

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 3 • 2024

Pubblicazione quadrimestrale

Dialogues on Educational Innovation,
Identity, and Sustainability

Dialoghi tra Innovazione Educativa,
Identità e Sostenibilità

edited by / a cura di
Rita Minello

Authors / Autori:

Francesca Anello, Monica Banzato, Matteo Bibba, Giulia Buccioli, Giambattista Bufalino, Laura Corazza, Tiziana D'Isanto, Daniel Diaz Benavides, Gabriella Ferrara, Arianna Fogliata, Anita Gramigna, Francesca Granone, Federica Gualdaroni, Michele Loré, Gabriele Martinucci, Mariapia Mazzella, Katia Montalbetti, Emiliana Murgia, Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani, Dalila Raccagli, Stefano Scippo, Silvia Scolaro, Cristina Zaggia

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).

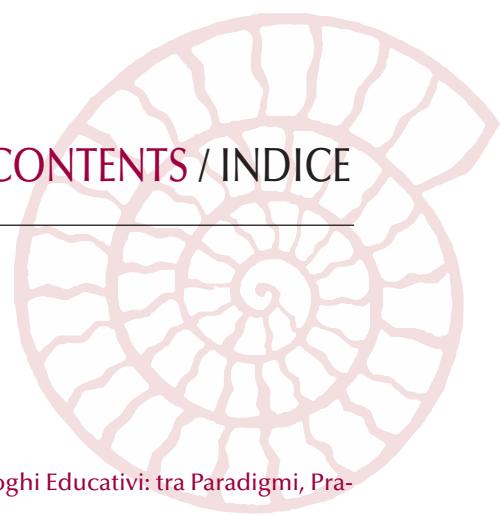
ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).

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 Guadaroni (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 Caliguri (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 Ilan University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakkko 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).



EDITORIAL / EDITORIALE

1 Rita Minello

Educational Dialogues: Between Paradigms, Practices, and Innovation / *Dialoghi Educativi: tra Paradigmi, Pratiche e Innovazione*

PARADIGMS / PARADIGMI

10 Anita Gramigna

Umberto Margiotta interprets John Dewey: about freedom and liberalism / *Umberto Margiotta interprete di John Dewey: a proposito di libertà e liberalismo*

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

17 Daniel Diaz Benavides

'La Marinera' and its alternative pedagogy / *La Marinera y sus pedagogías alternas*

24 Laura Corazza, Gabriele Martinucci

Social Media for Dissemination and Science Education: Reality or Fabrication? / *I social media per la comunicazione e l'educazione scientifica: realtà o invenzione?*

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

35 Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani, Emiliana Murgia

Technology in Higher Education: An Exploratory Study to Investigate Teachers' Ideas and Perspectives / *Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti*

46 Giulia Bucciol, Cristina Zaggia

Competences assessment workshop: Qualitative research on students' perceived learning outcomes and usefulness / *Il laboratorio di bilancio di competenze: Una ricerca qualitativa relativa agli apprendimenti e all'utilità percepite dagli studenti*

TEACHING / INSEGNARE

54 Francesca Granone

Teacher Mediation in Coding Activities: A Case Study Using an Inclusive Research Approach in Early Childhood Education / *Mediazione dell'insegnante nelle attività di coding: Uno studio di caso con approccio di ricerca inclusiva nella formazione e cura dell'infanzia*

62 Chiara Dalledonne Vandini

How to use video analysis in training with educators and teachers of early childhood: An operative model / *Come utilizzare l'analisi video nella formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia: Un modello operativo*

71 Francesca Anello, Gabriella Ferrara

Thinking, Reflecting, Transforming: Methodological Innovation in Primary School for Teacher Training / *Pensare, riflettere, trasformare: L'innovazione metodologica nella scuola primaria per la formazione degli insegnanti*

82 Stefano Scippo

Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers / *Ortodossi, adattati e fuori luogo: Tre profili dell'insegnante Montessori di scuola primaria*

92 Katia Montalbetti

Experiencing Assessment in the Classroom: A Study in a Lower Secondary School in the Province of Varese (Italy) / *La valutazione vissuta fra i banchi di scuola: Studio in una scuola secondaria di primo grado nella provincia di Varese*

