguns. Esta organização do espaço digital provoca a mercantilização das atividades digitais e a manipulação das emoções *online*, porque as nossas pegadas digitais criam valor para essas empresas.

Em verdade, são já significativas as advertências de que os dados e meta dados dos utilizadores constituem uma mais-valia para as plataformas digitais. Estes são matéria-prima para melhores previsões sobre os comportamentos perante uma mensagem publicitária, ao fornecerem informações minuciadas sobre os utilizadores, por sua vez, retiradas por equipamentos inteligentes (*apps, smartwatches* …) e, maioritariamente, das redes sociais, designadamente, sobre que é pesquisado na Internet, como e quando o fazem, o que conversam, as expressões faciais originadas, entre outras recolhas via câmaras, microfones, GPS e demais tecnologias.

Shoshana Zuboff (2020) denuncia a presença de "uma nova ordem económica", do "capitalismo da vigilância", expandindo-se nos mais variados domínios (seguros, cuidados de saúde, educação, imobiliário, comércio …) e socorrendo-se e apropriando-se da "experiência humana", usando-a de modo oculto como e matéria-prima em termos comerciais. Fala-nos numa distopia que conduz a um mundo sem escapatórias", onde não existe a privacidade das nossas mentes e pensamentos e deixa de haver interior.

Apresenta-se com sentido antropológico imprescindível refletir sobre o sujeito rede e avaliar as implicações dos pontos de vista axiológico, epistémico, ontológico… mormente estimar a possibilidade de como cultivar o humano nesta ambiência digital e inquirir acerca da compatibilidade entre viver humano e digitalização e mercantilização da existência.

Como julgar as amizades, os nossos julgamentos e decisões numa ambiência onde os algoritmos de *software* predeterminam e retiram-nos o controlo sobre os nossos próprios dados? Estamos a delegar nos algoritmos decisões, de ordem ética e moral, que não devem ser tomadas por máquinas? Da nossa parte, tendo em conta o tempo actual e os que se avizinham, acrescentamos, que a inteligência artificial deve ser utilizada, sem pôr em causa os direitos fundamentais das pessoas e as conquistas universais, tais como a justiça, a liberdade, a privacidade e a segurança, entre outros aspectos. Que o humano não pode ser totalmente dirigido por algoritmos, suscetíveis de coartarem a sua liberdade de decisão e intercederem na qualidade das suas opções sociais, culturais e educacionais.

Podemos restringir a inteligência humana à explicação puramente lógico-racional, desacreditando os julgamentos éticos, a inteligência social e o lado instintivo? Como equacionar a amizade se os nossos afectos e juízos são prefixados por algoritmos?

## 3. Breves considerações finais

Observam-se mudanças decisivas na Internet enquanto tecnologia, outrora, rede das redes, potenciadora de liberdade, de inspiração, de inovação, de pluralidade de redes colaborativas, disponibilizando inúmeras ferramentas de índole social como desafio relacional, como meio de cooperação e de aprendizagem de trabalho conjunto. É nesta conjuntura que situamos as preconizações de P. Lévy (1995) acerca da inteligência coletiva, da cibercultura e do ciberespaço, assentando no reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas, numa lógica de proximidade e implicação, e de incitamento à valorização dos capitais social, intelectual, cultural e técnico.

Apercebemo-nos que as tecnologias estão numa evolução maior do que a capacidade humana, mesmo, a substituírem-se às aptidões intrinsecamente humanas.

Torna-se imprescindível o exercício crítico e a reflexão sobre o(s) sentido(s) antropológico(s) do nosso caminhar, designadamente, percebendo que as relações de amizade têm de continuar a ser valorizadas a nível analógico, através de interações reais mais profundas e fundamentais. Que as amizades sejam incentivadoras de atitudes éticas e responsáveis, de comportamentos sociais e de relações de entreajuda. Em relação aos amigos, defender que não podemos banalizar, manipular, instrumentalizar o conceito, nem subordinar as amizades à lógica algorítmica e empresarial, e, muito menos ainda, banalizar os afetos. Perante a automatização, incentivamos à fixação

de matrizes éticas, à (re)definição de limites morais, não descurando atitudes, tais como a compaixão e cooperação.

Hodiernamente é premente continuar a destacar o impacto do digital, essencialmente, remeter para uma compreensão e avaliação do efeito sociocultural das tecnologias digitais, com repercussões decisivas na assunção da cidadania e na educação. Mesmo, chamando-se a atenção para a importância da cidadania ser incentivada e construída no seio da escola.

Há necessidade de uma aposta na educação, que ressalve a dimensão antropológica e ética. Do lado do educador/ professor, nunca é demais, realçar, que tem de estar munidos de uma preparação científica e pedagógica, mas, sobretudo, humana. Pois os reptos são importantíssimos e temos de decidir um caminho que nos permita beneficiar da presente era digital e de outras tecnologias emergentes. E pessoalmente penso na necessidade do perspetivar das situações mais como reptos, que barreiras inultrapassáveis.

Acrescentamos que é preciso não olvidar todo um património de reflexões e de questões como orientação para o futuro. É necessário ensinar, sublinhando, que os objetos técnicos são isso mesmo: objetos técnicos; e procedimentos técnicos nunca podem ser confundidos com pensamentos e com reflexão.

"Provavelmente o que estamos a viver causa em muitos de nós um sentimento de impotência, mas é na opção entre sucumbir ou resistir que a aventura humana se desenhará e de que depende o desenvolvimento (e a felicidade) do homem" (Pereira, 2011, 74).

## Referências bibliográficas

Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*. 4º edição. Quetzal Editores.

Breton, P. (1994). *A Utopia da Comunicação*. Instituto Piaget.

Carmelo, L. (1999). *Anjos e meteoros*. Editorial Notícias.

Coimbra, M. A. (2010). *(Des)Humano demasiado (Des)Humano – O Homem na Era Digital. Uma reflexão com Pierre Lévy*. Afrontamento.

Coimbra, M. A. (2012). O (Des)Encanto das teias digitais – ponto de vista sobre atuais modos de interação social. In Pereira, P. C. (Eds.), *Espaço Público. Variações críticas sobre a urbanidade*. Edições Afrontamento.

Coimbra, M. A. (2018). Critical Viewpoint on (Inter)Actions in Social Media. In Pereira, P. C. & Coimbra, M. A., & Couto, M. J. (Eds.), *Philosophy City and Public Space*. Edições Afrontamento.

Dignum, V. (2019). *Responsible Artificial Intelligence. How to Develop and Use AI in a Responsible Way*. Springer.

Domingos, P. (2017). *A revolução do Algoritmo Mestre – Como a aprendizagem automática está a mudar o mundo*. Editorial Presença.

Echeverría, J. (1994). *Telepolis*. Ediciones Destino.

García Marzá, D. & Calvo, P. (2024). *Algorithmic democracy: a critical perspective based on deliberative democracy*, Springer.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - The theory in Practice*. Basic Books.

Gramigna, A., & Poletti, G. (2019). Luoghi formativi: dall'agorà alla cittadinanza digitale. *Formazione & Insegnamento, 17*(1), 115–128. Retrieved from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3417

Han, B.C. (2014). *A Sociedade do Cansaço*. Relógio D'Água.

Han, B.C. (2024). *A Crise da Narração,* Relógio D'Água.

Innerarity, D.(2006). *O Novo Espaço Público*. Editorial Teorema.

Laidi, Z. (2001). *A Chegada do Homem-Presente. Ou da Nova Condição do Tempo*. Instituto Piaget.

Lévy, P. (1995). *L'intelligence collective - Pour une anthropologie du cyberspace*. Éditions la Découverte.

Maffesoli, M. (1987). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Forense Universitária.

Pereira, P. C. (2011). *Condição humana e condição urbana*. Edições Afrontamento.

Pereira, P. C. (2019). Tecnologia, democrazia e conoscenza partecipata. *Formazione & Insegnamento*, *17*(3), 174–182. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_14

Pereira, P. C., & Coimbra, M. A. (2016). "The digital age: Transfiguration of the human existence and dynamics of education". *Revista de Filosofía*, 43-58.

Schmidt E. & cohen J. (2013). *A nova era digital. Reformulando o futuro das pessoas, das nações e da economia*. Publicações Don Quixote.

Zuboff, S. (2020). *A Era do Capitalismo da Vigilância*. Editor: Relógio D'Água.

# Inside the Scene: Perceptions and Relationships between Teachers through Forum Theatre
# Dentro la Scena: Percezioni e Relazioni tra Insegnanti attraverso il Teatro Forum

Daniel Boccacci
Università di Ferrara (Italy) – daniel.boccacci@unife.it
https://orcid.org/0000-0002-6509-7865

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The relationship between teachers, a fundamental resource for every educational-school system, can find a possibility of profound and creative reflection in theatrical experience. Inspired by the principles of Augusto Boal's Forum Theatre, this work reflects on the experience of the Inside the Scene project, conceived within the EURESIS laboratory (University of Ferrara) and aimed at training compulsory school teachers. Through the intense metaphorical, emotional and interactive force of the stage action, the teachers involved were oriented to rethink their experiences, impulses, "internal oppressors" and senses about their professional role. The participants experienced the importance of re-elaborating the self in terms of openness towards other colleagues. The reflection that sparked the project pushes us to encourage pedagogical research and teacher training towards a dialogue with the world and resources of theatre to enhance, within its strength of total expressiveness and introspection, an empathetic and relational professional teaching model.

La relazione tra insegnanti, risorsa fondamentale per ogni sistema educativo-scolastico, può incontrare una possibilità di rispecchiamento profondo e creativo nell'esperienza teatrale. Ispirato dai principi del Teatro Forum di Augusto Boal, questo lavoro riflette sull'esperienza del progetto Dentro la scena, ideato all'interno del laboratorio EURESIS (Università di Ferrara) e rivolto alla formazione insegnanti della scuola dell'obbligo. Attraverso l'intensa forza metaforica, emozionale e interattiva dell'azione scenica, i docenti coinvolti sono stati orientati a ripensare vissuti, slanci, "oppressori interni" e sensi sul proprio ruolo professionale. I partecipanti hanno esperito l'importanza della rielaborazione del sé in chiave di apertura verso gli altri colleghi. La riflessione, che ha suscitato il progetto, spinge a incentivare la ricerca pedagogica e la formazione degli insegnanti verso un dialogo con il mondo e le risorse del teatro per valorizzare, entro la sua forza di espressività e introspezione totali, un modello professionale docente empatico e relazionale.

KEYWORDS
Teacher education, Theatre, Augusto Boal, Teacher relation
Formazione docente, Teatro, Augusto Boal, Relazione docente

**Citation:** Boccacci, D. (2024). Inside the Scene: Perceptions and Relationships between Teachers through Forum Theatre. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 198-204. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_21

**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-02-24_21

**Submitted:** May 31, 2024 • **Accepted:** September 21, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

Gli appelli accademici sulla rivalutazione del ruolo dell'insegnante si moltiplicano nella letteratura internazionale, in relazione a un contesto sociale di mandati e aspettative crescenti nei confronti della scuola (competenze, affettività, violenza di genere, inclusione, intercultura, cyberbullismo, giustizia, pace, ecc.). Considerata centro professionale della vita educativa, la figura del docente è attraversata da una molteplicità di pratiche discorsive, che ingaggiano qualità personali, sociali, etiche, psicologiche, disciplinari e didattiche (Lanckshear & Knobel, 2004; Blanchard-Laville, 2013; Clandinin & Husu, 2017; Baldacci et. al, 2020). È altrettanto diffusa l'idea che la formazione docente, iniziale e continua, sia la chiave per sviluppare queste risorse e qualificare il sistema scolastico in rapporto alle sfide della multiforme società odierna (Fullan, 2003; Vaillant & Marcelo, 2015; Salazar-Gómez & Tobón, 2018).

Prima ancora del soggetto insegnate, tuttavia, la relazione è l'unità logica fondamentale al centro della teoria e della prassi educativa. Non si può trascurare questo fattore di base senza compromettere l'esistenza stessa dell'educazione. Il rapporto fondamentale che si instaura nell'esperienza educativa è notoriamente quello tra educatore ed educando. Il modo di concepirlo genera le differenti forme della teoria educativa. (De Giacinto, 1977; Gramigna, 2012).

Nel presente lavoro si evidenzia, tuttavia, l'importanza della relazione tra gli insegnanti e si ritiene che essa sia una dimensione fondamentale per la formazione del docente. Questa sfida incontra una possibilità di rispecchiamento profondo e creativo nell'esperienza teatrale. L'espressività e l'introspezione totale del teatro sono uno spazio costruttivo per comprendere e rielaborare azioni, emozioni e pensieri di chi svolge la professione (Kaplan et. al. 2006; Riva, 2006; Antonacci et al., 2015; Cappa, 2016; Antonacci & Cappa, 2022).

All'interno di un approccio metacomunicativo, che si ispira al teatro di Augusto Boal, questo lavoro riflette sulla realizzazione del progetto *Dentro la scena*, ideato all'interno di EURESIS, (Laboratorio di Epistemologia della Formazione) dell'Università di Ferrara (Kayne & Ragusa, 1998; Placier et. al., 2005). L'attività è stata realizzata presso l'Istituto Comprensivo Franco Maria Ricci di Fontanellato (Parma) e ha coinvolto 22 insegnanti (dieci provenienti dalla scuola primaria e dodici dalla secondaria di primo grado), impegnati direttamente in pratiche sceniche per ripensare vissuti, emozioni, identità e sensi sul proprio ruolo professionale.

Il progetto è stato pensato come formazione integrale nel connettere la varietà delle dimensioni umane (corporea, intellettuale, emozionale, etica, spirituale, sociale, civile, ecc.) e ha perseguito il fine di sviluppare le sensibilità relazionali ed empatiche tra insegnanti. Per questo scopo l'attività non si è basata sulla trasmissione di contenuti teorici, ma sulla riflessione in rapporto alla comunicazione e allo stare insieme a scuola, crogiolo di vissuti, funzioni, ruoli, regole e cultura.

Coordinati dal sottoscritto e dal regista e attore Piergiorgio Gallicani, i sei incontri del laboratorio scandiscono l'ordine dei paragrafi del presente articolo.

Dopo l'introduzione del corso, nel secondo incontro, tramite un *focus group* stimolato dal confronto sul racconto *Pinocchio alla rovescia* (Alves, 2022), gli insegnanti hanno espresso prime percezioni personali sulla propria professione. In particolare, sono stati invitati a raccontare un problema o una domanda irrisolta sull'essere docente, accompagnati da un sogno o da un'immagine ideale. Nel terzo e nel quarto incontro i partecipanti hanno scritto collettivamente alcuni copioni, relativi a un problema professionale comune irrisolto. Nel quinto incontro gli insegnanti hanno rappresentato uno di questi testi, intitolato *Lo scrutinio*, che ha seguito le modalità del Teatro Forum. Nel sesto incontro il gruppo si è riunito un'ultima volta per discutere sulla propria esperienza all'interno del laboratorio. Il progetto è terminato con interviste individuali non strutturate rivolte ai partecipanti. (Richards, 2009).

## 2. Insegnanti spett-attori

Il Teatro dell'Oppresso, con cui si definiscono diverse linee di lavoro di Boal, rivolge la sua forza di sguardo metaforico-creativo su problemi, conflitti e oppressioni in precisi contesti della società (Boal, 2011; 2020), similmente ad altre tipologie di Teatro Sociale, tra cui il Teatro di Guerra, il Teatro di comunità, lo Psicodramma (Bernardi, 2004; Conte, 2012). Le articolazioni del Teatro Sociale del drammaturgo brasiliano sono il Teatro Giornalistico, il Teatro Legislativo, il Teatro Invisibile, l'Arcobaleno del Desiderio, il Teatro Immagine, il Teatro Forum (Capobianco & Vittoria, 2012). Quest'ultimo, nell'intrecciare vissuti personali e sociali rende il pubblico protagonista dell'azione drammatica e intende, "attraverso questa trasformazione, aiutare lo spettatore a preparare azioni reali che conducano alla propria liberazione" (Boal, 2011, p. 56).

L'ideale emancipativo, che si realizza attraverso l'esperienza fortemente interattiva, rappresenta la prospettiva epistemologica che il Teatro Forum condivide con un tipo di pedagogia critica e riflessiva. Sia l'esperienza educativa che teatrale incentivano non solo ad osservare l'azione, ma a viverla con mente, corpo ed emozioni (Howard, 2004). Nel Teatro Forum lo spettatore, o meglio lo spett-attore, non solo discute il contenuto rappresentato, ma può entrare in scena, esperendo nel contesto la sua proposta di intervento. In questo modo la realtà rappresentata viene esplorata in modo creativo e trasformativo attraverso differenti interpretazioni e soluzioni date (Rossi Ghiglione & Pagliarino, 2007; Teixeira & Teruel, 2009; Capobianco & Vittoria, 2012; Giorgino, 2016).

Le persone coinvolte nella realizzazione del Teatro Forum, gli insegnanti nel caso del laboratorio *Dentro la scena*, si preparano per creare un breve scritto, adatto a un'azione teatrale che rappresenti la ricerca di soluzioni relative a un problema o un conflitto inizialmente identificato all'interno del gruppo degli stessi partecipanti. Gli attori, quindi, possono essere scelti proprio tra coloro che identificano concrete figure di oppressione (con una vittima e un abusatore, ad esempio), ma anche situazioni conflittuali (ad

esempio una cultura emarginante o un ambiente discriminante o persecutorio). Lo spazio e il linguaggio scenico devono diventare un'opportunità di riflessione per capire e cercare alternative al nodo problematico rappresentato.

Sulla base di questi principi del Teatro Forum, il momento teatrale del laboratorio è stato scandito in queste fasi. La prima riguarda la scrittura della trama: gli insegnanti condividono un'esperienza conflittuale o insostenibile in riferimento alla propria storia di vita, sulla quale scrivere un copione. In particolare, la scrittura intende esplicitare: coloro o il contesto che costringe a ottenere qualcosa; cosa viene eventualmente negato; quali sono le diverse figure coinvolte (personaggi) e con quali ruoli e responsabilità in rapporto alla situazione conflittuale. Il testo deve definire anche una soluzione ideale del conflitto, quali sono i passaggi fondamentali per lo sviluppo degli eventi e quale esperienza, volontaria o meno, potrebbe verificarsi e deviare il corso della storia.

La seconda fase riguarda le prove: gli insegnanti imparano il copione e lo recitano con l'aiuto di un facilitatore. Rispetto all'autorità più dirigenziale del regista, questa figura, svolta dall'attore Piergiorgio Gallicani nel caso del progetto, ha un ruolo più flessibile, di supporto e coaching. In particolare, può consigliare sugli atteggiamenti, le emozioni e le intenzioni da dover trasmettere oppure aiutare a trovare il tono giusto della voce o definire l'organizzazione spaziale (movimento e posizione) oppure ancora può intervenire per esplicitare il ritmo e la gestione dei tempi delle azioni. La terza fase riguarda la rappresentazione di un conflitto irrisolto: gli insegnanti-attori mettono in scena una situazione concreta in cui emerge un conflitto tra personaggi protagonisti (persone o realtà di oppressione) e antagonisti (persone o forze oppressive). Il pubblico, costituito da altri insegnanti partecipanti del progetto, assiste allo sviluppo della storia.

La quarta fase riguarda la rappresentazione-Forum: la performance teatrale suscita una discussione con il pubblico. Viene, quindi, rieseguita la situazione conflittuale di partenza, ma con un ruolo attivo degli spettatori, che, alla luce di quanto espresso nel Forum, intervengono sulla scena aggiungendosi o sostituendosi agli attori: possono bloccare il corso della storia e, in veste di personaggi nuovi o già presenti, hanno la libertà di partecipare, cercando di proporre elementi di risoluzione del conflitto e di rimozione degli ostacoli, che hanno impedito ai protagonisti di raggiungere i propri scopi. Chi è rimasto sulla scena dall'inizio dovrà improvvisare la trama in base alle azioni e ai contenuti sviluppati dai nuovi attori. In questa fase il facilitatore e il pubblico possono discutere su quanto le alternative proposte siano possibili, pertinenti ed efficaci. La fine della storia, decretata dal pubblico stesso, può portare a un generale consenso sulla positività o problematicità delle proposte risolutive (Howard, 2004; Teixeira & Teruel, 2009; Capobianco & Vittoria, 2012; Giorgino, 2016).

## 3. Verso la metafora teatrale

Dopo un primo incontro preliminare, il secondo è iniziato con la lettura di *Pinocchio alla rovescia*, racconto che Rubem Alves ha voluto rivolgere a genitori e a insegnanti, come è precisato nel sottotitolo della versione originale in portoghese. L'attività ha sollecitato un intenso ripensamento dell'esperienza professionale. Il protagonista del racconto, un bambino di nome Felipe, pieno di curiosità ed entusiasmo, è stupito dal tipo di scuola normalizzante in cui è costretto a vivere, ma alla fine cede a quel sistema, percorrendo al contrario la storia di Collodi. Felipe diventa un burattino nel seguire le aspettative dei genitori, che lo vogliono a scuola tutto concentrato su se stesso per ottenere il meglio nella sua futura professione. Cede anche a insegnanti che, piegati dalle preoccupazioni di una normalità formale (voti, titoli, certificazioni), smorzano la curiosità del bambino (Alves, 2022).