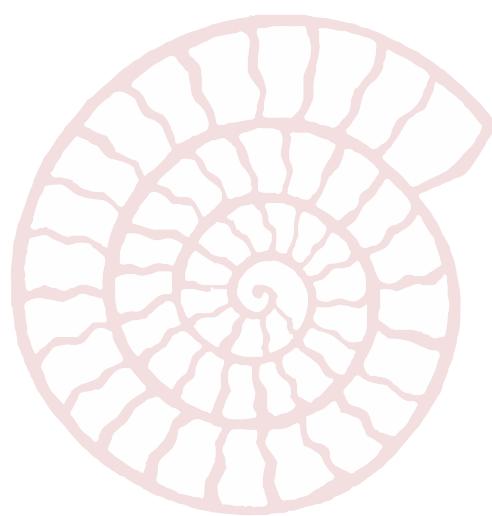
- 101 **Silvia Scolaro**
Enhancing plurilingual awareness in the Italian class: A pedagogical proposal / *Promuovere la consapevolezza plurilingue nella classe di italiano: Una proposta pedagogica*
- 115 **Monica Banzato**
The Potential of Qualitative Research in Initial Teacher Education: An Exploratory Study of the Attitudes of Learners of Foreign Languages / *Il potenziale della ricerca qualitativa nella formazione iniziale degli insegnanti: Un'indagine esplorativa degli atteggiamenti degli studenti di lingue*
- 124 **Dalila Raccagni**
Quality of Education and Teacher Training: What challenges for the Democratic Republic of Congo? / *Qualità dell'educazione e formazione degli insegnanti: Quali sfide per la Repubblica Democratica del Congo?*

HISTORY OF EDUCATION / STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 134 **Giambattista Bufalino**
Leadership for Social Justice in Education: The Legacy of Marielle Franco / *Leadership per la giustizia sociale nell'educazione: L'eredità di Marielle Franco*
- 142 **Michele Loré**
'Da mihi animas, coetera tolle:' The Foundation of the Catholic Educational Ideal in Don Bosco / *'Da mihi animas, coetera tolle:' Il fondamento dell'ideale educativo cattolico in Don Bosco*
- 151 **Federica Gualdaroni**
Emergencies and Educational Responses: A Historical Analysis of Civic Education in Times of Social Crisis / *Emergenze e risposte educative: Un'analisi storica dell'educazione civica in tempi di crisi sociale*

HISTORY OF EDUCATION / STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 160 **Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata**
Innovative Teaching: Movement for the Psychomotor Improvement of Students / *Didattica innovativa: Movimento per il miglioramento psico-motorio degli studenti*
- 168 **Matteo Bibba**
Sport Practice, Health Promotion, and Educational Process in Adolescence / *Pratica sportiva, promozione della salute e processo educativo nell'adolescenza*
- 175 **Tiziana D'Isanto**
The socio-educational accountability of football academies / *La rendicontazione socioeducativa delle scuole calcio*



Educational Dialogues: Between Paradigms, Practices, and Innovation

Dialoghi Educativi: Tra Paradigmi, Pratiche e Innovazione

Rita Minello

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Ferrara (Italy) – rita.minello@unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-5623-7347>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The editorial explores the transformative role of education as a driver of social change in an era marked by global challenges such as climate change, digitalization, and social inequalities. It emphasizes the importance of pedagogical innovation, critical reflection, and experiential learning to address these challenges. Artificial intelligence and emerging technologies are highlighted as key tools for personalized learning, while also raising ethical and pedagogical concerns. Finally, the role of education in promoting social justice and combating intolerance and socio-political polarization is underlined.

L'editoriale esplora il ruolo trasformativo dell'educazione come motore di cambiamento sociale in un'epoca segnata da sfide globali come la crisi climatica, la digitalizzazione e le diseguaglianze sociali. Viene sottolineata l'importanza dell'innovazione pedagogica, della riflessione critica e dell'apprendimento esperienziale per affrontare tali sfide. L'intelligenza artificiale e le nuove tecnologie emergono come strumenti cruciali per personalizzare l'apprendimento, ma sollevano anche questioni etiche e pedagogiche. Infine, si evidenzia il ruolo dell'educazione nella promozione della giustizia sociale e nella lotta contro l'intolleranza e la polarizzazione socio-politica.

KEYWORDS

Education, Pedagogical innovation, Experiential learning, Social justice, Critical reflection.
Educazione, Innovazione pedagogica, Apprendimento esperienziale, Giustizia sociale, Riflessione critica.

Citation: Minello, R. (2024). Educational Dialogues: Between Paradigms, Practices, and Innovation. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 1-9. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_01

Submitted: December 30, 2024 • Accepted: December 30, 2024 • Published: December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

English version

Education has never been, nor will it ever be, simply a process of transmitting knowledge; rather, it is a robust engine of social change, capable of shaping individuals who are aware, critical, and actively engaged in building a more just and inclusive society. As Nelson Mandela famously stated, "*Education is the most powerful weapon we can use to change the world*" (Mandela, 2003). In this perspective, learning becomes a continuous experience that develops through engagement with reality, interaction with others, and critical reflection on one's actions.