La lettura e il dibattito, che ha suscitato il testo di Alves, sono stati momenti propedeutici per far esprimere agli insegnanti un problema che sentivano personalmente irrisolto. Sono emerse queste affermazioni:

> "(1) Come posso assecondare il desiderio di stare con alunni non rumorosi e, nello stesso tempo, stimolarli ad avere un pensiero critico anche verso i comportamenti disciplinati? (2) Perché è così difficile spiegare le discipline matematiche a chi predilige quelle umanistiche? (3) Si può avere una scuola più improntata sulle esperienze? (4) Perché siamo così attaccati al linguaggio verbale? (5) Si può essere amici degli alunni? (6) Di fronte ai cambiamenti tecnologici e sociali contemporanei come fa un insegnante a costruire il percorso educativo tra il patrimonio del passato e l'innovazione? (7) La scuola promuove la giustizia sociale? (8) Che cos'è una scuola di qualità? (9) Perché non riesco a trasmettere come vorrei i principi pedagogici che mi ispirano, in particolare il dialogo, senso di responsabilità e l'impegno? (10) Come realizzare consapevolezza sull'importanza del processo rispetto ai risultati (formali)? (11) Come si fa ad essere preparati – o a prepararsi – per insegnare? (12) Perché troppo spesso c'è grande conflittualità tra genitori e insegnanti? (13) Perché non si riesce a comprendere che vi è un solo progetto educativo (i vari ordini di scuola non sono cassetti)?" (Laboratorio teatrale, 2024).

Successivamente gli stessi insegnanti hanno raccontato esperienze personali legate a quei nodi per loro irrisolti e importanti. Da quelle storie è nato un confronto in cui ciascuno ha espresso somiglianze, differenze, mediazioni e, in generale, ha condiviso problematiche comuni. Sulla base del confronto e in riferimento al rapporto tra Felipe e l'uccello azzurro, simbolo di educazione curiosa e creativa, i partecipanti sono stati invitati a esprimere un desiderio su di sé-insegnante, preferibilmente tramite un'immagine zoomorfa o comunque metaforica. Questo è quanto è emerso:

> "(1) Una gazza ladra, astuta e che indica l'utilità dell'insegnamento; (2) un maestro-uccello, cioè che fa sognare;(3) una maestra che non fa "fiatare" nessuno; (4) l'insegnante che ha sempre tutte le risposte; (5) un insegnante molto empatico; (6) una farfalla, che insegna

> con leggerezza e semplicità; (7) un delfino, empatico e gioioso; (8) un professore che fa appassionare; (9) una scimmia, non imbrigliata dagli schemi culturali; (10) un camaleonte per saper sorprendere i miei allievi e sapermi adattare alle varie circostanze; (11) un giardiniere, che cura e vede spuntare vari fiori (i giovani), ognuno con le sue forme e colori" (Laboratorio teatrale, 2024).

La metafora è un importante strumento che sviluppa la mente per poter analizzare e costruire consapevolezza e conoscenza. L'esercizio metaforico è stato già un ingresso nel mondo del linguaggio teatrale.

Il teatro è metafora, costruzione simbolica che realizza quello spostamento analogico dalla vita a un termine *altro*. La traslazione ha l'effetto di sospendere il rituale dell'esistenza, impregnata di abitudini, ruoli, automatismi, e può diventare uno strumento formidabile di conoscenza, che si sviluppa a partire dalla riflessione sui sensi del vissuto. Lo spostamento metaforico non si limita a "fotografare" l'esperienza, ma permette di illuminare nessi imprevisti e disparati, che la coerenza logica della *routine* non consente. Il traslato sviluppa un percorso che ha molto a che vedere con quello che definiamo con la parola creatività. La metafora teatrale aiuta a uscire da uno spazio semantico consueto, a immaginare nuovi percorsi esistenziali, a sviluppare invenzione. Se ne abbiamo consapevolezza, può diventare il centro strategico di intervento formativo (Gramigna, 2021).

Il traslato teatrale non è una fantasia inconsistente, ma mantiene costante l'intensa relazionalità della vita, che è continua interconnessione tra mente, parole e cose. L'etimologia stessa di dramma, dal greco (*drâma*) che significa "azione" o "atto", sottolinea proprio l'onnipresenza della prassi. L'agire teatrale non è spettacolo di pura estetica, è un'esperienza disvelata che orienta, come il senso della parola tedesca di *erfahrung*, riconosciuta, non a caso nella teoria educativa attivista di Dewey. *Erfahrung* deriva dal verbo *erfahren*, che significa "scoprire" o "apprendere attraverso l'esperienza" (Dewey & Suhr, 1995). L'azione teatrale è l'esperienza che diventa contenuto educativo (Dewey, 2014). In questo processo dell'educazione attraverso l'azione è fondamentale lo sguardo riflessivo. Anche in questo caso il vocabolario scenico è in piena sintonia. La parola stessa di teatro, dal greco *théatron* ovvero luogo deputato alla vista (*thea*), rimanda all'osservazione dell'esperienza. La dinamica teatrale si realizza nel guardare (spettacolo) l'esistenza (azioni in scena). Se il *théatron* indica un occhio poetico-riflessivo sul vissuto, il *drama* sollecita una teoria, che non rimane un intellettualismo, ma vive nell'azione scenica, nelle persone stesse che la praticano e si riverbera in quelle che la osservano. Questa teoria-pratica significa proprio *erfahrung* che comporta cambiamento o per lo meno una più convinta e consapevole condotta di vita da parte di chi ha vissuto l'esperienza stessa (attori e spettatori).

Anche il teatro di Boal, pur chiaramente mimetico della realtà, rappresenta un'interruzione e un trasferimento verso un *altro* che crea consapevolezza e orienta verso azioni di cambiamento.

## 4. Scrivere il conflitto

Il terzo e il quarto incontro sono stati caratterizzati dalla stesura dei copioni. Gli insegnanti sono stati suddivisi in tre gruppi, ciascuno dei quali, con il supporto del facilitatore, ha individuato un tema conflittuale e irrisolto, tra quelli che erano stati oggetto di confronto durante il secondo incontro. Il tema della difficoltà relazionale è emerso come centrale, declinato dentro differenti contesti: la complessità ed estensione di compiti del proprio mestiere, la difficoltà della valutazione collegiale, le gerarchie culturali e simboliche sostanziali tra insegnanti di discipline diverse.

Dopo aver approfondito con racconti personali questi nuclei tematici, ciascun gruppo ha iniziato la fase di scrittura di una storia. La condizione collettiva ha reso più complesso il lavoro narrativo, in quanto formato da continue mediazioni e dal bisogno di flessibilità sulle scelte per rendere il racconto condiviso, coeso e coerente. Ogni gruppo ha trovato utile nominare un coordinatore per la fase progettuale e iniziale della stesura, anche se non ci sono state difficoltà nel far convergere singoli racconti di esperienze in un contenuto rappresentativo. Alla fine di una prima scrittura è stato altrettanto utile individuare un revisore per garantire la realizzazione unitaria del testo. Una volta concluso, è stato trascritto con un linguaggio più scenico. Anche questa fase è stata coordinata dal facilitatore, che ha aiutato a pensare come tradurre parole in linguaggio del corpo (posizioni, gesti ed espressioni) e a inserire sulla scena degli oggetti (ad esempio una copia della *Divina Commedia* e un mantello per l'insegnante di Lettere, un tubo per l'insegnante di Tecnologia), che contribuissero a comunicare situazioni e significati specifici. La maggior parte del lavoro di questa fase, in realtà, è stata occupata dalla eliminazione di sequenze descrittive dei testi originari e dall'inserimento sia di qualche didascalia sia soprattutto di dialoghi e monologhi, pensati da una parte per stimolare interazioni con il pubblico, dall'altra per adeguarsi a un tipo di ritmo più elevato rispetto a quello di un racconto per la sola lettura.

Sono così nati tre copioni, di cui il primo s'intitola *Una giornata ordinaria*, incentrato sull'eccessivo carico extra-didattico e sul ritmo frenetico dell'insegnante contemporaneo. Ecco un estratto:

> "Già le 6:30! Devo alzarmi in fretta. Lorenzo ha finito i compiti? Devo fare quel recupero in 1^C e le fotocopie! Quel genitore mi ha chiesto un colloquio? Ho compilato il registro elettronico? Respira ce la puoi fare, Anna. [… ] Accendo il pc. Quanti giudizi da rivedere! E voti da inserire nel registro elettronico... A proposito, devo inviare alla segreteria scolastica quel documento importante. Ah, guarda un po', che sorpresa, due genitori mi hanno scritto alle undici di ieri sera… 'Gentile professoressa, sono la mamma di Tommaso. Si potrebbe avere un colloquio con lo psicologo dello Sportello d'ascolto della scuola?' Ah sì, Tommaso è stato già a colloquio con lo specialista (gelosie con il fratello, rapporti conflittuali con alcuni compagni di classe…); ora anche la madre desidera un confronto. Bene, scriviamo al dott. Dorbelli" (Laboratorio teatrale, 2024).

Il secondo copione, che s'intitola *La bomba atomica*, rappresenta un esame orale della scuola secondaria di primo grado. La storia si focalizza sulla convinzione latente o consapevole tra insegnanti di una diversità d'importanza e di prestigio, che esisterebbe per ragioni storico-culturali tra le discipline scolastiche e i loro docenti rappresentanti. Ecco un estratto:

> "[Entrano i professori e si presentano] 'Io sono il docente di Matematica'. 'Io sono il docente di Inglese'. [Incede lentamente e sale su una sedia; potrebbe tenere sotto un braccio una copia della *Divina Commedia* e una specie di toga; poi spalanca le braccia declama] 'Io sono il docente di Lettere!' [Con tono dimesso e un tubo in mano] 'Io sono il docente di Tecnologia'. I docenti si siedono, arriva lo studente, si fa accomodare su una sedia, uno di loro gli chiede: 'Da quale argomento vuoi incominciare?' Lui risponde: 'Dalla bomba atomica'; quindi illustra brevemente, poi dichiara che le bombe sganciate sulle città di Hiroshima e Nagasaki erano a idrogeno. La docente di Lettere commenta prontamente: 'Benissimo!' La docente di Tecnologia tra sé e sé dice: 'Ma no'. Arriva il secondo alunno [Si ripete la stessa scena, ma il malcontento della docente di Tecnologia aumenta]. Arriva il terzo alunno [Stesso discorso, ma quando dice che la bomba utilizzata era ad idrogeno, la docente di tecnologia esprime il suo dissenso]" (Laboratorio teatrale, 2024).

Il terzo copione, che s'intitola *Lo scrutinio*, inscena la difficoltà nel valutare gli alunni durante momenti collegiali, oltre che per gerarchie culturali di prestigio tra le discipline, anche a causa di diffuse e radicate differenze di criteri tra gli insegnanti, spesso in conflitto per rigide dicotomie (conoscenze e competenze; abilità cognitive e pratiche; processi ed esiti; aspetto formativo e sommativo; dimensione oggettiva e soggettiva). Ecco un estratto:

> "Docente 1: 'Davide C.: Italiano 6, Matematica 6, Storia 5, Geografia 5, Inglese 6, Francese 5, Scienze 5, Tecnologia 9.'
> Docente 2: 'Ehhh? Ma sei sicura?'
> Docente 3: 'Sì, è bravissimo! Ha un'incredibile capacità di vedere la concretezza delle cose, sa costruire e aggiustare tutto e ha una fantastica abilità nel vedere dall'alto, sa valutare le planimetrie in un attimo e capisce al volo dove ci sono degli errori.'
> Docente 2: 'Ma chi, Davide? Ma se non studia niente ed è sempre a giocare e ridere con Mattia B.!'
> Docente 1: 'E poi non fa mai i compiti! Avrà già 8 note didattiche e 3 disciplinari.'
> Docente 3: 'Con me è il migliore.'
> Docente 2: 'Beh, vabbè, ma nelle tue materie non c'è da studiare; se lo metti davanti a una pagina fa anche fatica a leggere!'" (Laboratorio teatrale, 2024).

## 5. Lo scrutinio

Il quinto incontro è stato occupato dalla rappresentazione di uno dei tre copioni, nella forma del Teatro Forum. Il pubblico era costituito da tutti gli insegnanti del corso non impegnati a recitare. La scelta di mettere in scena *Lo scrutinio* è stata condivisa dai tre gruppi, che hanno considerato il tema del copione molto rappresentativo, capace cioè di abbracciare in buona parte anche i nuclei tematici presenti negli altri due testi e, in particolare, la questione delle relazioni tra insegnanti.

*Lo scrutinio* è stato recitato da quattro docenti di scuola secondaria. La scena era essenziale e costituita da un'aula scolastica reale, con banchi, sedie e una cattedra intorno alla quale si sono seduti gli attori.

La storia si concentra su una situazione conflittuale nella scuola secondaria durante una valutazione del consiglio dei docenti. Il conflitto verte sul comportamento e sul rendimento di un ragazzo di nome Davide. Il coordinatore (insegnante 1) e il professore di Tecnologia (insegnante 3), a fronte di diverse insufficienze e note didattiche e disciplinari, riconoscono le abilità dell'alunno, elencando i suoi voti positivi in alcune materie e sottolineando le sue abilità pratiche e intuitive.

Tuttavia, un altro collega (insegnante 2), che sembra rappresentare la maggioranza del consiglio, è scettico riguardo a queste valutazioni, evidenziando che Davide non studia molto, non fa i compiti e ha già ricevuto note disciplinari. La discussione mette in risalto il contrasto tra gli insegnanti a causa delle loro valutazioni soggettive.

La rappresentazione ha suscitato commenti tra attori e spettatori. Tra questi ultimi sono emerse tre proposte alternative alla situazione conflittuale, subito messe in scena dai proponenti, che si sono sostituiti a turno all'insegnante di Tecnologia. La prima rappresentazione alternativa è stata indirizzata verso una migliore *performance* argomentativa del docente. Attraverso il richiamo a principi personalisti (complessità umana, unicità dell'allievo, specificità degli interessi, unione esperienze e riflessione), sistemati con ordine logico e chiarezza, l'attore ha cercato di sviluppare un discorso più convincente in una prospettiva competitiva rispetto alle valutazioni dei colleghi.

Nella seconda alternativa l'insegnante di Tecnologia ha voluto valorizzare la dimensione corale e interattiva dello scrutinio, richiamando la necessità di ascoltare tutti i docenti e non solo quelli messi in scena. A tal proposito ha stimolato colleghi taciturni ad esprimersi, sottolineando che in diverse discipline l'allievo aveva dimostrato una certa positività di interesse e rendimento.

Nella terza alternativa l'insegnante di Tecnologia ha enfatizzato il valore formativo e propositivo della valutazione, chiedendo un nuovo tipo di coinvolgimento del ragazzo per fargli elaborare una relazione interdisciplinare con compiti specifici, in cui potessero emergere le caratteristiche e le abilità personali.

Il Teatro Forum, come è emerso nelle interviste individuali, ha favorito una maturazione da parte dei partecipanti. In particolare il dramma interattivo de *Lo scrutinio*, avvertito come testimonianza di una situazione tipica su questioni centrali della valutazione, ha

fatto riflettere in profondità sulla relazione tra colleghi. Innanzitutto, c'è stato un riconoscimento generale sulla presenza di momenti di chiusura in situazioni fondamentali dell'educazione. Un certo numero di insegnanti pensa che il proprio campo disciplinare debba dettare il metro di giudizio. I commenti soprattutto hanno evidenziato la difficoltà di immaginare diversamente gli studenti rispetto alla propria visione, specialmente da parte di chi crede di insegnare discipline storicamente considerate più importanti (Italiano e Matematica su tutte).

La rappresentazione ha fatto emergere anche una certa difficoltà a interagire tra insegnanti che ragionano per conoscenze e per competenze. L'esperienza ha condotto in modo pragmatico i partecipanti a riflettere sulle tensioni che si scatenano sopra una delle dicotomie scolastiche più accese negli ultimi decenni a livello internazionale (Perrenoud, 2017). Gli insegnanti in conflitto (pro conoscenze da una parte e pro competenze dall'altra), senza un adeguato tempo per il confronto, nel mezzo di uno spazio come lo scrutinio, troppo spesso reso procedurale per l'elevato numero degli alunni, non riescono a comunicare tra loro in quanto portatori implicitamente di due differenti visioni del mondo e dell'istruzione: quella che privilegia le conoscenze è stabile, circoscritta, chiara, e retta da riferimenti che si credono universalmente condivisi; quella che privilegia le competenze è mutevole, ampia e molteplice.

Inoltre, dall'esperienza teatrale è emersa la fatica da parte di alcuni insegnanti ad ammettere che un alunno dallo scarso rendimento generale e da comportamenti scorretti o problematici, sia in realtà già in grado di esprimere competenze importanti nella vita, come quelle di sapersi orientare in luoghi complessi (sia naturali come un bosco sia artificiali come un grande spazio ospedaliero), e di riuscire a sfruttare mappe e planimetrie, anche sofisticate, come proprio riferimento senso-motorio.

In definitiva il Teatro Forum, penetrando nel cuore delle dinamiche di un'importante esperienza collettiva della scuola come quella dello scrutinio, ha aiutato a riflettere sullo stile docente eco-logico che non può essere improvvisato, ma sviluppato attraverso un'autentica formazione sulle abilità relazionali che trascendono le singole discipline e tecniche didattiche.

## 6. Conclusioni

I momenti scenici del progetto, la discussione corale e le interviste individuali post-performance hanno evidenziato come l'esperienza teatrale permetta di scavare in profondità il vissuto dei docenti e li aiuti a individuare temi chiave dentro la complessità relazionale del mestiere. Il corso, lungi dall'essere mosso da preoccupazioni di prestazione estetizzante, ha rafforzato la convinzione che pensare e agire teatralmente siano forze di spostamento della routine docente, che, dalla rielaborazione del sé, può portare all'apertura verso gli altri. L'insegnamento come una prova in scena costantemente ricominciata, come un gioco del mascherare e smascherare, non è mai una monade rigida, ma si svolge all'interno di un sistema di relazioni, che si sono via via resi più complesse negli anni, come hanno mostrato le scene, costruite dai partecipanti, sulla valutazione didattica e sull'intensità di impegni quotidiani. Il groviglio relazionale, in cui l'insegnamento si inserisce giornalmente, viene scandito da un insieme di azioni, valori, emozioni, "norme", aspettative e dinamiche latenti con cui il singolo insegnante e il suo stile operativo sono sempre in rapporto. La rappresentazione scenica ha permesso di far emergere alcuni significati impliciti vissuti, considerati condizionanti da parte degli insegnanti all'interno del contesto scolastico. Queste precomprensioni culturali, nel corso dell'attività di formazione, sono state fatte interagire con le diverse prospettive che i docenti coltivano. In questo modo il teatro ha reso esperienziale l'importanza di una strategia del dialogo, considerando sempre se stessi e le proprie azioni didattiche maggiormente dipendenti da un orientamento intersoggettivo attraverso la capacità di ascolto, di comunicazione, di rispetto dei diversi punti di vista e della valorizzazione degli altri.

Queste qualità richiedono cura e tempo, anche nella formazione. A tal proposito il progetto non ambiva a creare trasformazioni immediate nei partecipanti. Ciononostante alcuni di loro, nelle interviste conclusive, hanno affermato di sentirsi più sensibili verso uno stile professionale maggiormente consapevole dell'aspetto relazionale. Alcuni hanno espresso esplicitamente anche il desiderio di raccontare di più e meglio, dentro e fuori il mondo scolastico, la complessità del proprio mestiere, spesso svalutato. Costoro si sono convinti che narrare le proprie storie crei comprensione e autocomprensione. Altri partecipanti, inoltre, hanno voluto esprimere il senso di consapevolezza acquisita sulla forza implicita della cultura e della storia, che influenzano gli ideali, a loro volta determinanti sulle scelte e le azioni degli insegnanti.

Boal definì "oppressori interni" quelle tensioni dominanti che avvengono nell'interiorità dell'individuo, come le paure, le insicurezze, il senso di inferiorità, l'autocensura delle proprie idee ed emozioni, senso di colpa e vergogna, credenze personali (Gigli et al., p. 78). Queste forze egemoniche negli insegnanti, come in qualsiasi altra persona, non provengono da un'entità esterna circoscritta, ma crescono nella mente attraverso le esperienze di vita e l'interiorizzazione delle norme sociali. Il Teatro dell'Oppresso si è posto come pratica emancipatoria da queste oppressioni, attraverso l'esplorazione in un ambiente sicuro e creativo per il confronto.

Mettendo in atto pubblicamente tensioni, conflitti irrisolti e paure personali, gli insegnanti hanno imparato che si può promuovere l'attenzione relazionale, iniziando dal proprio pensiero e raccontandolo agli altri. Dentro la scena, e non attraverso una teoria, gli insegnanti hanno vissuto un'esperienza per agire alternativamente rispetto a prestazioni e relazioni rigide e chiuse.

Le ricadute professionali di questo progetto di formazione non sono né misurabili né definibili nel tempo, come è possibile nel caso di acquisizione di abilità specifiche (*skills* linguistici, di calcolo, di procedure), spesso oggetto di *traninig* della professione docente (Gramigna, 2012). Tuttavia il laboratorio ha orientato i partecipanti verso l'acquisizione di una consapevolezza e di un "saper essere", che sono fon-

damentali per la vita dei docenti. Dall'esperienza intensa dell'azione scenica, gli insegnanti si muovono nella concreta vita professionale in termini costruttivi e trasformativi, saldano bisogni e desideri con l'agire quotidiano, fondono la teoria di una proposta pedagogica con la prassi, centrando in questo modo la ragione d'essere della riflessione educativa come pensiero agente. La speranza del progetto è quella di aprire nuove strade nella ricerca pedagogica e nella formazione degli insegnanti attraverso il teatro, in modo da promuovere l'aspetto relazionale come centro della formazione continua della propria professionalità.