In the current context, marked by rapidly evolving global realities such as the climate crisis, digitalization, and growing social inequalities, the role of education as a catalyst for change becomes even more crucial. Educational institutions are called to address these challenges by adopting innovative teaching practices and promoting active and responsible citizenship. The increasing use of technology in education, accelerated by the recent pandemic and the widespread introduction of artificial intelligence, has highlighted the importance of rethinking teaching methods to ensure equitable and inclusive access to learning opportunities. Artificial intelligence, in particular, while offering new perspectives for the personalization of learning pathways and the analysis of educational data, also raises ethical and pedagogical questions that require careful consideration.

Furthermore, the current global socio-political climate, characterized by the emergence of polarized and divisive positions, calls for an urgent response from the field of education, which must aim to promote critical thinking, tolerance, and anti-dogmatic dialogue. This is essential to equip new generations with the tools to counter these phenomena and contribute to the construction of a peaceful and inclusive society. In this context, educational action becomes an indispensable tool for preventing ideological drifts and radicalization, providing young people with the means to navigate the complexity of the contemporary world.

Pedagogical innovation, one of the key themes of this issue, emerges as an essential element to meet the educational expectations of our time. The ability to rethink established paradigms, teaching methodologies, and educational tools is crucial to fostering meaningful and personalized learning processes. In this regard, schools must embrace the role of "learning communities," where teachers and students actively collaborate in the construction of knowledge, developing skills that go beyond the academic dimension to embrace social and cultural aspects.

Critical reflection, another central aspect of education as a driver of change, is necessary to develop a deep awareness of one's experiences and to encourage the continuous improvement of educational practices. Jean Piaget asserted that "*The principal goal of education is to create individuals who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done*" (Piaget, 1972, p. 50). This statement underscores the importance of an educational approach that goes beyond passive content acquisition to foster the ability to analyze, problematize, and transform reality.

This issue explores various aspects of experiential learning: from the alternative pedagogy of traditional Peruvian dance as a tool for cultural inclusion to the use of technology in higher education to enhance student engagement and awareness. These experiences demonstrate how education can serve as a lever for personal and social growth, offering students authentic and contextually relevant learning opportunities.

Another key theme addressed in this publication is *the role of education in promoting social justice*. Malcolm X once stated, "*Education is our passport to the future, for tomorrow belongs to those who prepare for it today*" (Malcolm X, 1964/2021). Educational practices oriented towards social justice aim to reduce inequalities and foster the inclusion of all individuals, regardless of their socio-economic and cultural conditions. Through equitable and participatory education, it is possible to build a more cohesive and supportive society.

The contemporary educational landscape demands a continuous commitment to seeking innovative solutions, adopting reflective practices, and valuing experiential learning as a tool to address emerging social challenges. The articles featured in this issue provide insights and concrete proposals for an education that is truly transformative, inclusive, and forward-looking, positioning itself at the heart of an educational dialogue that intertwines paradigms, practices, and innovation.

Below, we outline the main themes and issues addressed in the various contributions of this issue of *Formazione & insegnamento*, divided by sections.

1. Paradigms

This section explores fundamental educational theories and their practical applications. It focuses on innovative approaches and reinterpretations of established pedagogical principles, with particular attention to the philosophical, social, and cultural paradigms that guide educational policies.

The article by **Anita Gramigna – Umberto Margiotta** interprets John Dewey: *About Freedom and Liberalism* – explores Umberto Margiotta's interpretation of John Dewey's thought, focusing on the concepts of freedom and liberalism. The author highlights how Margiotta revisits Dewey's *Liberalism and Social Action* to emphasize the need for education centered on cooperative and social intelligence as a tool to address the contradictions of contemporary neoliberalism. The contribution invites reflection on the transformative role of education in building a more equitable and participatory society.

2. Inhabiting the World

This section analyzes the relationship between education and the social and cultural environment, exploring how educational practices can facilitate integration and intercultural understanding. Contributions focus on educational challenges related to globalization, migration, and identity construction in multicultural contexts.

Daniel Diaz Benavides' article – '*La Marinera and its alternative pedagogy*' – offers an in-depth ethnographic analysis of the Peruvian national dance, the Marinera, exploring its role as an alternative pedagogy. Through years of participatory research, the author examines the learning processes emerging from marginalized communities, highlighting the creativity and intuitiveness of educational practices outside state institutions. The contribution underscores how the Marinera has become an important tool for socialization and cultural integration within the context of internal migration and social changes in contemporary Peru. The contribution by Laura Corazza and Gabriele Martinucci, titled *Social Media for Dissemination and Science Education: Reality or Fabrication?* explores the role of digital platforms in science dissemination by analyzing the impact of a series of educational videos produced for Instagram and Facebook in collaboration with the Botanical Garden and Herbarium of the University of Bologna. The study highlights the potential of social media to engage the public and promote scientific awareness, while also emphasizing the challenges related to measuring the actual educational effectiveness of these tools.