## Riferimenti bibliografici

Alves, R. (2022). *Pinocchio alla rovescia*. Torino: Marietti.
Antonacci, F., & Cappa, F. (2022). *Riccardo Massa: Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Roma: FrancoAngeli.
Antonacci, F., Guerra, M., & Mancino, E. (2015). *Dietro le quinte: Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
Bernardi, C. (2004). *Il Teatro Sociale: L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
Blanchard-Laville, C. (2013). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris: PUF.
Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi: teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La meridiana. (original work published 1979)
Boal, A. (2020). *Giochi per attori e non attori*. Roma: Dino Audino.
Capobianco, R., & Vittoria, P. (2012). Dalla narrazione al teatro sociale: l'esperienza del teatro forum. *Revista Querubim*. *8*, I-8.
Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Conte, I. (2012). *Il pubblico del teatro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema: Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London-New York: Routledge Falmer.
Dewey, J., & Suhr, M. (1995). *Erfahrung und Natur*. Berlin: Suhrkamp.
Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Giorgino, M. C. (2016). Teatro e responsabilità sociale: un'analisi multidisciplinare delle esperienze partecipative nella produzione teatrale. *Antropologia e Teatro. Rivista di Studi*, *7*, 81–98.
Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli
Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion.
Howard, L. A. (2004). Speaking theatre/doing pedagogy: re visiting theatre of the oppressed. *Communication Education*, *53*(3), 217–233. https://doi.org/10.1080/03634520420-00265161
Husu, J., & Clandinin, D. J. (2017). *The SAGE handbook of research on teacher education*. Los Angeles-London-New Delhi-Washington-Melbourne-Melbourne: SAGE.
Kaplan, M., Cook, C. E., & Steiger, J. (2006). Using Theatre to Stage Instructional and Organizational Transformation. *Change*, 38(3), 32–39. https://doi.org/10.3200/-CHNG.38.3.32-39
Kaye, C., & Ragusa, G. (1998-04-13). *Boal's mirror.* Reflections for teacher education. 79° Annual Meeting of the American Educational Research Association (pp. 1–15). San Diego.
Gigli, A., Tolomelli, A., & Zanchettin, A. (2008). *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Roma: Carocci.
Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
Laboratorio teatrale (2024, febbraio-aprile). *Scritti del progetto "Dentro la scena"*. [Raccolta non pubblicata]. Fontanellato: Istituto Comprensivo Franco Maria Ricci.
Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. New York-London: McGraw-Hill Education.
Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita: sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*. Roma: Anicia.
Placier, P., Burgoyne, S., Cockrell, K., Welch, S., & Neville, H. (2005). Learning to Teach with Theatre of the Oppressed. In J. Brophy & S. Pinnegar (Ed.). *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation* (pp. 253–280). Leeds: Emerald Group Publishing.
Richards, L., Morse, J. M., Gatti, F., & Graffigna, G. (2009). Fare ricerca qualitativa: prima guida. Milano: FrancoAngeli.
Riva, M. (2006). Il teatro come dispositivo pedagogico. In C. Covato (Ed.), *Metamorfosi dell'identità: Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 115–140). Milano: Guerini.
Rossi Ghiglione, A., & Pagliarino, A. (Ed.). (2007). *Fare teatro sociale. Esercizi e progetti*. Roma: Dino Audino.
Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista espacios*, *39*(53), 17–30.
Teixeira, T. B., & Teruel, T. M. (2009). *De Freire a Boal: pedagogía del oprimido, teatro del oprimido*. Madrid: Naque editora.
Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

# Orienting educational and teaching actions through caring practices for individual, social and environmental sustainability

# Orientare l'agire educativo e didattico attraverso pratiche di cura per una sostenibilità individuale, sociale e ambientale

Chiara Carletti
Università degli Studi di Siena – chiara.carletti@unisi.it
https://orcid.org/0000-0002-5098-4496

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

After having been a fundament of pedagogy, at the centre of studies and research, the category of care today seems to have returned to being an *invisible presence*, incapable – according to the current logic of profit - of responding to the great challenges of society. Precisely because care in pedagogy is first of all care for human formation, the article instead sets out to place pedagogy of care back at the centre of attention, on both the theoretical and practical-reflexive fronts, particularly with respect to educational and didactic action. Since the exercise of care is inherent to social practice, dialogue is one of the care experiences at the very foundation of civilization. Dialogue is configured as the quintessential practice of care for the self, the other and the planet. It contributes to forming the *planetary* human being, capable of being in the *space of encounter* where dialogic, open and ironic communication provides an indispensable tool to redefine the subject's *forma mentis* in the direction of intentional action, fundamental to constructing a more democratic, critical and sustainable society.

Dopo essere stata un fondamentale pedagogico, al centro di numerosi studi e ricerche, la categoria della cura oggi pare, invece, tornata ad essere quell'*invisibile presenza*, incapace – secondo l'attuale logica del profitto – di rispondere alle grandi sfide della società. Al contrario, proprio perché la cura in pedagogia è, innanzitutto, *cura-della-formazione-umana dell'uomo*, il contributo presenta una riflessione sull'attualità della pedagogia della cura, sia sul fronte teoretico che su quello pratico-riflessivo, in particolare rispetto all'agire educativo e didattico. Poiché l'esercizio della cura è connaturato alla pratica sociale, tra le esperienze di cura che sono fondamento della civiltà, vi è il dialogo. Questo si configura come la pratica per eccellenza di cura del sé, dell'altro e del pianeta, contribuendo alla formazione di quell'*uomo planetario*, capace di stare nello spazio dell'incontro, dove la comunicazione – nella sua forma dialogica, aperta e *ironica* – ridefinisce la *forma mentis* del soggetto verso un agire intenzionale, fondamentale alla costruzione di una società più democratica, critica e sostenibile.

KEYWORDS
Formation, Irony, Care, Dialogue, Complexity
Formazione, Ironia, Cura, Dialogo, Complessità

**Citation:** Carletti, C. (2024). Orienting educational and teaching actions through caring practices for individual, social and environmental sustainability. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 205-213. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_22

**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-02-24_22

**Submitted:** July 5, 2024 • **Accepted:** September 6, 2024 • **Published:** September 21, 2024

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

## 1. Introduzione

Il quadro sociale, politico, educativo ed economico che si presenta oggi davanti agli occhi di un o una adolescente è, non solo estremamente complesso, ma anche particolarmente preoccupante. Dopo la crisi pandemica, l'Europa è da oltre due anni coinvolta in un conflitto, quello russo-ucraino, dove la minaccia atomica viene sbandierata a giorni alterni. A ciò si aggiunge la guerra israelo-palestinese che, a fronte di una certa preoccupazione per un possibile ampliamento dello scontro, sta accendendo un forte dibattito nell'opinione pubblica, a partire dai movimenti studenteschi. Tutto ciò avviene nel mezzo di una crisi economica mondiale caratterizzata da una crescente disoccupazione, in particolare giovanile (ISTAT, 2023a), e da un aumento generalizzato di tutti i beni di prima necessità, a causa dell'inflazione[1]. Questo, insieme ai tagli al *welfare*, non fa altro che incentivare il diffondersi di nuove povertà, soprattutto educative, di tensioni sociali e politiche in varie parti del mondo, dalla Francia al Brasile all'Argentina, e il conseguente aumento delle patologie psichiche e comportamentali, che vedono interessati tanto gli adolescenti, quanto gli adulti. Infine, la crisi climatica e ambientale costituisce per l'umanità intera la più grande e complessa sfida da affrontare, in quanto richiede un cambiamento radicale nel nostro modo di pensare e di agire.

Stiamo, dunque, attraversando un momento storico con caratteristiche inedite che ci mette di fronte a quella che Bauman chiamava "una tormentosa sfiducia esistenziale" (Bauman, 2000, p. 25). Tutto ciò reclama forti contromisure, non solo a livello politico e sociale, ma anche culturale ed educativo. Rispetto a quest'ultimo fronte occorre, innanzitutto, offrire ai giovani la possibilità di riappropriarsi del futuro, riaffermandone il valore, a partire dalla capacità di desiderarlo e immaginarlo (Bauman, 2016). In un'epoca in cui i cambiamenti sono straordinariamente rapidi, le strutture sociali faticano a stabilizzarsi, diffondendo così un continuo senso di incertezza e precarietà. Il futuro, oggi, non si configura più come un orizzonte temporale stabile e prevedibile, ma come una prospettiva fluida, aperta a cambiamenti rapidi e inaspettati. A questo contribuisce in buona parte la tecnologia, la quale influenza inevitabilmente la configurazione delle relazioni sociali, oltre che le prospettive economiche e politiche. I social media, in particolare, modificano le interazioni umane e la percezione del tempo e dello spazio. Ciò condiziona profondamente gli scenari individuali e collettivi e, dunque, influisce sulla costruzione di un progetto di vita futura da parte delle nuove generazioni.

Questa fluidità necessita, pertanto, di una nuova *forma mentis* flessibile, ibrida e duttile. È qui che entra in gioco la pedagogia, la quale è chiamata a tracciare nuove prospettive educative in grado di fornire ai ragazzi e alle ragazze gli strumenti per navigare e influenzare tali cambiamenti. Siamo, infatti, di fronte a una crisi di coscienza, alla quale bisogna rispondere promuovendo esperienze educative capaci di far nascere negli individui una nuova consapevolezza basata sulla cura di sé, degli altri e del pianeta (Barone & Mantegazza, 1999; Ricoeur, 2007; 2015; Cambi, 2007; 2010; Mortari, 2006; 2009; 2015; 2019; Contini & Manini, 2007; Foucault, 1984; 1992; 2003; Zambrano, 1996), fondamentale per contribuire alla costruzione di una cittadinanza planetaria su basi democratiche (Morin, 1993; 2000; 2001; 2016; 2024). Ecco allora che temi quali: la cura della terra, un'alimentazione sana e corretta, la critica del sistema capitalistico, devono divenire gli orizzonti a partire dai quali ripensare le nostre vite e le nostre società in modo più etico, sostenibile e solidale. In questo ripensamento, tanto individuale, quanto collettivo, gli intellettuali hanno il dovere di assumersi la responsabilità di promuovere una riforma del pensiero che abbracci un "nuovo umanesimo" (Morin, 2024). È in questo tempo in divenire, da ripensare e co-progettare insieme, che la categoria della cura ha tutte le caratteristiche e le potenzialità per rivendicare ancora oggi la propria attualità sociale e pedagogica.

## 2. Riaffermare l'attualità della pedagogia della cura: relazione educativa e costruzione del sé

Il concetto di *cura di sé* (*cura sui*) in pedagogia si colloca in una prospettiva interdisciplinare, tra filosofia, psicologia ed educazione, ma assume una particolare rilevanza all'interno del processo formativo di un individuo. Tra gli studiosi italiani che più hanno contribuito a questo tema, esplorando come l'educazione alla cura di sé possa influenzare tanto lo sviluppo personale, quanto quello comunitario, vi sono: Massa (1992); Mortari (2009; 2014; 2019; 2020), Cambi (2002; 2007; 2010; 2015), Boffo (2006; 2011), Fadda (2002; 2016), Bertolini (2003), Palmieri (2008; 2016; 2018) e Recalcati (2014). Quest'ultimo nel suo libro *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento* (Recalcati, 2014), parla dell'importanza dell'insegnamento come atto che va oltre la mera erogazione di conoscenza. Per Recalcati, l'atto educativo è intrinsecamente legato all'idea di cura, poiché il docente deve coltivare non solo l'intelletto, ma anche il benessere emotivo e sociale degli studenti. Questa visione pone l'educatore come una figura consapevole delle proprie responsabilità etiche e personali nella formazione degli adolescenti. Allo stesso modo, anche Bertolini ritiene il concetto di *cura educativa* essenziale per promuovere l'autonomia e l'autenticità degli individui, in quanto alla base dell'educazione vi è l'atto del prendersi cura dell'altro, affinché questo possa immaginare e realizzare il proprio progetto di vita in modo libero e responsabile (2003). Analogamente, Mortari (2006), nel suo testo *La pratica dell'aver cura*, approfondisce il concetto di cura come attenzione deliberata e consapevole verso l'altro e verso l'ambiente. Per Mortari, infatti, curare significa porre attenzione alle esigenze altrui, comprendendo e anticipando ciò di cui gli individui hanno bisogno per crescere e svilupparsi. L'educatore, quindi, diventa un custode del potenziale dell'allievo, guidando e supportando il suo percorso di crescita in modo attento e rispettoso. L'approccio di

1 "Secondo le stime preliminari, nel mese di febbraio 2023 l'indice nazionale dei prezzi al consumo per l'intera collettività (NIC), al lordo dei tabacchi, registra un aumento dello 0,3% su base mensile e del 9,2% su base annua, da +10,0% nel mese precedente" (ISTAT, 2023b).

Mortari ha, dunque, un impatto diretto sulla pratica educativa, suggerendo che le scuole dovrebbero essere luoghi dove la cura permea ogni aspetto dell'ambiente didattico. Ciò include la creazione di spazi fisici che promuovano il benessere e il comfort, così come l'adozione di politiche educative che supportino attivamente la salute mentale e fisica degli studenti. Se, dunque, la cura diviene una pratica professionale imprescindibile, gli insegnanti devono possedere quelle competenze emotive e relazionali necessarie per costruire relazioni autentiche e sostenibili con i propri allievi. In altre parole, l'insegnante è, sì, responsabile per l'altro, ma gli studenti devono essere messi, a loro volta, nelle condizioni di sentirsi responsabili del proprio futuro. In questo senso, la cura si configura come una sorte di educazione interiore che richiede impegno e volontà da parte del soggetto, chiamato a divenire "capitano di sé stesso" (Xodo, 2003). Tutto ciò va a confermare l'idea secondo la quale la relazione educativa sia fondativa della stessa natura dell'uomo (Boffo, 2011): è, infatti, nell'atto di cura che si realizza *ab imis* quell'iter formativo attraverso cui prende corpo un io che si fa sé, costruendosi come soggetto-persona con tutte quelle specificità che lo rendono singolare e irripetibile. È evidente come per tutti questi autori, il pensiero di Massa (1992) abbia rappresentato un fondamento imprescindibile. Per Massa l'educazione rappresenta un'esperienza complessa, in cui l'attenzione alle dinamiche psicologiche, emotive e relazionali è cruciale. Per tale motivo lo studioso propose la *clinica della formazione,* intesa come un metodo per analizzare e affrontare le dinamiche educative con un focus sul soggetto in formazione, il contesto in cui avviene l'apprendimento e il rapporto tra educatore ed educando. Massa pone l'accento sull'importanza di considerare il soggetto in formazione nella sua totalità, comprendendo le sue esperienze, le sue emozioni e i suoi bisogni. L'educatore viene visto non solo come un trasmettitore di conoscenze, ma come un facilitatore dei processi di crescita e di sviluppo del soggetto. Egli deve saper ascoltare, osservare e intervenire in modo mirato, rispettando i tempi e le modalità di apprendimento di ciascun individuo. Massa sottolinea, inoltre, l'importanza del contesto in cui avviene la formazione. L'ambiente educativo deve essere pensato e strutturato per favorire un apprendimento significativo, in cui le relazioni tra educatore e educando giocano un ruolo centrale. All'interno della relazione educativa possono intervenire, infatti, soggetti diversi: insegnanti, genitori e *media*, nella consapevolezza che è dall'incontro con l'altro che passa il riconoscimento del proprio sé. In questo processo di crescita, maturazione e presa di coscienza di ciò che si è di ciò che si vorrebbe essere, un ruolo cruciale lo ricopre il soggetto stesso, il quale si trova a dover tracciare il sentiero tra il proprio presente e futuro. Si tratta di un passaggio fondamentale, che richiede protagonismo da parte dell'individuo, ma anche consapevolezza rispetto all'importanza della *cura sui*. Curare sé stessi implica, innanzitutto, conoscersi e saper coltivare la propria interiorità, attraverso quelle diverse forme della cultura che Hadot (1988) chiamava *esercizi spirituali*, tra cui viaggiare, ascoltare musica, meditare, leggere, scrivere e comunicare: tutte pratiche che richiedono disciplina, ma anche curiosità e capacità di saper accogliere il cambiamento (Cambi, 2010; Foucault, 1984; 1992; 2003). In altre parole, siamo di fronte a *esercizi* e azioni messe in atto dall'individuo nel corso del processo auto-formativo e formativo che gli consentono di costruire la propria identità, modificando il suo *essere* (Hadot, 1988; Mortari, 2009).

La scuola è un ambiente privilegiato per l'introduzione e la pratica di questi *esercizi spirituali*, poiché offre un contesto strutturato in cui gli studenti possono esplorare e sviluppare competenze emotive, cognitive e morali. Secondo Hadot (1988), gli esercizi spirituali sono pratiche che trasformano la percezione del mondo e del sé, conducendo a una vita più autentica e piena di significato. La scuola, attraverso un curricolo olistico, può promuovere questi esercizi all'interno di diverse discipline, incoraggiando una formazione integrata che unisce conoscenza e pratica riflessiva. Allo stesso modo anche gli insegnanti hanno una responsabilità fondamentale nella formazione delle pratiche di cura: coltivando la riflessione critica, il dialogo e la meditazione – oltre che attraverso l'esempio personale – possono, infatti, aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare un pensiero complesso e una vita più autentica e responsabile. Questo approccio educativo non solo prepara i giovani ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo, ma contribuisce anche alla costruzione di una società più consapevole e solidale.

## 3. Il dialogo come pratica di cura di sé, dell'altro e del mondo

L'adolescenza, intesa come *terra di mezzo* (Barone & Mantegazza, 1999; Barone, 2009; 2019) o *età della catastrofe* (Mancaniello, 2001; 2002; 2018), pone il soggetto in formazione di fronte a un vero e proprio "rovesciamento" e "cambio di direzione", in cui si mettono in discussione tutte le precedenti acquisizioni e in cui si procede per salti qualitativi. Per motivi che sono legati sia alle trasformazioni biologiche, sia allo sviluppo cerebrale, l'adolescente è solitamente incline agli eccessi, vive uno stato di malessere generalizzato per cui si sente in preda a forze opposte, che lo fanno oscillare tra tendenze egocentriche e pulsioni narcisistiche. Si tratta però di oscillazioni o, come detto, di *salti*, necessari per la costruzione dell'*Io*, che esigono un accompagnamento costante da parte degli adulti di riferimento, *in primis* genitori e insegnanti. Entrambi hanno il compito di guidare il ragazzo o la ragazza verso l'acquisizione del proprio sé: è, infatti, attraverso questo prendere forma che il soggetto avrà la possibilità di costruire basi solide che gli consentiranno di governare il cambiamento e aprirsi al futuro. Ciò richiede da parte dell'adulto l'apertura di un canale comunicativo formativo capace di sostenerlo e accompagnarlo nel periodo di *catastrofe* (Mancaniello, 2018), ovvero nella fase di passaggio dall'infanzia all'età adulta. L'adolescente si mostra, infatti, come un individuo *in ricerca*, che necessita di autenticare il proprio tempo con esperienze, idee, valori, incontri e, talvolta, anche scontri. Non sono conquiste facili e nemmeno scontate. Servono forza di volontà, impegno, determinazione, curiosità, coraggio, capa-

cità di decentrarsi e di mettersi in discussione, in altre parole occorre avere capacità di *self-care,* per non divenire spettatori passivi delle proprie vite e giungere alla conquista della propria individualità. C'è uno stretto legame, una connessione intima tra il dialogo con sé stessi e il dialogo con gli altri, perché è dal confronto con l'alterità che impariamo a capire meglio noi stessi e veniamo spronati a quel pensiero radicale che diviene pratica auto-formativa. L'autoformazione deve però procedere secondo un orientamento valoriale ed etico, che parte dalla conoscenza di sé. Solo in questo modo ciascun soggetto potrà prendere consapevolezza delle forze che agiscono su di lui, influenzandolo in una maniera, piuttosto che in un'altra. Dobbiamo, dunque, imparare a essere presenti a noi stessi, ciò implica innanzitutto imparare a vivere e con-vivere, ma anche condividere e comunicare con il mondo circostante.

Il dialogo – come pratica di cura – rappresenta, dunque, un concetto fondamentale nella pedagogia e nella filosofia dell'educazione, particolarmente nelle teorie che enfatizzano la relazione, la comunicazione e il rispetto reciproco tra docente e studente. Questa idea è profondamente radicata nelle opere di studiosi come Buber (2012) e Freire (1970), che vedono nel dialogo non solo uno scambio di idee, ma un mezzo vitale per l'affermazione reciproca e la crescita personale. Buber, nel suo celebre lavoro *Io e Tu* (1923), introduce il concetto di relazione *Io-Tu*, basandola sul riconoscimento e l'accettazione dell'altro come entità completamente diversa e indipendente, ma allo stesso tempo fondamentalmente legata a noi tramite il dialogo. Un dialogo autentico e trasformativo. All'interno di un contesto educativo, ciò significa che l'insegnante non vede lo studente solo come un *recipiente* di sapere, ma come un soggetto attivo nel processo di apprendimento. Il dialogo diventa così una pratica di cura, che sostiene lo sviluppo dell'identità e dell'autostima dei ragazzi, attraverso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e del mondo circostante. Secondo Paulo Freire (1970), il dialogo è molto più di questo. Il pedagogista brasiliano attribuisce a tale pratica un carattere rivoluzionario, in quanto essenziale per il processo di liberazione sia degli studenti che degli insegnanti. Attraverso il dialogo, gli *oppressi* possono diventare consapevoli delle strutture di potere che influenzano le loro vite e, di conseguenza, agire per trasformare la realtà. Freire sostiene, infatti, che l'educazione non può essere neutrale, ma deve configurarsi come un atto di amore che mira all'emancipazione. In altre parole, il dialogo diviene una pratica di cura capace di promuovere l'*empowerment* e il rispetto della dignità umana. Anche secondo bell hooks (2023), il dialogo è uno "strumento dialettico incredibilmente democratico", che consente la creazione di nuovi significati, attraverso il reciproco scambio di informazioni. Il suo metterci di fronte a modi diversi di pensare e conoscere, fa della conversazione una pratica sempre inclusiva, che presuppone l'apertura verso l'esterno, a partire da un atteggiamento empatico e di *epoché*. Nelle pratiche educative contemporanee, il dialogo si manifesta nell'adozione di metodi di insegnamento che valorizzano la partecipazione attiva degli studenti, l'ascolto attento e la risposta empatica. Questo approccio si allontana dai metodi tradizionali basati sulla trasmissione unidirezionale del sapere e si avvicina a modelli più collaborativi e inclusivi. Ad esempio, nelle comunità di apprendimento, il dialogo è utilizzato per co-costruire conoscenza, attraverso discussioni aperte e riflessioni condivise che incoraggiano gli studenti a esprimere liberamente i loro pensieri e sentimenti. Incoraggiare a riflettere criticamente su idee ed esperienze è, infatti, fondamentale per promuovere la riflessione critica, sviluppare l'autoconsapevolezza e coltivare un senso di responsabilità verso sé stessi e gli altri. Questo può essere fatto attraverso attività autobiografiche, come il diario, la scrittura creativa, le discussioni in classe, oppure mediante l'utilizzo di metodologie, quali il *debate,* il metodo euristico-partecipativo e il *role playing*, che incoraggiano la curiosità, il sapersi mettere nei panni dell'altro e la riflessione personale. Inoltre, le strategie didattiche che promuovono un apprendimento basato sul dialogo, valorizzano una cultura che considera gli errori come opportunità di crescita, piuttosto che come fallimenti, rafforzando la fiducia e il senso di appartenenza dei ragazzi e delle ragazze alla comunità scolastica, aspetto quest'ultimo fondamentale anche per il contrasto al fenomeno del *drop-out*. Tutto ciò è ancora più necessario in un tempo dove la comunicazione è stata trasformata dalla tecnica, ma anche da una società che ne ha fatto il proprio modello, appiattendola su una visione essenzialmente consumistica (Galimberti, 1999). Computer, cellulari, tablet e, oggi, anche visori, hanno annullato le distanze, a favore di una trasmissione sempre più *mediatica* e reticolare, e sempre meno basata sulle relazioni faccia a faccia (Mancaniello & Lavanga, 2022). Ciò porta all'esigenza di una nuova problematizzazione dell'atto comunicativo, ricollocandolo al centro del processo formativo (Ghiglione, 1986). Comunicare è, d'altra parte, un impegno che deve coinvolgere tutti, non solo la scuola, ma anche quei luoghi della formazione non formale e informale, tra cui la famiglia e il gruppo dei pari. Questo perché oggi la comunicazione ha un ruolo fondamentale per quella formazione umana dell'uomo che lo rende *soggetto-individuo-cittadino planetario* (Boffo, 2007; Gennari, 2001). Occorre pertanto ridare centralità e valore al dialogo, così come esercitato da Socrate, rendendolo pratica sociale e forma mentale per la formazione di una coscienza democratica diffusa. È, infatti, interrogando sé stessi, *in primis,* (e il mondo esterno) che l'individuo acquista lo statuto di soggetto (Mortari, 2009). Quello che viene a formarsi è un soggetto curioso, aperto al pluralismo e alla diversità, abituato alla messa in discussione, a osservare un fatto o un fenomeno da altri punti di vista, anche grazie a un pensiero riflessivo e relazionale, capace di ripensare i suoi processi, i meccanismi che lo mettono in moto, le dinamiche che si generano, ma anche abile nel connettere sistematicamente le parti al tutto. Così facendo l'individuo dà forma al proprio essere, ovvero attribuisce alla propria esistenza un orientamento valoriale che lo rende soggetto unico e irripetibile. È questo lo scopo della pratica educativa, la quale deve guidare il soggetto in formazione verso l'acquisizione di quegli strumenti e metodi che danno forma all'essere e consistenza alla propria esistenza (Platone, 2000).

Il dialogo, dunque, ricopre una duplice funzione trasformativa: da una parte ci spinge a riflessioni profonde su noi stessi (*cura sui*), dall'altra ci guida verso l'esterno, attivando un confronto dialettico che ci porterà a mettere in discussione idee, comportamenti o atteggiamenti percepiti come consuetudini. Saper dissentire ed esercitare il dubbio, è fondamentale all'interno di una società dove omologazione, insicurezza e *contingenza* rappresentano le sue cifre costitutive. Queste reclamano, infatti, un individuo dotato di una *forma mentis* aperta al confronto, che sappia de-costruire, ma anche vivere nel pluralismo e *so-stare* nella contraddizione, osservando i fenomeni con uno *sguardo da lontano*, critico, *ribelle*, distaccato, creativo e disposto ad accogliere la diversità e ad andare oltre le apparenze (Cambi, 2006). Sebbene si tratti di una forma mentale complessa, dialettica, metacognitiva, esistenzialmente inquieta, questa dovrebbe comunque farsi *habitus* nel soggetto, in quanto fondamentale per vivere in uno spazio aperto di decostruzione e costruzione di nuovi valori, possibilità e immaginari sociali. Educare alla *cura di sé* significa proprio questo: dare all'adolescente gli strumenti per metterlo nelle condizioni di auto-formarsi e costruire un progetto di vita autentica (Cambi, 2002).

## 4. Le pratiche di cura per una sostenibilità umana, sociale e ambientale

Poiché sappiamo che nessuna esistenza è isolata, la *cura sui* va sempre pensata in relazione al mondo esterno, dunque al nostro relazionarci con gli altri. È in questo processo dialettico che ciascun soggetto realizza la propria umanità e si prepara alla responsabilità della vita pubblica adulta. Lo fa apprendendo una serie di pratiche che può rivolgere verso sé stesso per prendersi cura della propria interiorità, ma anche verso l'esterno, per riuscire a occuparsi di ciò che lo circonda. A causa della condizione di *gettatezza* (Heidegger, 1976) e di precarietà che caratterizza l'essere umano (Mortari & Valbusa, 2020), è essenziale incoraggiare nel corso del processo formativo, tutte quelle pratiche che consentono al ragazzo o alla ragazza di acquisire nuove posture della mente, che andranno a modificare il proprio sguardo sul mondo. Diverranno atteggiamento, stile di vita che si fa cultura del sé. All'interno di una società come quella attuale, in cui si è perso il senso del limite e si tende a manipolare e spettacolarizzare ogni aspetto della vita, l'adolescente è, pertanto, chiamato a coltivare questa dimensione di *cura sui*, prendendo coscienza delle proprie risorse mentali, così come dei limiti del proprio corpo, attraverso un ribaltamento di prospettiva, essenziale per opporsi a tutti quei condizionamenti che agiscono all'interno della società. Ciò implica – da un punto di vista pedagogico – un accompagnamento e un investimento affettivo da parte di coloro che sono deputati alla cura del soggetto, affinché egli divenga capace di realizzare il proprio *progetto di mondo* (Fadda, 2002, p. 95). È questo senso di responsabilità verso l'esterno, gli altri e il pianeta che consente all'individuo di raggiungere il massimo del suo sviluppo come uomo e come cittadino. Poiché solo se siamo in grado di avere cura di noi stessi, possiamo prenderci cura degli altri (Mortari & Camerella, 2014), nello sviluppo dell'essere umano è inevitabilmente implicato, non solo il suo benessere personale, ma anche il bene pubblico.

In questo senso, le pratiche di cura del mondo rappresentano un elemento fondamentale nell'educazione contemporanea, rispondendo alla necessità urgente di promuovere una coscienza ecologica e comportamenti sostenibili tra le nuove generazioni. Queste pratiche, che comprendono attività come il riciclo, la riduzione dell'impronta carbonica e la promozione di stili di vita sostenibili, sono essenziali per garantire la sopravvivenza del nostro pianeta in un'epoca di profonda crisi ambientale. Secondo Morin, la globalizzazione ha creato una *comunità di destino* in cui i problemi ecologici devono essere affrontati collettivamente (Morin, 2024). Tutto ciò implica un cambiamento radicale nelle modalità formative, affinché la pedagogia possa integrarsi con la sostenibilità ambientale. Morin sottolinea l'importanza di una riforma educativa che incoraggi la complessità del pensiero e la connessione tra saperi, superando la tradizionale frammentazione delle discipline. Egli sottolinea, inoltre, la necessità di considerare la crisi non solo come un problema scientifico o tecnico, ma come una questione profondamente radicata nelle dinamiche sociali, culturali, economiche e nelle politiche globali. Lo studioso francese evidenzia come la crisi climatica sia il risultato di una rete intricata di cause interconnesse (Morin, 2001; 2016; 2017; 2024) e, solo riconoscendo l'interdipendenza dei sistemi naturali e sociali, saremo in grado di comprendere e affrontare efficacemente ciò che minaccia la sopravvivenza del nostro pianeta. Ad esempio, le attività economiche, le politiche energetiche, le abitudini di consumo e le disuguaglianze sociali contribuiscono tutte alla crisi ambientale e devono, pertanto, essere considerate nel loro insieme. Alla luce della critica alla modernità e alla sua visione riduzionista del progresso, con il suo focus sullo sviluppo economico senza limiti e sul dominio della natura, si è giunti oggi a una situazione di sovrasfruttamento delle risorse naturali e ciò è causa del degrado ambientale e dei cambiamenti climatici che stiamo attraversando. Per questo occorre, secondo Morin, ripensare il nostro modello di sviluppo per includere una visione più integrata e sostenibile del rapporto tra l'uomo e l'ambiente (Morin, 2024). La cura del mondo, in questa visione, diventa un'estensione naturale della cura di sé e degli altri, promuovendo un'etica della responsabilità condivisa. Questa prospettiva è rafforzata dalla necessità di sviluppare pratiche educative che non solo informino, ma che trasformino gli studenti in agenti attivi di cambiamento. Cambi, d'altra parte, enfatizza l'educazione come un mezzo per sviluppare la coscienza critica e la capacità di agire in modo etico e sostenibile (2010). Le pratiche di cura del mondo, secondo lo studioso fiorentino, devono essere integrate nei curricula scolastici attraverso un approccio interdisciplinare che coinvolga scienze naturali, scienze sociali e studi umanistici. Questo approccio non solo migliora la comprensione scientifica, ma favorisce anche lo sviluppo di valori ecologici e comportamenti sostenibili. L'integrazione delle pratiche di cura del mondo nei sistemi educativi è, dunque, cruciale per

formare cittadini consapevoli e responsabili. La promozione di una coscienza ecologica e di stili di vita sostenibili all'interno delle scuole non solo contribuisce alla protezione dell'ambiente, ma anche alla costruzione di una società più equa e solidale. L'educazione alla sostenibilità deve quindi essere vista come un investimento fondamentale per il futuro dell'umanità e del pianeta. La cura viene così collocata all'interno del processo formativo del soggetto nel suo *farsi umano,* sempre in relazione agli altri e al mondo esterno. È qui che si sostanzia – tra le altre cose – come dialogo, dando avvio a un processo di ricerca e scoperta, riflessione su di sé e sulla realtà circostante. Processo che richiede una *forma mentis* complessa, in grado di rompere la rigidità dei paradigmi tradizionali e incoraggiare un approccio più creativo, critico e riflessivo. È nel pensiero, nella coscienza e nella comunicazione che l'*ironia* si configura come uno sguardo inedito sul mondo (Cambi, 2010).

## 5. Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente per sviluppare un pensiero critico e complesso, stimolare la creatività e affrontare il cambiamento

Analizzare l'ironia in relazione alla formazione del soggetto, significa prendere in considerazione il suo ruolo nella comunicazione umana: qui si sostanzia come linguaggio utile al soggetto per avere una visione complessa della realtà. Quest'ultima è, infatti, attraversata da contraddizioni, paradossi e, in generale, da flussi comunicativi, spesso anche in contrasto tra loro, che occorre saper decifrare attraverso stili cognitivi e di vita dinamici, flessibili, critici e dialettici. Attraverso l'ironia gli adolescenti hanno la possibilità di esplorare la complessità del mondo circostante e instaurare un dialogo autentico e aperto, fondamentale per la costruzione di una comunità educativa basata sul rispetto reciproco e sulla collaborazione. Durante l'adolescenza, gli individui sono impegnati in un processo di auto-definizione e distinzione dagli adulti e dalle autorità. L'ironia permette loro di esprimere dissenso e critica in modo meno diretto e, potenzialmente, meno conflittuale. Attraverso questa categoria pedagogica, i giovani possono mettere in discussione le aspettative e i valori degli adulti, senza necessariamente entrare in aperto disaccordo. Ciò li aiuta a esplorare visioni del mondo e modi di essere differenti dai propri, contribuendo alla costruzione di una propria identità. Lo stesso Foucault, nei suoi studi sulla genealogia del potere, utilizzava l'ironia per mettere in discussione le strutture di conoscenza e le autorità consolidate, promuovendo un pensiero critico e autonomo (Foucault, 1984). L'ironia si configura così come uno strumento per svelare le contraddizioni e le ambiguità insite nei discorsi di potere, aprendo la strada a una comprensione più complessa e articolata della realtà. Come stile personale, questa può anche avere anche una funzione difensiva, ovvero permette ai soggetti di affrontare temi difficili o stressanti con leggerezza o distacco emotivo. Ciò può ridurre l'ansia legata all'esplorazione di temi come l'insuccesso, l'insicurezza o la paura, fornendo un mezzo per parlare di questioni personali importanti, senza la pressione di prendersi troppo sul serio. Tuttavia, l'uso dell'ironia non è privo di rischi. Se mal gestita, può portare a fraintendimenti o a sentimenti di alienazione tra coetanei. Gli adolescenti che ne fanno un uso eccessivo, possono sembrare distaccati o cinici, il che può ostacolare la formazione di relazioni autentiche. Inoltre, l'ironia può a volte velare sentimenti veri che necessitano di essere espressi in modo più diretto, al fine di una corretta elaborazione emotiva. Siamo, dunque, di fronte a un "dispositivo" complesso che per essere praticato, richiede una notevole abilità linguistica e cognitiva, poiché implica la capacità di comprendere e giocare con i significati letterali e figurati del linguaggio. Essendo una forma espressiva culturale che si apprende, per svilupparsi ha bisogno di uno spazio sociale che sappia valorizzarla, sia attraverso una comunicazione che privilegia la creatività e la divergenza, sia attraverso la frequentazione di soggetti ironici, in grado di valorizzare uno stile giocoso, aperto e dialogico. Questo è garanzia di un modo di stare insieme privo di pregiudizi, solidale, antidogmatico e, conseguentemente, democratico. In questo senso l'ironia sembra legarsi a una visione utopica del mondo in cui l'*Io* viene messo in crisi a favore del *Noi*. A essere cancellata non è l'individualità del soggetto, ma la sua dimensione più autoreferenziale ed egocentrica. Il singolo diviene persona che percepisce sé stessa in maniera maggiormente consapevole e autonoma e, proprio a partire da questa consapevolezza, reclama il confronto con l'altro. Si attiva così un gioco che implica pluralismo di punti di vista e che consente a chi vi partecipa di comunicare in maniera giocosa, empatica, libera, protesa verso una dimensione di ascolto attivo, capace di creare uno spazio sociale che si fa comunità. Il soggetto ironico è, infatti, un *homo communicans*, ovvero un individuo in continua relazione con l'altro che per vivere la sua dimensione sociale deve saper stare nella comunicazione e costruire il proprio sé (Ghiglione, 1986).

La conversazione, il dialogo, la comunicazione che fa uso dell'ironia è tipica di culture complesse e sofisticate. Questa si configura, infatti, come una pratica trasformativa che la mente esercita su sé stessa, capace di modificare lo sguardo del soggetto sul mondo. L'ironista sa guardare al futuro: è colui che traccia percorsi inediti, ponendo al centro delle relazioni sociali nuove regole che valorizzano la comunicazione tra individui, la creatività, l'ascolto empatico e il gioco. Come *forma mentis*, quella ironica pone il soggetto in una posizione di distacco, lo colloca su un altro punto di vista, attraverso un rovesciamento di prospettiva. Questo è un aspetto fondamentale per l'adolescente, il quale si abitua così a decentrarsi e a mettersi nei panni dell'altro. Gli individui utilizzano l'ironia per testare e sviluppare queste competenze, che sono cruciali per la navigazione delle complesse dinamiche sociali che devono affrontare nel corso della loro vita quotidiana. Il contributo della scuola in questo senso è fondamentale in quanto – attraverso una trasformazione curricolare – può porre maggiore attenzione alla relazione educativa e dare centralità ad atteggiamenti cognitivi capaci di abituare il soggetto alla messa in discussione. È, dunque, importante capire come si educa, attraverso quali pratiche si concretizza, indagare le strutture sommerse, gli impliciti,

le trame nascoste che l'attraversano e che sono spesso condizionate da microfisiche di potere (Massa, 1986). All'interno di un dispositivo educativo non vi è, infatti, solo il soggetto che educa, ma vi sono dimensioni ambientali ed *elementi materiali e immateriali*, *linguistici e non*, che condizionano fortemente l'intero processo (Massa, 1986; 1992; Ferrante, 2017). Se vogliamo, dunque, realizzare in classe una microcomunità basata sul dialogo e sull'ascolto, occorre prestare attenzione a tutti questi aspetti e promuovere un ripensamento critico e riflessivo della capacità comunicativa dei docenti, suggerendogli nuovi stili che potrebbero rendere la relazione comunicativa più efficace e funzionale. Nel contesto educativo, gli insegnanti possono, infatti, utilizzare l'ironia come strumento didattico per stimolare il pensiero critico e l'*engagement* degli studenti. Tuttavia, come già sottolineato, è fondamentale che questo uso sia sensibile alle diverse capacità dei ragazzi e delle ragazze di interpretare e apprezzare l'ironia. Un approccio pedagogico che comprenda l'ironia richiede evidentemente una profonda conoscenza delle dinamiche di gruppo e della maturità emotiva e cognitiva dei propri allievi. L'ironia gioca, infatti, un ruolo complesso e sfaccettato nella formazione del soggetto adolescente: può essere un potente strumento di esplorazione identitaria, sviluppo sociale e distanza critica, ma deve essere utilizzata con attenzione per evitare effetti negativi sullo sviluppo emotivo e sociale dell'individuo. Se utilizzata con le giuste accortezze all'interno di ambienti che la valorizzano, che lasciano spazio all'esercizio del dubbio, alla sospensione del giudizio, alla creatività e all'immaginazione, dove il pensiero critico e riflessivo vengono incoraggiati, l'ironia ha tutte le potenzialità per divenire uno strumento indispensabile per imparare a prendere in considerazione punti di vista diversi dai propri. Guardare da angolature differenti implica, innanzitutto, sapersi liberare dalle proprie convinzioni e acquisire nuove consapevolezze. Connettendosi al dialogo, l'ironia agisce sul soggetto, aiutandolo a sviluppare un sé armonico e consapevole, ma soprattutto critico e flessibile, adatto ad abitare la complessità del mondo (Cambi, 2010). Siamo, dunque, di fronte a una forma di pensiero maggiormente capace di rispondere alle esigenze degli adolescenti di oggi, i quali si trovano a vivere in un'epoca carica di tensioni e sofferenza, di rivendicazioni anacronistiche, di chiusure e prese di posizione, in cui si ricerca il consenso a scapito dell'esercizio di un pensiero autonomo e critico. È all'interno di questa rete che il soggetto ironico – seppur inquieto, spezzato e indebolito – tenta comunque di uscire. Lo fa dando forma alla propria interiorità, in un processo che lo pone come soggetto *in ricerca*. Ciò fa sì che l'ironia sia un'ottima guida per riconoscere e governare questa nostra condizione, che necessita di una nuova e solida convivenza democratica.

## 6. Conclusioni

Nell'attuale contesto globale, caratterizzato da complessità e instabilità, le pratiche di cura si configurano come fondamentali pedagogici per il benessere individuale, sociale e ambientale. La cura, intesa come prassi relazionale e riflessiva, assume un ruolo centrale nella formazione del soggetto e nella costruzione di una società più equa e sostenibile. Una società che va ripensata alla luce delle fragilità politiche, educative e sociali, dell'incertezza economica e delle minacce ambientali. Tutto ciò richiede un cambiamento radicale delle modalità con cui interagiamo con noi stessi, con gli altri e con il pianeta. In questo senso le pratiche di cura offrono strumenti preziosi per affrontare tali sfide, promuovendo un senso di responsabilità condivisa e di solidarietà. All'interno di questa cornice, il dialogo non è solo una metodologia educativa, ma un *ethos* che trasforma l'ambiente di apprendimento in uno spazio di rispetto reciproco, sviluppo personale e trasformazione sociale. Praticarlo e coltivarlo in classe, consente agli educatori di avere a disposizione un potente strumento per aiutare gli studenti e le studentesse a governare le complessità del mondo contemporaneo, preparandoli a diventare cittadini riflessivi, critici e impegnati. Si tratta, dunque, di coniugare pensiero e prassi, riflessività e azione, al fine di divenire co-costruttori delle trasformazioni in atto nella società. In questo senso, la categoria della cura è ancora oggi essenziale, poiché – come abbiamo mostrato – può contribuire a un miglioramento della realtà, orientando i giovani verso il benessere, non solo individuale, ma anche collettivo. Sappiamo, infatti, che questo non dipende più dalla quantità delle risorse – come vorrebbe il modello neoliberista – ma dalla qualità delle scelte, individuali e sociali, intraprese. La cura, contribuendo all'*empowerment* del soggetto, richiede dunque ai luoghi della formazione formale, non formale e informale, il saper creare le condizioni necessarie all'adolescente per agire tutte le opportunità a sua disposizione. Solo in questo modo il soggetto potrà esprimere pienamente sé stesso e realizzare il proprio progetto di vita. Ciò significa dotarlo di una *forma mentis* complessa, plurale, capace di fuggire dalle illusioni, dai condizionamenti e dalle contraddizioni del proprio tempo storico, così come della propria età, rendendolo capace di prendersi cura di sé e di guardare al futuro, con ottimismo e – perché no? – con ironia. Quest'ultima, intesa come strumento pedagogico e stile cognitivo, gioca un ruolo cruciale nella formazione di un pensiero complesso, sia perché favorisce la riflessione critica e la decostruzione degli *assoluti*, sia in quanto stimola la capacità di cogliere le sfumature e i paradossi della crisi che stiamo attraversando, insegnandoci a osservarla con le giuste lenti.

## Riferimenti bibliografici

Baroni , S., Bornatici , S., Ceciliani , A., Giovanazzi , T., & Segafreddo, M. (2021). Education for ecological and sustainable self-care. *Formazione & insegnamento*, *19*(1 Tome II), 797–805. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_68

Barone, P. (a cura di). (2005). *Traiettorie impercettibili; Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*. Milano: Guerini & Associati.

Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini & Associati.

Barone, P. (a cura di). (2018). *Vite di Flusso: Fare esperienza*

*di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.
Barone, P. (2019). *Gli anni stretti: L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo: Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman, Z. (2016). *Scrivere il futuro*. Roma: Lit Edizioni.
bell hooks (2023). *Insegnare il pensiero critico*. Milano: Meltemi.
Bertolini, P. (2003). *La complessità dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
Boffo, V. (a cura di). (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
Boffo, V. (2007). *Comunicare a scuola*. Milano: Apogeo.
Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
Buber, M. (2012). *Je et tu*. Paris: Editions Aubier.
Callari Galli, M. (1996). *Lo Spazio dell'incontro: Percorsi nella complessità*. Roma: Meltemi.
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto: Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
Cambi, F. (a cura di). (2007). *Soggetto come persona: Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni: Per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
Cambi, F. (2018). Il relativismo. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *21*(1), 231–232. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23100
Cambi, F. (2021). Amicizia: un dialogo formativo. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23*(2), 117–122. https://doi.org/10.13128/ssf-12272
Cambi, F. & Giambalvo, E. (a cura di). (2008). *Formarsi nell'ironia: Un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio.
Cambi, F., Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., & Toschi, L. (2012). *La comunicazione formativa: Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
Castoriadis, C. (2001). *La rivoluzione democratica*. Milano: Elèuthera.
Contini, M., & Manini, M. (a cura di). (2007). *La cura in educazione: Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci Editore.
Demetrio, D., Donini, E., Mapelli, B., Natoli, S., Piazza, M., & Segre, A. (1999). *Il libro della cura di sé degli altri del mondo*. Torino: Rosemberg & Sellier.
Dewey, J. (1899/1983). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1916/2012). *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni.
Erbetta, A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: Il Segnalibro.
Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione: La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma: Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Falaschi, E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *20*(1), 95–118. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20942.
Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
Foucault, M. (1984). *La cura di sé. Storia della sessualità* 3. Milano: Feltrinelli.
Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto: Corso Al College De France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
Freire, P. (1970/2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
Friso, V., & Barraco Mastrangelo, N. (2023). Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: possibilità, tensioni e sfide. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 15(26), pp. 193-205. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2767
Galimberti, U. (1999). *Psiche e Techne*. Milano: Feltrinelli
Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
Ghiglione, R. (1986). *L'homme communicant*. Paris: Colin.
Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
Hadot, P. (1988). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.
Heidegger, M. (1927/1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
ISTAT. (2023a). *Occupati e disoccupati (dati provvisori) - Febbraio 2023*. https://www.istat.it/comunicato-stampa/occupati-e-disoccupati-dati-provvisori-febbraio-2023/
ISTAT. (2023b). *Prezzi al consumo (provvisori) - Febbraio 2023*. https://www.istat.it/comunicato-stampa/prezzi-al-consumo-dati-provvisori-febbraio-2023/
Lavanga, F., & Mancaniello, M. R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza:. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia Edizioni.
Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi: Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
Massa, R. (a cura di). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Spearling & Kupfer.
Morin, E. (2000), *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Morin, E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Morin, E. (2024). *Ancora un momento: Testi personali, politici, sociologici, filosofici e letterari*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Morin, E., Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
Mortari, L. (2009). Conoscere sé stessi per avere cura di sé. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *1*(2), 45–58. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3126
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mortari, L., & Camerella, A. (a cura di). (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23*(1), 301–318. https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/10915/11445
Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino.
Palmieri, C. (2008). *Non solo di relazione: Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
Palmieri, C. (2016). *Un'esperienza di cui aver cura: Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: Pensare il me-*

*todo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Pietropolli Charmet, G., (2001). *Amici compagni complici*. Milano: FrancoAngeli.
Platone, (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano: Feltrinelli.
Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
Ricoeur, P. (2015). *Sé come un altro*. Milano: Editoriale Jaca Book Spa.
Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Tolomelli, A. (2007). *La fragile utopia: Impegno pedagogico e paradigma della complessità*. Pisa: ETS.
Valenzano, N. (2021). *Il dialogo: Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopli.
Weber, M. (2014). *Sociologia del potere*. Milano: Pgreco.
Xodo, C. (2003). *Capitani di sé stessi: L'educazione come costruzione di identità personali*. Brescia: La Scuola.
Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

# Physical Education and Sport: A Path to Inclusiveness, Equality and Sustainable Development

# Educazione Fisica e Sport: Un Percorso Verso l'Inclusività, l'Eguaglianza e lo Sviluppo Sostenibile

Gianpiero Greco
Department of Translational Biomedicine and Neuroscience (DiBraiN), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy) – gianpiero.greco@uniba.it – https://orcid.org/0000-0002-5023-3721
Luca Poli
Department of Translational Biomedicine and Neuroscience (DiBraiN), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy) – luca.poli@uniba.it https://orcid.org/0000-0002-3188-8976
Alessandro Petrelli
Department of Translational Biomedicine and Neuroscience (DiBraiN), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy) – alessandro.petrelli@uniba.it – https://orcid.org/0009-0006-8806-4114
Francesco Fischetti
Department of Translational Biomedicine and Neuroscience (DiBraiN), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy) – francesco.fischetti@uniba.it https://orcid.org/0000-0001-8616-5372
Stefania Cataldi
Department of Translational Biomedicine and Neuroscience (DiBraiN), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italy) – Stefania.cataldi@uniba.it – https://orcid.org/0000-0002-5929-4766

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The purpose of the review was to (i) explore the social and cultural significance of physical education (PE) and its role in bridging sports and education, (ii) analyze the international historical context and educational policies to understand how PE and sports have evolved over time in terms of their role and importance, (iii) examine the inclusive role of PE and sports, demonstrating how they can contribute to promoting a fairer, more accessible, and sustainable environment. After an analysis of the literature using the Scopus and WoS databases on the global historical path of PE and sports, attention focused on some key principles related to Agenda 2030 and Sustainable Development Goals. Subsequently, the educational and inclusive value of these disciplines was further examined, considered as catalysts for inclusivity in the educational context. Through movement and bodily interaction, PE and sports not only foster individual growth but also stimulate active participation of everyone, embracing diversity and promoting an inclusive approach. Finally, the importance of lifelong learning was investigated as a fundamental objective of individual and social development together with PE and sports, which, through their approach focused on achieving transversal pedagogical objectives, can significantly contribute to a fundamental educational, inclusive, and sustainable path for the individual and the community.

Lo scopo della rassegna è stato quello di (i) esplorare il significato sociale e culturale dell'educazione fisica (EF) e il suo ruolo di collegamento tra sport e educazione, (ii) analizzare il contesto storico internazionale e le politiche educative per comprendere come l'EF e lo sport abbiano evoluto nel tempo il ruolo e l'importanza, (iii) esaminare il ruolo inclusivo dell'EF e dello sport, dimostrando come possano contribuire a promuovere un ambiente più equo, accessibile e sostenibile. Dopo un'analisi della letteratura, utilizzando i database Scopus e WoS, sul percorso storico globale dell'EF e dello sport, l'attenzione si è focalizzata su alcuni principi chiave legati all'Agenda 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Successivamente è stato approfondito il valore educativo ed inclusivo di queste discipline, considerati come catalizzatori dell'inclusività nel contesto educativo. Attraverso il movimento e l'interazione corporea, l'EF e lo sport non solo favoriscono la crescita individuale, ma stimolano anche la partecipazione attiva di ciascun individuo, abbracciando la diversità e promuovendo un approccio inclusivo. Infine, si è indagato sull'importanza della formazione permanente come un obiettivo fondamentale di sviluppo individuale e sociale insieme all'EF e lo sport che, attraverso il loro approccio incentrato sul conseguimento di obiettivi pedagogici trasversali, possono contribuire in modo significativo ad un percorso educativo, inclusivo e sostenibile fondamentale per l'individuo e la comunità.

KEYWORDS
Inclusive education, sustainable development goals, environment, pedagogical research, Agenda 2030
Educazione inclusiva, obiettivi di sviluppo sostenibile, ambiente, ricerca pedagogica, Agenda 2030

**Citation:** Greco, G. (2024). Physical Education and Sport: A Path to Inclusiveness, Equality and Sustainable Development. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 214-220. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_23

**Authorship:** Methodology (G. Greco, L. Poli, S. Cataldi); Investigation (G. Greco, L. Poli, A. Petrelli); Writing – Original Draft (G. Greco; A. Petrelli); Writing – Review & Editing (G. Greco, F. Fischetti, S. Cataldi).

**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-02-24_23

**Submitted:** April 3, 2024 • **Accepted:** September 25, 2024 • **Published:** September 26, 2024

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

## 1. Introduzione

L'educazione fisica (EF) viene riconosciuta come parte integrante del sistema educativo dell'uomo, attraverso l'educazione al movimento, alla cura del corpo e della mente; ha finalità di crescita globali ed unitarie in un percorso educativo olistico incentrato al benessere psico-fisico del soggetto (Magnanini, 2021). In contrasto con gli approcci tradizionali basati su esercizi e giochi sportivi mirati alle singole abilità, l'EF rappresenta un'esperienza di apprendimento attiva, coinvolgente sia dal punto di vista cognitivo che sociale, all'interno di un contesto complesso e culturalmente radicato (Farias et al., 2017). Attraverso la partecipazione attiva all'EF si sviluppano conoscenze, abilità, atteggiamenti e motivazioni, contribuendo in modo significativo al benessere personale, al miglioramento della comunità e allo sviluppo complessivo della società. L'EF e lo sport sono importanti fattori per lo sviluppo sostenibile. Riconosciamo il contributo crescente dell'EF e dello sport alla realizzazione dello sviluppo e della pace, nella promozione della tolleranza e del rispetto e il contributo che apporta all'emancipazione delle donne, dei giovani, degli individui e delle comunità nonché agli obiettivi di salute, istruzione e inclusione sociale (Masdeu Yelamos et al., 2019)

Le scuole offrono un ambiente ideale per la promozione dell'attività fisica e sportiva attraverso lezioni di EF, pause ricreative, attività extrascolastiche ed eventi sportivi scolastici. L'EF e la pratica sportiva vengono erogati da insegnanti qualificati, laureati in Scienze Motorie e Sportive, che hanno le competenze per lo sviluppo educativo, motorio e cognitivo di bambini e giovani.

L'EF, come parte integrante dei percorsi scolastici permanenti, accompagna gli individui dalla prima infanzia all'università, giocando un ruolo chiave nei processi educativi. Inoltre, nei primi anni di scuola, istituzionalizza uno stile di vita sano attraverso esperienze di apprendimento di alta qualità sviluppando percezioni di competenza, essenziali per la motivazione continua nell'attività fisica (Hozhabri, Sobry, & Ramzaninejad, 2022).

L'obiettivo principale del presente lavoro è stato quello di indagare sul valore sociale e culturale dell'EF e sul suo ruolo di collegamento tra sport e educazione attraverso un'analisi critica della letteratura tramite i datebase WoS e Scopus. È stato approfondito, inoltre, il percorso politico e storico a livello internazionale evidenziando le trasformazioni e gli sviluppi che hanno plasmato il ruolo e l'importanza dell'EF e dello sport. Infine, è stato analizzato il valore inclusivo, evidenziando come l'EF e lo sport possano contribuire a promuovere un ambiente equo, accessibile e sostenibile.

## 2. Educazione fisica e sport: contesto storico e politiche educative

Dopo la Seconda guerra mondiale, con la popolazione che aveva perso molti anni di istruzione, l'educazione divenne cruciale per la ricostruzione sociale ed economica (Elfert, 2019). In questo periodo storico si iniziò a discutere del ruolo dell'EF e dello sport come strumento educativo.

Inizialmente non assegnata alla supervisione dell'EF, l'UNESCO ha gradualmente assunto il ruolo preminente tra le organizzazioni delle Nazioni Unite incaricate di plasmare la politica globale relativa all'EF (Uhlenbrock & Meier, 2018).

La Conferenza internazionale dei ministri e degli alti funzionari responsabili dell'EF e dello sport (MINEPS), istituita nel 1976, svolge un ruolo chiave come forum istituzionale per sviluppare la strategia fondamentale delle politiche globali di EF dell'UNESCO. Parallelamente, il Comitato Intergovernativo per l'EF e lo Sport (CIGEPS), formatosi nel 1978, rappresenta una struttura più operativa (UNESCO, 2017).

Nel 1978, la Carta internazionale dell'EF e dello sport dell'UNESCO ha sancito lo sport e l'EF come "diritto fondamentale per tutti", mentre la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 ha delineato il diritto al riposo, al tempo libero, al gioco e alle attività ricreative (ONU, 1989).

Negli anni '90, in seguito alla "crisi dell'obesità" e alla crescita delle patologie croniche non trasmissibili (James, 2008), la politica e gli interessi comunitari hanno spostato le politiche sull'EF dalla tradizionale enfasi sul contributo dell'EF all'insegnamento dei valori etici e delle abilità sociali (Uhlenbrock & Meier, 2018). Inoltre, il forum Mondiale sull'attività fisica e lo sport del 1995, ha introdotto il termine "educazione fisica di qualità" e ha raccomandato ai governi nazionali di sviluppare linee guida per "l'assegnazione del tempo, la fornitura di strutture, il curricolo e la preparazione degli insegnanti, e che queste siano adottate dalle autorità educative" (UNESCO, 1995).

Nel 2003, il Segretario Generale delle Nazioni Unite ha adottato una risoluzione in cui dichiarava il proprio impegno nei confronti dello sport come strumento per promuovere l'istruzione, la salute, lo sviluppo e la pace, e faceva dello sport e dell'EF un mezzo per partecipare agli Obiettivi di Sviluppo del Millennio.

Nel 2013, il Commonwealth ha pubblicato una guida per promuovere lo sviluppo attraverso lo sport. Questa pubblicazione fornisce un'analisi basata sull'evidenza del contributo dello sport agli obiettivi di sviluppo ed esamina sei ambiti politici in cui lo sport può contribuire allo sviluppo: gioventù, salute, istruzione, genere, diversità e costruzione della pace (Lindsey & Chapman, 2017). Lo sport e l'EF, sia nei contesti educativi formali che informali, possono contribuire significativamente a quattro Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG4) e ai suoi obiettivi specifici (Lindsey & Chapman, 2017). La pubblicazione ha rappresentato un tentativo di raggiungere un approccio strategico globale e coordinato per affrontare le questioni dello sviluppo e si è basata su una definizione più precisa delle aree prioritarie di investimento.

L'Agenda 2030 e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile sono emersi rapidamente come solide basi per gli sforzi della comunità internazionale. Gli Stati membri, il sistema delle Nazioni Unite, le federazioni sportive internazionali e le altre parti interessate stanno creando delle azioni collaborative sullo sport, sull'attività fisica e sul gioco attivo che utilizzano lo sport come piattaforma per raggiungere risultati di sviluppo più

ampi anziché concentrarsi sullo sport come fine in sé stesso. I quadri d'azione presentano un'ampia gamma di obiettivi, tra cui lo sviluppo sociale personale e interpersonale, la promozione della salute, la risoluzione dei conflitti, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e lo sviluppo economico.

L'EF e lo sport possono, quindi, contribuire a promuovere i seguenti quattro Obiettivi di Sviluppo Sostenibile:

- Obiettivo 4.1- Entro il 2030, garantire un'istruzione primaria e secondaria di qualità per tutte le ragazze e i ragazzi. L'EF, integrata nel sistema educativo dall'inizio della scuola fino all'università, può durare circa 20 anni, offrendo un contributo importante a questo obiettivo. L'UNESCO sottolinea la necessità di attribuire importanza all'EF per equilibrare il sistema educativo e rafforzare i collegamenti tra attività fisiche e altre componenti dell'istruzione (UNESCO, 2015a).
- Obiettivo 4.4: Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti dotati di competenze rilevanti, comprese quelle tecniche e professionali. Nonostante la percezione tradizionale che l'EF non influenzi le opportunità lavorative, è necessario migliorare la connessione tra EF e competenze lavorative sviluppando programmi adatti alle esigenze e alle capacità degli studenti.
- Obiettivo 4.5: Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire l'uguaglianza di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale.

Lo sport può contribuire ad affrontare le disparità di genere attraverso la fornitura di programmi sportivi inclusivi ed equi. Tuttavia, è essenziale adottare un approccio di integrazione di genere in tutte le politiche e programmazioni per massimizzare questo contributo (Saavedra & Beacom
, 2009).

Obiettivo 4.7: Entro il 2030, garantire che tutti gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile. Lo sport è considerato un contesto favorevole per sviluppare competenze e diffondere la conoscenza su vari aspetti dello sviluppo sostenibile.

Le competizioni e gli eventi sportivi offrono opportunità uniche per la diffusione delle informazioni su larga scala, sia tra i partecipanti che tra gli spettatori. L'inserimento dell'EF e dello sport nei programmi scolastici può efficacemente aumentare l'iscrizione e i tassi di permanenza, contribuendo così agli obiettivi dell'istruzione sostenibile.

Gilbert e Bennett (2012) hanno riassunto gli obiettivi delle Nazioni Unite per lo sport e l'EF a livello internazionale come segue:

- Incoraggiare i governi a promuovere il ruolo dello sport e dell'EF per tutti quando promuovono i loro programmi e politiche di sviluppo, per promuovere la consapevolezza sanitaria, lo spirito di realizzazione e il ponte culturale per radicare i valori collettivi;
- Garantire che lo sport e l'EF siano inclusi come strumento per contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo concordati a livello internazionale, compresi gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDG) e gli obiettivi più ampi di sviluppo e pace;
- Promuovere opportunità di solidarietà e cooperazione basate sullo sport e sull'EF al fine di promuovere una cultura di pace e di uguaglianza sociale e di genere e sostenere il dialogo e l'armonia;
- Promuovere il riconoscimento del contributo dello sport e dell'EF allo sviluppo economico e sociale e incoraggiare la costruzione e il ripristino delle infrastrutture sportive;
- Incoraggiare l'utilizzo dello sport e dell'EF, sulla base dei bisogni valutati a livello locale, come mezzi per la salute, l'istruzione e lo sviluppo sociale e culturale;
- Rafforzare la cooperazione, la coerenza e i partenariati tra tutte le parti interessate, comprese le organizzazioni sportive, gli atleti, le organizzazioni multilaterali e il sistema delle Nazioni Unite, le agenzie bilaterali di sviluppo, i governi di tutti i settori, le forze armate, le ONG, il settore privato, l'industria sportiva, istituti di ricerca e media;
- Diffondere prove scientifiche sul valore dello sport e dell'EF per lo sviluppo e la pace al fine di integrare lo sport nelle politiche governative di sviluppo.

Questo quadro presenta una vasta gamma di obiettivi, tra cui lo sviluppo sociale personale e interpersonale, la promozione della salute, la risoluzione dei conflitti, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e lo sviluppo economico. Più recentemente, poiché anche lo sport, l'attività fisica e l'EF sono riconosciuti come mezzi per lo sviluppo sostenibile, il coordinamento politico tra le varie parti interessate ha iniziato a identificare quali obiettivi di sviluppo sostenibile possono essere collegati alle loro politiche e programmi internazionali e nazionali.

In ambito nazionale, con la Legge Costituzionale del 26 settembre 2023 n.1, lo sport è stato inserito nella costituzione italiana modificando l'articolo 33 che recita: "La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme". Tuttavia, sarebbe stato auspicabile includere anche un riferimento specifico all'EF nell'articolo 33 poiché questa disciplina funge da ponte tra sport e educazione e svolge un ruolo chiave nell'educazione dei giovani e nella promozione dello stile di vita attivo, sano e sostenibile.

## 3. Il valore educativo e inclusivo dell'educazione fisica e dello sport

Nel contesto educativo, l'EF e lo sport emergono come fondamentali catalizzatori del valore inclusivo. Attraverso il movimento e l'interazione corporea, essi non solo favoriscono la crescita individuale, ma anche la partecipazione attiva di ogni individuo, abbracciando diversità e promuovendo un approccio inclusivo comprese misure per promuovere la partecipazione delle persone con disabilità. L'inclusione dell'articolo 30 nella convenzione adottata nel

novembre 2006 dal segretario generale delle Nazioni Unite sullo sport per lo sviluppo e la pace, che affronta la necessità per gli Stati di migliorare l'accesso e incoraggiare l'inclusione nelle attività ricreative e sportive per le persone con disabilità, è un segnale che le persone con disabilità devono essere trattate con uguale rispetto e dignità, ricevendo pari diritti e opportunità nello sport, nelle attività ricreative e nel tempo libero (IDISWG, 2007).

In sintonia con le prospettive internazionali, l'EF e lo sport diventano un veicolo essenziale per realizzare un ambiente educativo che rispecchi la diversità e celebri il potenziale unico di ciascun partecipante. L'inclusione è un concetto complesso; inizialmente, l'educazione inclusiva mirava a garantire che tutti i bambini, indipendentemente dalle loro capacità, fossero educati nello stesso ambiente, soddisfacendo i loro bisogni di apprendimento unici e promuovendo un senso di appartenenza (Ballard, 1996; Stainback et al., 1996). Questa visione risponde ai principi di equità, uguaglianza e diritto alle pari opportunità in termini di accesso, apprendimento e successo, rifiutando ogni segregazione e rimuovendo gli ostacoli a una vita attiva e partecipazione competente all'istruzione (Soriano et al., 2017). Recentemente, l'inclusione è stata vista anche come un processo di giustizia sociale, sostenendo riforme che consentano a tutti i giovani di accedere all'istruzione e alle opportunità sociali (Mittler, 2005a, 2005b). Magnanini et al. (2018) hanno identificato le parole chiave dello sport inclusivo, tra cui le parole chiave dell'educazione inclusiva, dello sport e del design universale; per design universale si intende la progettazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi affinché siano utilizzabili da tutte le persone, nella massima misura possibile, senza la necessità di adattamento o di progettazione specializzata.

L'EF inclusiva e le attività sportive nei contesti educativi formali e informali possono contribuire a questa visione. Il curriculum dell'EF mostra un forte focus inclusivo, offrendo opportunità di partecipazione a tutti gli studenti, indipendentemente dalle abilità, e facilitando l'interazione tra pari. Le attività fisiche inclusive sono strumenti educativi che favoriscono l'apprendimento di abilità sociali e relazionali, attraverso attività ludiche e motorie a cui tutti, persone con e senza disabilità, hanno accesso e partecipano attivamente nello stesso spazio e nello stesso tempo. Gli studenti hanno l'opportunità di impegnarsi nella comunità della pratica dello sport come legittimi partecipanti periferici in una varietà di ruoli (Kirk & Macdonald, 1998).

Nell'ambito dell'istruzione inclusiva e dell'equità educativa, sono emersi negli ultimi decenni una serie di principi fondamentali che mirano a promuovere un ambiente educativo rispettoso della diversità e dell'uguaglianza di opportunità per tutti gli studenti. Questi principi forniscono una guida essenziale per garantire ad ogni individuo la partecipazione completa all'esperienza educativa. Vickerman (2007) propone il quadro inclusivo delle "Otto P", l'autore ritiene che questo quadro possa offrire un approccio olistico al pensiero sull'inclusione tenendo conto dei diversi livelli che contribuiscono al processo di inclusione nell'educazione fisica. Tale approccio sposta l'educazione inclusiva oltre il senso di semplice integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali, in quanto, l'educazione inclusiva dovrebbe promuovere la partecipazione attiva dei giovani attraverso il coinvolgimento e la possibilità di scelta, piuttosto che posizionarli come destinatari passivi. Questi principi, di seguito riportati, contribuiscono a creare un ambiente inclusivo e accogliente che valorizza la diversità e promuove l'equità educativa per tutti gli studenti.

- *Filosofia:* Orientarsi verso l'uguaglianza di opportunità, la valorizzazione della diversità e la creazione di un ambiente inclusivo nell'educazione fisica;
- *Scopo:* Individuare le motivazioni che guidano l'adozione di strategie per includere i bambini con bisogni educativi speciali nell'educazione fisica e sociale e la promozione dei loro diritti e della loro accessibilità;
- *Proattività:* Essere pronti ad affrontare sfide e individuare soluzioni innovative per garantire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali.
- *Partenariato:* Coinvolgere attivamente studenti, famiglie, personale scolastico e professionisti del settore per promuovere un approccio collaborativo all'inclusione.
- *Processi:* Riconoscere che l'inclusione è un processo continuo che richiede tempo, impegno e flessibilità per adattarsi alle esigenze degli studenti.
- *Politiche:* Implementare politiche istituzionali che dimostrino un impegno reale verso l'uguaglianza di opportunità e l'accessibilità nell'educazione fisica.
- *Pedagogia:* Adottare un approccio differenziato e flessibile nella pratica pedagogica per garantire che tutti gli studenti abbiano la possibilità di partecipare pienamente all'educazione fisica.
- *Pratica:* Applicare e monitorare costantemente politiche, processi e pedagogie per creare un ambiente inclusivo e accogliente che favorisca il successo di tutti gli studenti.

La 48ª Conferenza internazionale sull'istruzione (UNESCO IBE, 2008) ha identificato la formazione degli insegnanti come un'area chiave per lo sviluppo futuro. Nell'invitare la comunità internazionale a adottare un'educazione inclusiva come modo per raggiungere gli obiettivi dell'educazione per tutti, ha raccomandato sei azioni specifiche per la formazione e lo sviluppo degli insegnanti:

- *Rafforzare* il ruolo degli insegnanti lavorando per migliorare il loro status e le loro condizioni di lavoro, e sviluppare meccanismi per reclutare candidati adatti, e trattenere insegnanti qualificati che sono sensibili ai diversi requisiti di apprendimento.
- *Formare* gli insegnanti dotandoli delle competenze e dei materiali appropriati per insegnare diverse popolazioni di studenti e soddisfare le diverse esigenze di apprendimento di diverse categorie di studenti attraverso metodi come lo sviluppo pro-

fessionale a livello scolastico, la formazione pre-servizio sull'inclusione e l'istruzione attenta allo sviluppo e ai punti di forza del singolo studente.
- *Sostenere* il ruolo strategico dell'istruzione terziaria nella formazione pre-service e professionale degli insegnanti sulle pratiche di istruzione inclusiva attraverso, tra l'altro, la fornitura di risorse adeguate.
- *Incoraggiare* la ricerca innovativa nei processi di insegnamento e apprendimento relativi all'educazione inclusiva.
- *Fornire* agli amministratori scolastici le competenze per rispondere efficacemente alle diverse esigenze di tutti gli studenti e promuovere un'educazione inclusiva nelle loro scuole.
- *Prendere in considerazione* la protezione degli studenti, degli insegnanti e delle scuole in tempi di conflitto.

Nelle Linee Guida, l'UNESCO (2009) suggerisce che: "La scuola inclusiva e un processo di fortificazione delle capacita del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. Un sistema scolastico 'incluso' può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità" (p. 8).

Questo documento prosegue affermando che: "L'integrazione e vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani e adulti attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione e l'emarginazione dall'istruzione. Promuovere l'inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e sostenere l'intera esperienza di apprendimento" (UNESCO, 2009 p. 7-9).

## 4. L'Apprendimento Permanente dell'Educazione Fisica e dello Sport: Un'Analisi sull'Inclusività e lo Sviluppo Individuale e Sociale

Oggigiorno, l'apprendimento è diventato più efficace e viene sottolineata la necessità di un processo di apprendimento legato all'età che non si limiti alla scuola (Kozikoglu & Onur, 2019). Questo processo di apprendimento si estende lungo tutta la vita umana e mira a far sì che l'individuo si rinnovi continuamente. Questa idea di apprendimento continuo, chiamato "apprendimento permanente o formazione permanente", è definita da Uzunboylu e Hursen (2011) come "le attività che consentono agli individui di migliorarsi costantemente nella personalità, nelle professioni e nella vita socio-culturale attraverso un percorso formativo pianificato o non pianificato".

L'EF e lo sport sono pilastri fondamentali dell'esperienza umana, contribuendo in modo significativo allo sviluppo individuale e sociale degli individui. In questo paragrafo esploreremo l'importanza dell'apprendimento permanente nell'ambito dell'EF e dello sport, evidenziando il loro ruolo come strumenti inclusivi e fondamentali per favorire lo sviluppo personale e sociale. L'EF e lo sport non si limitano all'istruzione formale, ma offrono un'opportunità di apprendimento permanente che si estende oltre i confini della scuola e dell'università. Attraverso l'attività fisica e sportiva, gli individui acquisiscono conoscenze, abilità e competenze che contribuiscono al loro benessere fisico, mentale e sociale lungo l'intero arco della vita. Secondo Haerens (2010), l'educazione fisica e lo sport forniscono una piattaforma unica per lo sviluppo di una vasta gamma di abilità, tra cui le competenze motorie, cognitive, sociali ed emotive.

L'apprendimento permanente era al centro delle "società dell'apprendimento", in cui l'attenzione non era più sulla scuola, sulle istituzioni educative e sull'offerta educativa, ma sul processo di apprendimento permanente di ogni individuo che avrebbe consentito la formazione dell'"uomo completo" che è un "agente di sviluppo e cambiamento", "promotore della democrazia", "cittadino del mondo" e "autore della propria realizzazione" (Elfert, 2015). Questo rapporto sottolinea che l'apprendimento permanente non è limitato solo al sistema scolastico, non copre una determinata fascia di età, non comprende solo l'istruzione nella scuola ma anche tutte le attività educative al di fuori della scuola, compresi l'EF e lo sport.

Un elemento chiave dell'apprendimento permanente in questo ambito è l'inclusività. Questo concetto si basa sull'idea che ogni individuo, indipendentemente dalle differenze di abilità, genere, etnia o status socio-economico, debba avere accesso e opportunità paritarie di partecipare alle attività fisiche e sportive. Come sottolinea Laker e Hone (2011), questi elementi devono essere inclusivi per garantire che nessun individuo venga escluso o discriminato.

L'EF e lo sport offrono una serie di benefici per lo sviluppo individuale degli individui. In primo luogo, promuovono la salute fisica, contribuendo a ridurre il rischio di malattie croniche come l'obesità, le malattie cardiache e il diabete, la qualità della vita e la longevità (Myers et al., 2010; Oja et al 2018). Inoltre, favoriscono lo sviluppo delle competenze sociali, come la cooperazione, il lavoro di squadra e il rispetto reciproco. Come afferma Hellison (2011), attraverso l'attività fisica e sportiva, gli individui imparano a comunicare in modo efficace, a gestire i conflitti e a collaborare per raggiungere obiettivi comuni.

L'EF e lo sport offrono un contesto unico per insegnare la responsabilità personale e sociale, incoraggiando gli individui a prendere decisioni consapevoli e a comportarsi in modo etico e rispettoso. Secondo Kirk (2013), l'apprendimento permanente consente agli individui di adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente e di migliorare la loro capacità di affrontare sfide e opportunità. In questo contesto, attraverso la partecipazione a varie attività fisiche e sportive, gli individui sviluppano una serie di competenze e capacità che li aiutano a navigare nel mondo in modo efficace e responsabile.

L'apprendimento permanente dell'EF e dello sport svolge un ruolo cruciale nello sviluppo individuale e sociale degli individui. Promuovendo l'inclusività e of-

frendo opportunità di apprendimento e partecipazione a tutti, queste discipline contribuiscono alla formazione di cittadini consapevoli, responsabili e attivi. È essenziale sostenere e promuovere l'EF e lo sport come parte integrante dei programmi educativi, al fine di garantire che tutti gli individui possano beneficiare dei loro molteplici vantaggi per il benessere e lo sviluppo personale.

## 5. Conclusioni

Il presente lavoro ha approfondito il ruolo fondamentale dell'EF e dello sport nel contesto educativo, evidenziando la loro evoluzione storica e il loro impatto internazionale a livello politico. Attraverso un'analisi accurata, è stato evidenziato che l'EF non è solo una componente educativa, ma un catalizzatore per lo sviluppo personale e sociale, contribuendo in modo significativo agli obiettivi di sviluppo sostenibile. La visione inclusiva dell'EF e dello sport, promuovendo la partecipazione di tutti gli individui indipendentemente dalle abilità, è stata evidenziata come parte integrante di una società che celebra la diversità. Inoltre, l'educazione permanente connessa anche all'EF e allo sport è emersa come un concetto chiave, riflettendo la necessità di apprendimento continuo durante l'intera vita. L'ancoraggio dell'EF e dello sport agli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, insieme all'approccio globale adottato dagli organismi internazionali, sottolinea l'importanza strategica di queste discipline nel raggiungere obiettivi più ampi di sviluppo, inclusione sociale e pace. Nonostante la percezione di distanza tra l 'EF e lo sport rispetto alle dinamiche sociali, è stato dimostrato che, oltre ai loro obiettivi tradizionali, EF e sport svolgono un ruolo cruciale nella costruzione di un mondo più equo, inclusivo e sostenibile. In una chiave di lettura pratica, questo studio, si propone di suggerire l'integrazione trasversale dell'EF e dello sport nel contesto scolastico attraverso programmi multidisciplinari e modalità didattiche attive incentrate sul valore del movimento.

## Riferimenti bibliografici

Ballard, K. (1996). Inclusive Education in New Zealand: Culture, context and ideology. *Cambridge Journal of Education*, *26*(1), 33–45. https://doi.org/10.1080/0305764960260103

Demirel, Ö. (2017). *E itimde program geli tirme kuramdan uygulamaya*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, *50*(1), 88–100. https://doi.org/10.1111/ejed.12104

Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, *65*(4), 537–556. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, *22*(4), 460–476. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752

Gilbert, K., & Bennett, W. (Eds.). (2012). *Sport, peace and development*. Common Ground Publishing.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, *16*(2), 117–139. https://doi.org/10.1177/1356336X10381304

Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Hozhabri, K., Sobry, C., & Ramzaninejad, R. (2022). *Sport for Sustainable Development: Historical and Theoretical Approaches*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06489-0

IDISWG. (2007). *Sport in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. International Disability in Sport Working Group. https://pacific.ohchr.org/docs/UN_Sport_Disability_Booklet.pdf

James, W. P. T. (2008). WHO recognition of the global obesity epidemic. *International Journal of Obesity*, *32*(S7), S120–S126. https://doi.org/10.1038/ijo.2008.247

Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*(9), 973–986. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352

Kokkinos, P., & Myers, J. (2010). Exercise and Physical Activity: Clinical Outcomes and Applications. *Circulation*, *122*(16), 1637–1648. https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.110.948349

Koziko lu, I., & Önür, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(4), 492–506. https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.3460

Laker, J. A., & Davis, T. (Eds.). (2011). *Masculinities in higher education: Theoretical and practical considerations*. Routledge.

Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1: Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attivita' sportiva. (2023). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, *164*(235), 1. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/10/07/23G00147/sg

Lindsey, I., & Chapman, T. (2017). *Enhancing the contribution of sport to the sustainable development goals*. Commonwealth Secretariat. https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/enhancing_the_contribution_of_sport_to_the_sustainable_development_goals_.pdf

Magnanini, A. (2021). Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *13*, 104–121. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2353

Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (n.d.). Integrated Sport: Keywords of an Inclusive Model. *Proceedings Book - 3rd International Eurasian Conference on Sport, Education and Society*, 294–304. Retrieved 15 September 2024, from https://www.researchgate.net/publication/330882003_Integrated_Sport_Keywords_of_an_Inclusive_Model

Masdeu Yelamos, G., Carty, C., & Clardy, A. (2019). Sport: A driver of sustainable development, promoter of human rights, and vehicle for health and well-being for all. *Sport, Business and Management: An International Journal*, *9*(4), 315–327. https://doi.org/10.1108/SBM-10-2018-0090

Mitchell, D. R. (Ed.). (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.

Mittler, P. (2005). The Global Context of Inclusive Education: The Role of the United. In D. R. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 38–52). Routledge.

Oja, P., Kelly, P., Murtagh, E. M., Murphy, M. H., Foster, C., & Titze, S. (2018). Effects of frequency, intensity, duration and volume of walking interventions on CVD risk factors: A systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials among inactive healthy adults. *British Journal of Sports Medicine*, *52*(12), 769–775.

https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098558
Saavedra, M. (2009). Dilemmas and Opportunities in Gender and Sport-in-Development. In R. Levermore & A. Beacom (Eds.), *Sport and International Development* (pp. 124–155). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/-9780230584402_6
Soriano, V., Watkins, A., & Serge, E. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Union. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf
Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Allyn and Bacon.
Uhlenbrock, C., & Meier, H. E. (2018). Defining an Organizational Role in a Contested Field: The Evolution of UNESCO's Approach to Physical Education. *The International Journal of the History of Sport*, *35*(11), 1130–1148. https://doi.org/10.1080/09523367.2019.1612881
UNESCO. (1995). *Declaration and recommendations of the World Forum on Physical Activity and Sport* (Programme and Meeting Document SHS.95/WS/16). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104555
UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)* (Programme and Meeting Document ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223-/pf0000180629
UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education* (Programme and Meeting Document ED.2009/WS/31). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000-177849
UNESCO. (2017). *Report of the Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport (CIGEPS) 2016-2017* (Programme and Meeting Document 39 C/REP/17; p. 4). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253048
Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLLCS): The Study of Validity and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, *41*, 449–460. https://www.researchgate.net/publication/267364096_Lifelong_learning_competence_scale_Lllcs_The_study_of_validity_and_reliability
Vickerman, P. (2007). *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203968116

# Rehabilitating disability: Sensobiographic walks for a city that learns to include
# Riabilitare la disabilità: Le passeggiate sensobiografiche per una città che apprende ad includere

Antonella Cuppari
Università degli Studi di Milano-Bicocca (Milan, Italy) – antonella.cuppari@unimib.it
https://orcid.org/0000-0002-6913-1573
Angela Colucci
Politecnico di Milano (Milan, Italy) – angela.colucci@polimi.it
https://orcid.org/0000-0002-3830-7564

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper presents the results of an investigation involving people with disabilities and university students on the topic of the inclusive public city. It is framed by the VIVIinclusi project, promoted by Politecnico di Milano - Campus of Lecco in collaboration with the Municipality of Lecco and nonprofit organisations. The project aims to activate action-research and co-production paths with local actors in order to identify urban innovation strategies and tools for an inclusive public city. The investigation used the method of sensobiographic walks and involved people with disabilities attending daily and residential socio-educational services in order to get to know their point of view on the city. The research not only provided elements for the second phase of co-designing, but also allowed for a critical reflection on the inclusive quality of the city and its services.

L'articolo presenta i risultati di un'indagine che ha coinvolto persone con disabilità e studenti universitari sul tema della città pubblica inclusiva. A fare da cornice il progetto VIVIinclusi, promosso dal Politecnico di Milano – Polo territoriale di Lecco in collaborazione con il Comune di Lecco ed Enti del Terzo Settore. Il progetto ha lo scopo di attivare percorsi di ricerca-azione e di coproduzione con gli attori del territorio per individuare strategie e strumenti di innovazione urbana per una città pubblica inclusiva. L'indagine si è avvalsa del metodo delle passeggiate sensobiografiche e ha coinvolto persone con disabilità frequentanti i servizi socio-educativi diurni e residenziali al fine di conoscere il loro punto di vista sulla città. La ricerca, oltre ad avere fornito elementi per la seconda fase di co-progettazione, ha permesso di riflettere criticamente sulla qualità inclusiva della città e dei servizi.

KEYWORDS
Learning cities, Disabilities, Creative Diversity, Inclusion, Sensobiographic walks
Città che apprendono, Disabilità, Diversità creativa, Inclusione, Passeggiate senso-biografiche

**Citation:** Cuppari, A. & Colucci, A. (2024). Rehabilitating disability: Sensobiographic walks for a city that learns to include. *Formazione & insegnamento*, *22*(2), 221-228. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_24

**Authorship:** L'intero articolo è il risultato di un lavoro di ricerca e scrittura comune. Le autrici assumono la responsabilità delle seguenti sezioni: Sezione 1 (A. Cuppari); Sezione 2 (A. Colucci); Sezione 3 (A. Cuppari); Sezione 4 (A. Cuppari); Sezione 5 (A. Cuppari); Sezione 6 (A. Cuppari, A. Colucci).

**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-02-24_24

**Submitted:** February 19, 2024 • **Accepted:** June 19, 2024 • **Published:** August 6, 2024

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

## 1. La sfida dell'inclusione: città che apprendono creativamente dalla diversità

Il concetto di inclusione è presente nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), che parla di "piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società", nella missione 5 Inclusione e Coesione del PNRR e, in Lombardia, nella legge regionale in materia di Vita Indipendente (LR. 25/2022) quando, all'articolo 1, esplicita tra le finalità il "sostegno alla vita indipendente, garantendo l'inclusione nel tessuto sociale ed evitando l'isolamento o la segregazione". Il concetto di inclusione sposta il focus dai bisogni ai diritti (Cuppari, 2023; Marchisio, 2019), restituendo piena cittadinanza alle persone, quali siano le diversità di cui sono portatrici.

In una revisione della letteratura sulle barriere e facilitazioni all'inclusione sociale delle persone con disabilità intellettiva condotta da Overmars-Marx e collaboratori (2014), emerge quanto l'inclusione sia un processo dinamico e complesso che vede l'interazione di fattori ambientali e caratteristiche personali. Tuttavia, emerge anche quanto il punto di vista di queste persone sia spesso poco considerato (Overmars-Marx et al., 2014). Alcuni studi mettono in evidenza come i luoghi abbiano un ruolo attivo nel dare forma alle esperienze delle persone con disabilità intellettiva, rivelando momenti di inclusione nel quartiere affiancate ad esperienze di esclusione e discriminazione (Power & Bartlett, 2018).

L'inclusione è anche presente in due obiettivi dell'Agenda 2030: l'obiettivo 4 "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti" e l'obiettivo 11, in particolare i target 11.3 "Urbanizzazione inclusiva e sostenibile" e 11.7 "Fornire accesso a spazi verdi e pubblici sicuri e inclusivi". Pensare l'inclusione sociale in relazione ai luoghi significa interrogarsi sulla qualità inclusiva delle città e dei servizi in esse presenti. Secondo il Rapporto 2021 dell'Institute of Lifelong Learning (UNESCO 2021) oltre 4,2 miliardi di persone vive in città e questo dato è destinato ad aumentare. La sfida di questa rapida urbanizzazione è assicurare abitazioni e strutture adeguate a supportare il benessere della popolazione vulnerabile, garantendo opportunità di apprendimento nelle città che tengano conto delle differenze di chi apprende. Sempre secondo tale report, l'inclusione sociale è un processo che è sostenuto da due principi: il principio di accessibilità e il principio di coinvolgimento e partecipazione attiva. Lo sviluppo inclusivo necessita quindi di una continua analisi dei gruppi inclusi ed esclusi dal miglioramento delle condizioni di vita della società in generale (Gubta, Pouw & Ros-Tonen, 2015; Sachs, 2005). Ciò nella consapevolezza che la disabilità non è una categoria data ma un concetto in evoluzione che risulta dall'incontro tra l'individuo, le sue menomazioni e le barriere ambientali (WHO, 2001).

Secondo Ferreira e collaboratori (2021) lavorare per promuovere una città pubblica inclusiva implica domandarsi costantemente: chi beneficia di quel particolare bene/servizio pubblico? Come può essere aumentato l'empowerment delle persone marginalizzate?

La città pubblica inclusiva è una città dove le persone apprendono a vivere insieme, a partire dalla consapevolezza delle disuguaglianze ma anche dei contributi che le persone con disabilità possono portare alla società (Delors, 1996). Essa ha una complessità multidimensionale in cui le dimensioni fisico-morfologiche, funzionali, relazionali e culturali sono inestricabilmente legate nella costruzione di paesaggi, narrazioni e identità (UCLG, 2022). Se è essenziale intervenire sulle infrastrutture fisiche della città pubblica per rendere l'ambiente urbano accogliente e abilitante, al contempo, è fondamentale aumentare l'accessibilità alle funzioni per garantire a tutti la fruizione dei servizi/strutture pubbliche, diventando agenti attivi e consapevoli della sostenibilità e della resilienza urbana. Considerare la dimensione culturale e relazionale significa incoraggiare le relazioni sociali, favorire una comunità coesa, promuovere la diffusione di un cambiamento culturale e mettere in atto comportamenti e pratiche individuali più inclusive.

La diversità creativa può costituire un concetto utile a pensare le potenzialità evolutive insite nell'inclusione. Concetto elaborato in relazione ai sistemi socio-ecologici e alle condizioni dinamiche volte ad affrontare le sfide dell'Antropocene, la diversità creativa agisce con risposte adattive orientate alle opportunità di crescita ed evoluzione per mantenere e aumentare le capacità di resilienza degli ecosistemi (Colucci, 2022). Applicata alla dimensione sociale, essa implica il riconoscimento del valore della diversità come risorsa essenziale per l'adattamento e l'evoluzione.

È possibile, quindi radicare la progettazione e l'approccio inclusivo alla città pubblica nel presupposto che tutti sono risorsa per il nostro futuro comune: tutti possono, cioè, essere considerati agenti consapevoli per immaginare il cambiamento e coinvolti attivamente come attori che forniscono conoscenze e capacità progettuali intenzionali, ivi compresi e soprattutto i settori di popolazione così definiti fragili e vulnerabili.

## 2. Il progetto VIVInclusi

Il progetto Lecco VIVinclusi nasce nel 2022 attraverso un accordo ex art. 15 L. 241/1990 Comune di Lecco / Politecnico di Milano – Polo territoriale di lecco e coinvolge diversi Enti di Terzo Settore. Il progetto prevede l'attivazione di tavoli strategici ed operativi mirati a declinare l'inclusione quale tema intersettoriale per le politiche comunali. L'obiettivo è coinvolgere attivamente molteplici attori e comunità nell'individuazione di criticità e nell'immaginare possibili futuri assetti della città pubblica, per renderla più inclusiva e accogliente per tutti.

La città pubblica è spesso emersa come ostile all'accoglienza di attività lente capaci di stimolare la costruzione di relazioni con lo spazio e con le persone. Gli spazi pubblici sono infatti spesso utilizzati e dedicati al transito e parcheggio di automobili.

Il progetto Lecco VIVInclusi si è composto di due fasi. La prima fase esplorativa, realizzata tra giugno e ottobre 2023, ha coinvolto diversi settori della popo-

lazione urbana (bambini delle scuole, studenti universitari, anziani, persone con neurodiversità e con disabilità). L'obiettivo era quello di far emergere e conoscere le peculiari prospettive sulla città di queste persone, riconoscendole come agenti di significazione. Ciò ha implicato un approccio interdisciplinare che ha coinvolto sia strumenti di progettazione urbana partecipativa sia metodologie di ricerca educativa incorporata per combinare strumenti più tecnici (come le mappe) con narrazioni in grado di ibridare le conoscenze in una rappresentazione collettiva della città pubblica.

La seconda fase di co-progettazione, che si svilupperà nell'arco di tutto il 2024, prevederà lo sviluppo di strategie, idee e progetti per la città pubblica che coinvolgeranno attivamente tutti i partecipanti per migliorare l'inclusività.

## 3. Il metodo esplorativo delle passeggiate sensobiografiche

L'indagine esplorativa oggetto di questo contributo ha coinvolto sette persone con disabilità intellettiva – una delle quali con ridotta mobilità - in passeggiate sensobiografiche per la città, svolte tra giugno e ottobre 2023.

La passeggiata sensobiografica è una forma di ricerca etnografica incorporata, sensibile all'esperienza sensoriale, biografica e culturale dei partecipanti (Järviluoma, 2017; Järviluoma & Murray, 2023), che possiede un potenziale di apprendimento per la sua capacità di creare relazioni e conversazioni inedite, alimentando un senso di familiarità e curiosità (Luraschi 2021). Secondo Springgay e Thuman (2017) il *camminare con* è una forma di solidarietà e di impegno critico che valorizza e riconosce i saperi situati. I partecipanti alle passeggiate sensobiografiche comunicano come corpi parlanti, utilizzando le "qualità interattive e il linguaggio del corpo" (Coffey 1999, p. 270).

Sul piano operativo, tale metodo mette in relazione due persone con storie di vita distanti che camminano, attivando un dialogo e uno scambio costante sulle sensazioni nel paesaggio. Nel fare ciò, i partecipanti utilizzano tutte le loro sensibilità e conoscenze per esplorare e rappresentare con la narrazione la città, condividendo la complessa natura incarnata dell'esperienza e della conoscenza. Nelle passeggiate sensobiografiche, l'esplorazione fisica è un aspetto essenziale della metodologia: l'esperienza di camminare e di essere "contaminati" nella e dalla città pubblica fisicamente ed emotivamente con tutti i sensi (nel raccontare ricordi, incontrare amici o nuove persone) è aspetto essenziale. Un altro aspetto rilevante è che le ricercatrici sono parte attiva nel camminare e nel processo di costruzione collettiva della conoscenza.

Il campionamento per questa indagine è stato criteriale, scelto sulla base del fatto che le persone con disabilità coinvolte nella passeggiata fossero residenti in città, frequentassero servizi diurni o residenziali cittadini e avessero espressioni e comprensioni orali sufficienti a interagire in conversazioni prevalentemente basate su canali di comunicazione verbale. L'ampiezza del campione è stata valutata in relazione alla significatività del materiale narrativo raccolto rispetto agli obiettivi di ricerca e al tempo necessario a completare l'analisi dei dati prima dell'inizio della seconda fase di progetto. Per ognuna delle persone con disabilità che ha scelto di partecipare all'indagine, si è poi affiancato uno studente del corso di progettazione urbanistica del Politecnico di Milano – Polo territoriale di Lecco. L'indagine è stata condotta da due ricercatrici: una afferente al Politecnico di Milano e l'altra affiliata all'Università degli Studi di Milano-Bicocca e operatrice sociale presso una cooperativa sociale del territorio, La Vecchia Quercia di Calolziocorte (LC), Ente di Terzo Settore coinvolto nel progetto.

Le domande al centro dell'indagine sono state: come le persone con disabilità intellettiva percepiscono la città pubblica? Se e in che modo i servizi socio-educativi ne facilitano/ostacolano la fruizione?

Ai partecipanti, ai loro familiari e agli operatori sociali è stato proposto un incontro conoscitivo, dapprima individuale e poi collettivo, in cui presentare la ricerca, gli scopi e la metodologia. La presenza dei familiari/operatori ha permesso di adattare l'incontro alle caratteristiche cognitive e comunicative di ogni partecipante. L'incontro ha inoltre offerto alle persone un contesto dove poter fare domande in merito. A seguito di ciò è stato consegnato e letto insieme il consenso informato, poi sottoscritto dai partecipanti e dai familiari di riferimento. Parallelamente l'indagine è stata presentata agli studenti del corso di progettazione urbanistica candidatisi e anche a loro è stato fatto sottoscrivere un consenso informato.

I punti di ritrovo e partenza sono stati concordati di volta in volta con i singoli partecipanti. Dopo un momento di saluti iniziali la persona con disabilità proponeva allo studente in coppia un percorso a sua scelta per la città. Durante la camminata la persona con disabilità era invitata a raccontare abitudini, sensazioni, ricordi in relazione ai luoghi attraversati. Al tempo stesso lo studente raccontava le sue sensazioni rispetto al luogo che non conosceva e poneva domande all'altra persona. Le ricercatrici camminavano insieme alla coppia, registrando la conversazione e partecipando attivamente.

## 4. Analisi e interpretazione dei dati

Attraverso un approccio all'analisi dei dati umanistico-soggettivista (Merrill & West, 2012) le narrazioni sono state rilette a partire da tre dimensioni: (1) il processo e le osservazioni sulla natura delle interazioni tra i partecipanti alle passeggiate; (2) i temi toccati dalle conversazioni; (3) la dimensione etnografica, ovvero le circostanze, le interruzioni, gli incontri e gli avvenimenti durante le passeggiate. Queste tre dimensioni si sono poi connesse con quelle relative alla città pubblica inclusiva (UCLG, 2022) e han fatto scaturire riflessioni che verranno poi riprese nella parte relativa alla discussione. Nell'approccio umanistico-soggettivista l'interpretazione dei dati è co-costruita in un processo collaborativo, ciclico e ricorsivo che coinvolge non solo le ricercatrici ma anche i partecipanti stessi. Il materiale raccolto (registrazioni audio delle conversazioni, immagini fotografiche, note di campo) è

diventato spazio collaborativo per l'interpretazione e l'analisi e per lo sviluppo di narrazioni di sintesi curate dalle ricercatrici e poi condivisa con i partecipanti alle passeggiate. I diversi percorsi sono stati poi rappresentati su di una mappa della città (*Figura 1*).

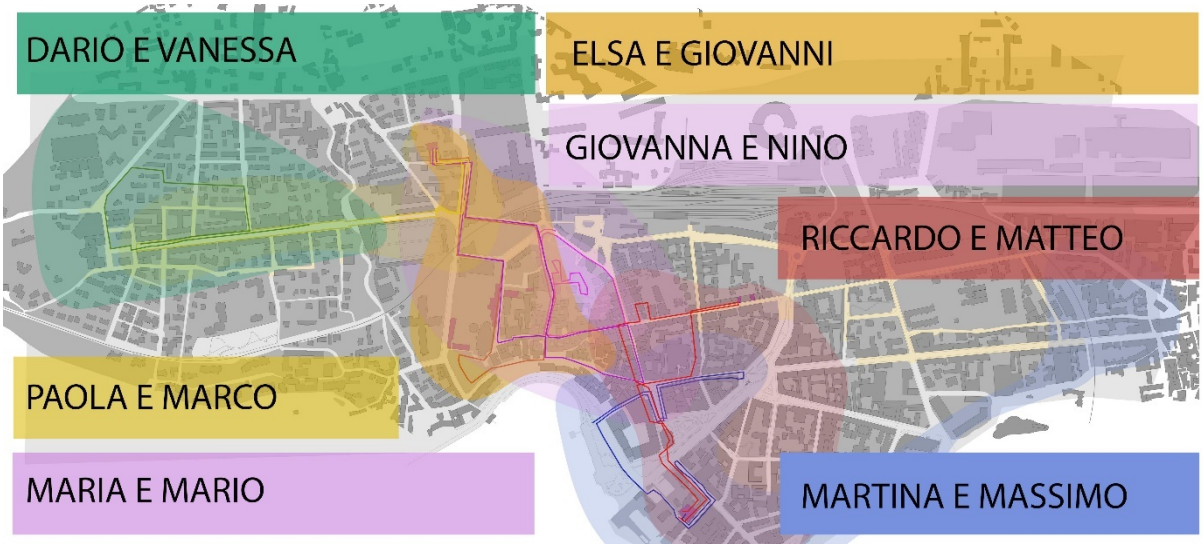



**Figura 1. Mappa delle aree urbane esplorate durante le passeggiate sensobiografiche.**

Alle persone con disabilità coinvolte nelle passeggiate è stato chiesto: "Dove ci vuoi portare?". Le persone hanno scelto percorsi che vivono abitualmente, o in modo autonomo o attraverso attività organizzate dai servizi e dalle associazioni di cui sono parte. Nelle narrazioni, la possibilità di vivere in modo autonomo la città viene ricondotta alla capacità di muoversi in sicurezza senza assistenza e, nel caso di servizi residenziali, all'organizzazione del servizio. Di seguito alcuni riferimenti alle conversazioni tratte dal diario di ricerca:

> *Camminata Paola e Marco*. "Qui vengo a bere con gli amici. Prendo il caffè e la brioche, liscia però perché ho il colesterolo alto". "I tuoi amici sono quelli della casa in cui abiti?" chiede Marco (studente). "Sì, sono loro e con noi vengono anche gli operatori" risponde Paola. "Esci mai da sola Paola?" le chiede Marco. "No, da sola non sono mai uscita. Mio fratello (risiede anche lui nel medesimo complesso abitativo) ogni tanto esce da solo ma io esco quando è il mio turno e me lo dicono gli operatori. Io se posso uscire vado sempre volentieri, altrimenti faccio andare gli altri."
>
> *Camminata Martina e Massimo*. "Andiamo a vedere il museo dove ho fatto una mostra d'arte (parte di un progetto legato al servizio che frequenta)" ci dice Martina. Martina imbocca una strada, tuttavia, poco dopo, si ferma: "Io non so dove andare di qui per il museo". "Che strade conosci?" le chiede Massimo (studente). "Conosco solo la strada nuova per andare a casa mia e che passa per il lungo lago e per l'ospedale vecchio. Prima conoscevo una strada ma ora su quella strada ci sono i lavori in corso e non c'è più il semaforo per attraversare" dice Martina.

La scelta del percorso diventa anche occasione per la persona di presentare sé stessa e alcuni momenti significativi della propria storia personale:

> *Camminata Elsa e Giovanni*. "Vi porto a Lecco dove c'è la chiesa grande (la basilica). Io andavo lì all'oratorio" dice Elsa. Imbocchiamo la via che porta verso la basilica della città ed Elsa ci mostra un edificio, sede di un centro di accoglienza per persone senza fissa dimora: "Questa è la casa per chi non ha la casa" dice. Le sue spiegazioni sui luoghi che stiamo attraversando proseguono mentre avanziamo lungo la via. Dice Elsa in prossimità di un altro edificio: "Qui una volta c'era il coro. Ci andavo anche io ma adesso non più. A me piacerebbe ancora cantare ma ora devo chiedere agli operatori". Arrivati di fronte alla basilica della città Elsa ci racconta: "Questa è la chiesa grande e questa torre viene chiamata 'matitone' dai lecchesi. Una volta è salita in cima alla torre e ho potuto vedere dall'alto le luci della città".
>
> *Camminata Dario e Vanessa*. Dario vuole mostrarci la casa dove abita con suo fratello e i suoi genitori. Ci racconta che il sabato lavora al banco alimentare gestito dai volontari di un'associazione legata alla parrocchia del suo quartiere. (…) Ci conduce poi in una via privata che collega a una strada adiacente l'oratorio. Dario ci indica il cortile interno: "Lì ho fatto baskin (una forma di basket inclusivo)".
>
> *Camminata Giovanna e Nino*. Incontriamo Giovanna davanti all'entrata della libreria sociale dove ha iniziato un tirocinio formativo. "Qui spolvero, pulisco e sistemo i libri. Ho iniziato il mese scorso." dice. Giovanna ci racconta che vive in un quartiere in periferia e che di solito prende il pullman per venire in

centro città, uscire con le amiche o con il ragazzo.

Per ciò che concerne i temi, la casa è stata più volte oggetto di conversazione: in alcuni casi quella di origine, in altri quella in cui si risiedeva prima del trasferimento nel servizio residenziale o, ancora, quella al centro di esperienze attuali di coabitazione con altri. La casa per alcune persone è stata proposta come prima meta della passeggiata (come nel caso di Paola e Riccardo), mentre per altre ha offerto l'occasione di spiegare il presente e raccontare passaggi significativi della propria vita (come nel caso di Maria):

> *Camminata Paola e Marco*. Paola vorrebbe mostrarci la sua vecchia casa dove abitava con il fratello e i suoi genitori ora defunti ma è troppo distante per poter essere raggiunta a piedi nel tempo a disposizione. "Torni mai a vedere la tua vecchia casa?" chiede Marco. "No, non mi capita mai." risponde Paola. Così sceglie di portarci nei luoghi che frequenta abitualmente ora che vive in un appartamento per l'autonomia.
>
> *Camminata Riccardo e Matteo*. Riccardo ha un passo molto veloce, vuole portarci a vedere "la casa nuova", un appartamento dedicato alla sperimentazione di settimane di autonomia abitativa. Mentre camminiamo, racconta che la sua mattina inizia presto, con la messa delle 7.00 nella chiesa del suo quartiere. Farà lo stesso alle 17.30 perché a celebrare c'è il parroco che lo aspetta e che lui conosce bene. Una volta giunti all'appartamento per le autonomie, Riccardo saluta velocemente il portiere e si dirige verso l'ascensore, invitandoci a seguirlo. "La settimana prossima verrò qui". "Ti piacerebbe vivere qui un giorno?" gli chiede Matteo. "No, voglio stare con la mamma.".
>
> *Camminata Maria e Mario*. Maria ci racconta che abita a Lecco da tre anni mentre prima aveva vissuto un anno e mezzo da sola in un paese della provincia, da quando era rimasta senza genitori. In passato aveva lavorato come collaboratrice scolastica in una scuola primaria ma poi aveva interrotto. Venuti a mancare i genitori, aveva vissuto per circa un anno con un'assistente personale. Successivamente, ci racconta che il suo amministratore di sostegno ha valutato di trasferirla a vivere in quel complesso abitativo, dove ora abita con Paola. "Mi ricordo ancora la data del mio trasferimento. Avevo tanti vestiti che la mia badante aveva messo in un sacchetto nero. Ora in questa casa mi trovo benissimo. Prima pesavo 90 kg ma qui ne ho persi 30. Ora posso mettermi questi vestiti" dice Maria e, così facendo, ci mostra l'abito che indossa.

Ci sono stati poi nel corso delle conversazioni temi non riconducibili alla condizione di disabilità ma legati a caratteristiche personali quali l'età, come nel caso di Giovanna:

> *Camminata Giovanna e Nino*. "Ti piace questa zona?" chiede Nino a Giovanna. "Questo è un punto di ritrovo per tante persone. C'è un museo, poi c'è la passeggiata sul lago. A me però piacerebbe che ci fosse più intrattenimento giovanile." risponde Giovanna. "Avresti delle cose da proporre?" le chiede Nino. Lei ci pensa un po': "Sì, mi piacerebbe ci fosse un cinema, dei punti di ritrovo e dei pub. Ci sono solo due o tre bar in centro. Mi piacerebbe anche avere una discoteca vicino. La prima si trova fuori città e ci sono potuta andare solo una volta."

Per ciò che concerne la dimensione etnografica, gli incontri con i passanti hanno creato occasioni di dialogo e relazione, là dove la zona interessata dalla camminata era un contesto abituale e biograficamente significativo per la persona, come nel caso di Paola e di Dario:

> *Camminata Paola e Marco*. Paola ci racconta che la domenica va a messa in basilica e che quella è la strada che solitamente fa con i volontari che la accompagnano. Incrociamo il cimitero e poi svoltiamo a destra per imboccare l'ampio viale del suo quartiere. Incontriamo un netturbino che sta pulendo la strada. Vede Paola ed esclama: "Buongiorno! Abbiamo lo stesso cappellino!". Ci fermiamo. Paola sorride, ricambia il saluto. Proseguiamo. Incontriamo un'altra donna che si mette a parlare con Paola: "Ciao Paola, ci vediamo oggi alla festa!". "Sì, ci vediamo dopo, Romina!" risponde Paola. "Quale festa?" le chiede Marco. "Quella dell'associazione" risponde. Paola spiega a Marco che l'associazione è il posto in cui si reca ogni tanto a fare "i lavoretti" insieme ad alcune volontarie, tra cui Romina.
>
> *Camminata Dario e Vanessa*. Abbiamo appena terminato il pranzo e ci rechiamo al bancone per pagare e bere il caffè. Dario prende le nostre tazze sporche e le passa alla barista, "Tieni Laura", poi saluta il proprietario del locale "Ciao Alessandro!". Qualche istante dopo ci chiede di uscire. Passiamo davanti ad un bar. "Ciao Dario, che fai?" chiede il barista. "Faccio la loro guida" risponde. Passiamo davanti ad un fruttivendolo. "Ciao Davide!" dice Dario rivolto al fruttivendolo e poi rivolto a noi: "Vengo qui con mia mamma". Il fruttivendolo esce dal negozio e ci si avvicina dicendo: "Dario è molto bravo a spiegare".

Per Maria, al contrario, che risiede in città da tre anni all'interno di un complesso di appartamenti per l'autonomia abitativa, gli spostamenti in città non generano occasioni di incontro e relazione con persone conosciute ma sono funzionali al bisogno di movimento e a poter realizzare piccoli acquisti personali:

> *Camminata Maria e Mario*. Percorriamo una via che ci porta fino a una delle piazze principali della città. Maria ha un passo deciso. Lungo il tragitto incontriamo alcuni bar. "Io qui non ci vado perché costa troppo" dice Maria. "Chi ti dà i soldi per le tue spese?" chiede Mario (studente). "Il mio avvocato (amministratore di sostegno, N.d.A.)" risponde lei, poi aggiunge: "Ora vi porto nel mio negozio preferito dove compro le

> scarpe". Proseguiamo su una delle strade del centro fino ad arrivare al calzaturificio. "Ti capita di incontrare qualcuno che conosci girando per la città?" chiede Mario. "Non molto, io di solito esco perché mi piace camminare e per comprare quello che mi serve".

La qualità delle relazioni, infine, non è solo determinata dall'abitudine a frequentare determinati contesti aperti al pubblico ma anche da come alcune caratteristiche comportamentali vengono accolte in un determinato contesto. Di seguito l'esperienza di Riccardo:

> *Camminata Riccardo e Matteo*. Arrivati in piazza, un passante riconosce Riccardo e lo saluta. Riccardo risponde al saluto senza guardare la persona negli occhi e senza fermarsi. Il suo passo è svelto e deciso: non è facile tenere quel ritmo. Lungo la passeggiata che ci propone, passiamo davanti ad alcuni bar. Riccardo li descrive, a uno a uno: "Questo bar non mi piace, sono antipatici perché mi trattano male", dice passando accanto ad uno dei tanti. Poco dopo ci chiede: "Andiamo a prendere il caffè?". Accettiamo volentieri e lo seguiamo. Riccardo imbocca una via che ci conduce ad una caffetteria che lui sembra conoscere molto bene. "Ciao Giovanni", dice Riccardo rivolto al barista "Ci fai il caffè?". Matteo propone a Riccardo di sederci per riposarci un po'. "Va bene, io di solito sono abituato a stare in piedi". I tavolini del bar sono occupati da altri clienti ma prontamente uno di questi si alza e ci lascia il posto. Il barista viene a portarci il caffè al tavolo: "Ecco signor Riccardo" dice scherzosamente. Riccardo non sembra cogliere l'ironia. Beviamo il caffè e ci racconta che solitamente viene qui da solo, quasi tutti i giorni. A volte va anche a fare colazione con il parroco in un altro bar del suo quartiere ma "non sono simpatici come qui" commenta. "Conosci qualcun altro in questa zona?" chiede Matteo. "Sì, conosco Laura, del negozio di vestiti. Lei mi regala i biglietti per il mio parroco. Io le porto il cartoncino, lei disegna e poi mi regala il biglietto.". Riccardo si alza e ci propone di andare a conoscere Laura che lavora nel negozio di vestiti accanto. Ci presenta e lei ci dice: "Sì quando posso, mi fa piacere aiutarlo.". Salutata Laura, proseguiamo la nostra passeggiata. "Come vi siete conosciuti?" chiede Matteo. "Ci siamo conosciuti perché una volta mi ha offerto il caffè e siamo diventati amici".

## 5. Discussione

L'indagine ha messo in luce come i percorsi e le narrazioni proposte dalle persone coinvolte nelle passeggiate non siano riconducibili ad un'unica categoria ombrello ma presentino peculiarità derivanti da fattori diversi. Il modo in cui una persona vive la città pubblica è legato ad aspetti multifattoriali e si compone di elementi intersezionali che appartengono ad ognuno, con e senza disabilità. Giovanna, ad esempio, durante la passeggiata, ha espresso desideri in linea con la sua età (poter fruire di cinema, punti di ritrovo, bar, discoteche). Per Elsa, Dario e Riccardo l'essere cresciuti nel quartiere dove attualmente risiedono, influenza il loro modo di vivere le relazioni nello spazio pubblico. Tali diversità possono costituire una risorsa per l'apprendimento se vengono colte come opportunità per cambiare le domande, le prospettive e le aspettative intorno al modo di rappresentare la città.

La città pubblica è caratterizzata da una complessità multidimensionale, in cui le dimensioni fisico-morfologiche, funzionali, relazionali e culturali sono inestricabilmente legate nella costruzione di paesaggi e identità (UCLG, 2022).

Le dimensioni fisiche, morfologiche e infrastrutturali della città creano contesti che possono facilitare o ostacolare l'autonomia negli spostamenti delle persone e l'instaurarsi di relazioni. Prendiamo ad esempio il medesimo viale percorso in passeggiate diverse: quella con Paola, persona con ridotta mobilità e che necessità negli spostamenti esterni di assistenza personale; quella con Dario, senza problemi di mobilità. Nel caso di Paola, l'uso di una carrozzina per gli spostamenti non sempre ha reso facile la sosta per chiacchierare con la gente che si incontrava, anche perché spesso si era di intralcio a chi era in transito. Oltretutto la scarsa ampiezza dei marciapiedi, la presenza di radici che emergevano dalla superficie del marciapiede ha reso in alcuni casi inaccessibile il transito in alcune vie del quartiere.

Le dimensioni funzionali della città pubblica, la possibilità, cioè, di accedere a spazi e servizi aperti al pubblico, sono state toccate dalle narrazioni in modo diverso. Nel caso di Paola, che fa riferimento un servizio residenziale, le sue possibilità di uscita sembrano per lo più strettamente connesse all'organizzazione del servizio e la sua ridotta mobilità rende la possibilità di decidere dove, quando e con chi uscire nettamente inferiore rispetto ad altre persone residenti e di pari funzionamento cognitivo, senza problemi a deambulare. Nelle narrazioni di Martina ed Elsa, il riferimento ad alcuni luoghi della cultura (musei cittadini) è riconducibile a esperienze nate in seno alle attività programmate dai servizi/associazioni di riferimento. Le dimensioni funzionali della città pubblica sembrano emergere nelle narrazioni come elementi fruiti quasi mai in modo spontaneo dalle persone con disabilità ma quasi sempre in relazione alla programmazione di attività prevista dai caregiver o dai servizi e associazioni di riferimento. Questo dato, se da un lato può essere interpretato come fattore di sostegno e facilitazione (ICF, 2001) alla partecipazione delle persone con disabilità ad attività culturali presenti in città, d'altro canto, apre degli interrogativi su quanto la città, al di fuori dei servizi "dedicati", sia progettata e organizzata per accogliere accessi liberi di persone che presentino limitazioni nel funzionamento di natura fisica o intellettiva.

Per ciò che concerne le dimensioni relazionali e organizzative, spesso nelle narrazioni sono state citate persone facenti parte di enti religiosi (parroci, volontari di oratori o associazioni a vocazione religiosa, polisportive dilettantistiche legate alle parrocchie). Nelle narrazioni, questi contesti hanno una significativa funzione aggregativa, in particolar modo per la presenza di volontari e cittadini attivi che si mettono a disposizione per coinvolgere le persone con disabilità in at-

tività a loro dedicate o connesse con la comunità di riferimento. D'altro canto, però, ciò apre degli interrogativi rispetto ad altri servizi e contesti in cui questo tipo di vocazione non è presente e dove l'inclusione non può essere data per scontata. Nelle narrazioni di Riccardo, ad esempio, i bar non erano tutti uguali: in alcuni, egli ha trovato persone accoglienti e disponibili con le quali entrare in relazione, in altri casi ciò non è avvenuto. Questo dato può essere anche usato per interrogare la funzione dei servizi di welfare che, oltre ad offrire opportunità organizzate per la fruizione della città pubblica, potrebbero anche operare per potenziare l'inclusività dei contesti, agendo sulla qualità delle relazioni.

Gli apprendimenti hanno anche interessato in prima persona gli studenti coinvolti nel progetto. In un incontro realizzato a novembre 2023 di restituzione sull'esperienza aperto ai partecipanti, sono emerse alcune consapevolezze da parte degli studenti che sono state oggetto di condivisione:

> Abbiamo capito che la progettazione non si fa solo seduti alla scrivania ma guardandosi in giro e coinvolgendo persone con esigenze diverse.
>
> Apprendere come si fa e pensa un progetto per tutti vuol dire esplorare con la curiosità dei bambini e la saggezza degli anziani, apprendere come si vive la città, toccare con mano, uscire dalla comfort zone nella consapevolezza di cosa voglia dire progettare una città per tutti.

## 6. Conclusioni

L'indagine esplorativa qui descritta si è collocata all'interno di un progetto interdisciplinare volto a promuovere l'inclusione nella città pubblica. Una città che apprende ad includere crea le condizioni non solo per rendere i propri servizi accessibili in termini strutturali ma anche per favorire la partecipazione attiva di ogni fascia della popolazione, ivi comprese le persone con disabilità. Ciò si connette anche con il cambiamento culturale attivo nell'ambito dei servizi alla persona, che sposta il focus dall'assistenza al riconoscimento dei diritti e fonda la progettazione sociale sul progetto personalizzato e partecipato (Cuppari, 2023; Marchisio, 2019).

Il concetto di diversità creativa (Colucci, 2022), applicato all'ambito delle relazioni sociali, ha offerto un modo per pensare le diversità dentro i dispositivi di progettazione sociale e urbana. Il metodo delle camminate sensobiografiche (Järviluoma, 2017) ha creato situazioni in cui le narrazioni sulla città da parte dei partecipanti hanno potuto intrecciarsi con il qui e ora delle interazioni venutesi a creare tra le diverse persone, le loro storie di vita e gli ambienti della città. Anche se l'indagine si è avvalsa di un campione limitato, essa ha fatto emergere domande che hanno permesso di riflettere criticamente sulla funzione sociale dei servizi di welfare e sulla fruizione spontanea della città da parte di queste persone. Le narrazioni, incorporate nell'atto del camminare insieme, hanno inoltre favorito la decostruzione della categoria disabilità facendo emergere peculiarità utili a riconoscere gli aspetti di intersezionalità presenti nelle diverse storie. I risultati emersi da tale indagine hanno permesso di mettere a fuoco alcuni temi e problematiche sulle quali innestare la seconda fase di progetto volta, da un lato, a individuare e selezionare strategie e strumenti di innovazione urbana e, dall'altro lato, a stilare delle linee guida da consegnare all'amministrazione comunale per migliorare l'inclusività della città pubblica. La creazione di spazi per il transito lento e la sosta, con arredi urbani che consentano alle persone di potersi fermare a parlare (dimensioni fisiche e infrastrutturali), il potenziamento di alcuni servizi culturali cittadini al fine di favorire accessi spontanei di persone con menomazioni di natura fisica o intellettiva (dimensioni funzionali), l'empowerment dei contesti, in particolare esercizi commerciali, in direzione di una maggiore capacità di relazionarsi a persone con disabilità di diversa natura (dimensioni relazionali) sono alcune delle tematiche oggetto della seconda fase di progetto.

Mettere in relazione l'ambito dei servizi di welfare con la progettazione urbana, attraverso un metodo d'indagine che preveda il coinvolgimento attivo di fasce di popolazione spesso marginalizzate, può costituire anche per il futuro una pista di lavoro e ricerca utile a interrogare e promuovere l'inclusività nella città pubblica e la funzione facilitante o ostacolante dei servizi per la disabilità.

## Riferimenti bibliografici

Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9780857020048

Colucci, A. (2022). Creative diversity: Facing Anthropocene challenges fostering resilience capacities. In A. Colucci & G. Pesaro (Eds.), *[ECO]systems of Resilience Practices* (pp. 265–282). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819198-9.00008-9

Cuppari, A. (2023). Fare ricerca trasformativa nel sociale nell'era delle grandi incertezze: Una proposta cooperativa. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 104–111. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_14

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (ED.96/WS/9; p. 46). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Ferreira, W. B., Silva, J. S. S., & Galvão, L. (2021). Sustainable Cities: Inclusion, Equity and Lifelong Learning for Persons with Disabilities. In UNESCO, *Inclusive Lifelong Learning in Cities: Policies and Practices for Vulnerable Groups* (pp. 173–215). UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379538

Gupta, J., Pouw, N. R. M., & Ros-Tonen, M. A. F. (2015). Towards an Elaborated Theory of Inclusive Development. *The European Journal of Development Research*, *27*(4), 541–559. https://doi.org/10.1057/ejdr.2015.30

Järviluoma, H. (2020). The art and science of sensory memory walking. In M. Cobussen, V. Meelberg, & B. Truax (Eds.), *The Routledge companion to sounding art* (1st ed., pp. 191–204). Routledge.

Järviluoma, H., & Murray, L. (Eds.). (2023). *Sensory transformations: Environments, technologies, sensobiographies*. Routledge.

Luraschi, S. (2021). Exploring the space of conviviality with newcomers and host communities. *Adult Education Di-*

*scourses*, *22*. https://doi.org/10.34768/dma.vi22.612
Marchisio, C. M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità: Strumenti di coprogettazione*. Carocci.
Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Apogeo.
Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, *29*(2), 255–274. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.800469
Power, A., & Bartlett, R. (2018). 'I shouldn't be living there because I am a sponger': Negotiating everyday geographies by people with learning disabilities. *Disability & Society*, *33*(4), 562–578. https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436039
Sachs, J. (2005). *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time*. Penguin Press.
Springgay, S., & Truman, S. E. (2019). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab* (1st ed.). Routledge.
UCLG. (2022). *Pathways to Urban and Territorial Equality: Addressing Inequalities through Local Transformation Strategies* (GOLD VI). United Cities and Local Governments. https://gold.uclg.org/sites/default/files/field-document/211222_uclg-gold-vi_en_report_for_web.pdf
UN General Assembly. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Resolution A/RES/61/106). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities
UNESCO. (2021). *Inclusive Lifelong Learning in Cities: Policies and Practices for Vulnerable Groups*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379538
WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (Resolution WHA54.2). https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

# Book Review of *Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli* by Anita Gramigna: Rethinking Environmental Education for the Youngest Through a Holistic Approach

# Recensione de *Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli* di Anita Gramigna: Ripensare l'educazione ambientale per i più piccoli attraverso il pensiero olistico

Manuele De Conti
Università di Modena e Reggio Emilia (Italy) – mdeconti@unimore.it
https://orcid.org/0000-0003-4777-732X

Gramigna, A. (2024).
*Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli*
Milano: Biblion. 128 pp. € 16.00. ISBN-13: 9788833833774.

Il *Green Deal* è un insieme di iniziative politiche per rendere l'Unione Europea climaticamente neutra entro il 2050. Questo piano prevede l'introduzione di nuove normative in ambito economico e la revisione delle normative vigenti sulla base dei loro impatti climatici. Inoltre, sostiene la trasformazione dell'UE in una società equa e prospera con un'economia moderna e soprattutto *competitiva*. Ma è possibile risolvere i problemi ambientali causati dall'economia consumistica, dalla tecno-scienza e dalla loro infiltrazione ideologica in ogni ambito umano senza dover cambiare abitudini e modo di pensare? Non è forse una velleità, quando non un inganno, se addirittura le proposte di educazione ambientale presuppongono la separazione o la dicotomia fra natura e cultura, tra ambiente sociale e *bios*? E come è possibile formulare una proposta di educazione all'ambiente per i più piccoli, che si affranchi dall'attuale paradigma, verso una ricomposizione del rapporto tra l'uomo e ciò a cui l'uomo appartiene, nonché condizione della sua esistenza, ossia la natura?

Queste domande, o questi rompicapi, direbbe Thomas Kuhn (1996) – autore di *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* e iniziatore di un cambiamento radicale nella concezione delle scienze –costituiscono la cornice problematica del testo di Anita Gramigna, *Il paradigma differente. L'educazione ambientale per i più piccoli*, che si propone la disamina epistemologica e lo smascheramento delle retoriche del paradigma egemonico al fine di configurare una proposta di formazione eco-sostenibile per i più piccoli, e non solo. Infatti: "non esiste un centro che separi il bambino o chiunque dal tutto perché quel chiunque non esisterebbe se non in relazione con il tutto" (Gramigna, 2024, p. 13).

Solo pensandoci parte della natura, che ci definisce ed è condizione della nostra sopravvivenza, possiamo renderci consapevoli dei rischi che corriamo e delle nostre responsabilità; solo con un nuovo immaginario ecologico possiamo desiderare un modo diverso di stare al mondo.

Il testo sottolinea come l'attuale modo di stare al mondo non è orientato da una ragione intesa in termini olistici, ossia universale e unitaria, ma da una razionalità puramente tecnica. Questo approccio è causa della ideologia dell'emergenza che guarda solo all'evento drammatico contingente senza essere in grado di coglierne la relazionalità sottesa. In questo senso la visione consumistica e tecno-scientifica è incapace di affrontare il problema ecologico perché le logiche di chi finanzia la scienza hanno scopi differenti e un *focus* esclusivamente antropocentrico a dispetto di orientamenti più comprensivi quali, ad esempio le posizioni biocentriche individualiste, quelle biocentriche olistiche o l'ecosofia. Si manifesta quindi la necessità di una nuova filosofia, un umanesimo ecologico che permetta all'essere umano di pensarsi parte del mondo biofisico. In consonanza con il pensiero di Edgar Morin, di Gregory Bateson, di Paulo Freire e dell'etica cristiana, tra gli altri, l'Autrice riconosce più che mai fondamentale imparare a disimparare, per favorire una visione nuova e disinquinante della mente e che conduca a un impegno politico-sociale fondato anche sulla capacità umana di donare. Questa proposta è un'educazione del pensiero, capace di mediare l'uscita dall'egocentrismo e dall'antropocentrismo. Qui il pensiero non deve essere inteso in modo riduzionistico, ossia come ricondotto alla sola logica lineare che, come indica il biologo e filosofo Francisco Varela, sviluppa domande riduttive e in prevalenza analitiche, ossia sempre ancorato alla prospettiva che l'esistenza sia sostanziale e materiale. La ragione deve dialogare invece con l'immaginazione, la sola capace di liberare la prima dai modelli consolidati e di porsi nuovi interrogativi e possibilità interpretative. Un'immaginazione che deve alimentare l'immaginario, e con esso la spinta politico-sociale, anche attraverso la sua trama utopica la quale,

come riconosce il pedagogista brasiliano Paulo Freire, assieme al sogno è fattore di conoscenza e di speranza, stimolo di risorse interiori in direzione dell'impegno politico-educativo. Di più. Nel pensiero non dobbiamo integrare tra loro solo i versanti logico, immaginifico ed etico ma anche quello estetico, capace di aprirci allo stupore della natura e della nostra appartenenza a essa. E proprio l'Autrice, in *Lo straordinario e il meraviglioso* (2013), già esplicitava la funzione educativa della bellezza che soggioga la persona, la cattura sensualmente e radica i suoi contenuti nel pensiero, armonizzando percezione e intuizione. Bellezza che attraverso il dispositivo narrativo, con le sue immagini, metafore e ritmo, favorisce lo sviluppo delle personalità aiutando a conoscersi meglio.

L'esperienza di questo pensiero olistico, ossia un'epistemologia capace di superare le frammentazioni e le dicotomie in uno sguardo processuale sistemico, è la condizione della gran parte delle popolazioni mesoamericane. Tuttavia, sfortunatamente, sono una maggioranza priva di potere economico e politico e il potere finanziario ed economico, e il conseguente pensiero tecno-scientifico, si fanno strada, quando non lo corrompono. È in questo attuale e perturbato contesto che il culto sacrale della Ceiba, albero imponente capace anche di superare i 70 metri di altezza, continua ad alimentare da millenni l'immaginario e l'epistemologia di queste popolazioni. La Ceiba è il simbolo e congegno di un pensiero sostenibile in senso ecologico. È attraverso questo culto che i bambini e le bambine e gli esseri umani tutti comprendono di essere fatti della medesima sostanza degli alberi perché attraversati da quella stessa energia vitale. È attraverso le sue storie e allegorie che si attua quell'educazione ecologica capace di alimentare una concezione unitaria della vita, del pensiero e del sociale. E proprio i racconti della Ceiba possono costituire il dispositivo di un'educazione ecologica per i più piccoli capace di condurre a un paradigma differente. Quel paradigma differente che superando atomismo ed etnocentrismo permette di comprendere che siamo natura e che la vita è armonia tra elementi interrelati dove la biosfera è anche noosfera, ossia la sfera del pensiero, come la concepiva il gesuita Pierre Teilhard de Chardin, poiché la natura è pensante, e tutti i suoi elementi hanno intelligenza e sensibilità qualitativamente diverse. In *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin* (2018), l'Autrice approfondisce questa idea e ne esplicita la sua valenza formativa. Il pensiero rappresenta una proprietà della vita, un effetto specifico della materia complessificata, ossia di una nuova combinazione organizzativa qualitativamente nuova. È qui che la materia diventa viva costituendo quella noosfera – la sfera pensante – che si sovrappone alla biosfera. Questo salto qualitativo, compiuto dall'essere umano rispetto agli altri primati, ne costituisce il suo specifico rendendo l'educazione un fattore esistenziale che sta al di sopra di qualsiasi addestramento specializzante o funzione strumentale (economica, lavorativa, ideologica, assiologica, ecc.).

Ma come trasmettere questa organica visione della vita ai bambini della prima infanzia? Come possono le e gli insegnanti trasmettere questa visione, facendola vivere e non semplicemente descrivendola? Il dispositivo che viene proposto dall'Autrice è la narrazione, perché la narrazione interpreta, evoca sensazioni, risveglia fantasie alimentando l'immaginario, impressionando l'emotività, arricchendo la mente di metafore. Un gioco, quello della narrazione con i più piccoli, che supera la parcellizzazione delle informazioni isolate e irrelate verso una saggezza sistemica, olistica, capace di provocare la sensibilità, la creatività e la responsabilità con cui dovremmo affrontare le problematiche ambientali. Un'avventura eretica rispetto ai saperi formalizzati e flessi sul tecnicismo della scuola contemporanea, capace di sfruttare un registro evocativo ed esplicativo nel contempo. Ed è proprio questo interscambio tra immaginazione e logica che costituisce uno dei contributi più interessanti che la narrazione offre ai processi cognitivi. Una narrazione che elabora le immagini della conoscenza, ne organizza i percorsi e ne struttura le logiche in percorsi creativi (Gramigna, 2014) presentandosi come trama e al tempo stesso struttura del pensiero. Anche di quello scientifico, come dimostra la continua, e a ora incompiuta, ricerca di un'interpretazione per la fisica quantistica, ossia di una narrazione coerente e che soddisfi e faccia convergere su di essa la comunità dei ricercatori. Una visione della narrazione non dissimile da quella sviluppata dallo psicologo Jerome Bruner in *La cultura dell'educazione* (2002), tra gli altri suoi volumi, intesa come modalità di pensiero e veicolo per la costruzione di significati, anche al di là delle norme condivise; un dispositivo con il quale costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, immaginandoci un posto in esso. Riflessione, questa, che è tanto più pregnante quanto più si diffondono, anche in ambiente scolastico, narrazioni *ecologiste* che negano all'uomo un posto nell'ambiente, in quanto "cancro" del pianeta.

Con i racconti narrati nel testo, invece, non solo si può operare lo spostamento verso un paradigma differente, relazionale, responsabile, ispirato a un biocentrismo olistico di matrice epistemologica prima che etica, ma si opera un'operazione di disvelamento epistemologico capace di disvelare e destrutturare le retoriche che sottendono e riproducono il sistema dell'attuale crisi verso la costruzione di un tempo migliore.

## Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola* (Italian ed.). Feltrinelli.

Gramigna, A. (2013). *Lo straordinario e il meraviglioso*. Aracne.

Gramigna, A. (2014). *Viaggio a Oaxaca: Un itinerario formativo nella narrazione*. Aracne.

Gramigna, A. (2018). *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin: Lo specifico educativo*. Unicopli.

Gramigna, A. (2024). *Il paradigma differente: L'educazione ambientale per i più piccoli*. Biblion.

Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458106.001.0001