3. Higher Education

The contributions in this section focus on the challenges and opportunities of university and advanced education. They address topics such as the use of technology in higher education, teaching innovation, the acquisition of transversal and professional skills, and the adaptation of university systems to labor market demands.

The article *Technology in Higher Education: An Exploratory Study to Investigate Teachers' Ideas and Perspectives*, by Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani, and Emiliana Murgia, presents an exploratory study on the use of technologies in university teaching, based on semi-structured interviews with faculty members at the University of Genoa. The analysis highlights a variety of tools and practices adopted, with significant differences depending on disciplines and contexts. Central themes include the need to enhance the digital skills of faculty and students, as well as reflections on formative assessment practices. The study emphasizes how technological integration can support active and personalized learning, while also revealing challenges related to preparation and the adoption of new methodologies. Following this, the article *Competence Assessment Workshop: A Qualitative Research on Students' Perceived Learning Outcomes and Usefulness*, by Giulia Bucciol and Cristina Zaggia, explores the formative, orientative, and socio-professional empowerment value of the competence assessment workshop through a qualitative study conducted with university students. The analysis highlights the acquired learning and the perceived usefulness by students, underscoring how this methodology can support self-awareness and career planning. The results confirm the relevance of competence assessment in

the academic context and suggest its broader adoption in school settings as well.

4. Teaching

This section delves into teaching methodologies and strategies at all educational levels, focusing on innovative practices to enhance student learning. Topics include teacher training, the use of digital tools in the classroom, assessment, and educational inclusion.

The first two contributions relate to early childhood education. Francesca Granone's article – *Teacher Mediation in Coding Activities: A Case Study Using an Inclusive Research Approach in Early Childhood Education* – analyzes the role of teacher mediation in coding activities within early childhood education through an inclusive research approach. Using a case study, the author explores how teachers can adapt and personalize coding activities to support all children, including those with developmental disabilities. The results highlight the importance of instructional planning, active mediation, and the role of technological artifacts in facilitating collaborative learning and computational thinking in early childhood settings. Following this, Chiara Dalledonne Vandini, in *How to Use Video Analysis in Training with Educators and Teachers of Early Childhood: An Operative Model*, proposes an operational model for using video analysis in the training of educators and early childhood teachers. Based on a participatory approach, the model aims to develop reflectivity and professional skills, providing concrete tools to observe and improve daily educational practices. The author highlights how video analysis captures relational and communicative details often overlooked, fostering constructive discussion and collaborative learning.

Two additional contributions focus on primary school education. The article *Thinking, Reflecting, Transforming: Methodological Innovation in Primary School for Teacher Training* by Francesca Anello and Gabriella Ferrara analyzes methodological innovation in primary school through action research based on spaced learning. The study explores how this methodology can foster teachers' critical awareness in relation to instructional design, decision-making, and problem-solving. The findings show a significant enhancement of teachers' professional skills, confirming the effectiveness of spaced learning as an innovative approach to improving teaching quality and critical reflection capacity. Following this, Stefano Scippo's contribution – *Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers* – analyzes the different profiles of Montessori primary school teachers in Italy through a cluster analysis on a sample of 329 teachers. The study identifies three distinct groups: orthodox, adapted, and out of place, based on the degree of adherence to Montessori principles. The results highlight how teachers' practices are influenced by institutional and personal factors, underscoring the need for reforms to ensure a more coherent implementation of the Montessori model in Italian schools.

The contribution dedicated to lower secondary school is: *Assessment Experienced in the Classroom: A Study in a Lower Secondary School in the Province of Varese*, by **Katia Montalbetti**. This study explores the relationship between school well-being and students' assessment experiences in a lower secondary school in the province of Varese. Through an empirical approach inspired by the Student Voice perspective, the research highlights how students perceive assessment not only as a measurement of results but also as an experience that impacts their educational and emotional journey. The results suggest the need for greater attention to the consistency between declared principles and implemented practices, offering insights to improve educational dialogue and the quality of the school experience. **Silvia Scolaro**, in *Enhancing plurilingual awareness in the Italian class: A pedagogical proposal*, presents an innovative pedagogical proposal to foster plurilingual awareness in the Italian as a foreign language classroom. Through a field experiment conducted during an intensive summer course, the author explores the effectiveness of multimodal activities, such as visual language autobiographies and plurilingual poetry, in enhancing students' linguistic repertoire. The findings show how an art-based approach can promote greater metacognitive and identity awareness, helping to overcome the still dominant monolingual paradigm in Italian language teaching.

Two other contributions focus on teacher training. The article by **Monica Banzato** – *The Potential of Qualitative Research in Initial Teacher Training: An Exploratory Study of the Attitudes of Learners of Foreign Languages* – explores the potential of qualitative research in initial language teacher training by analyzing the cognitive, affective, and behavioral attitudes of students. Through an exploratory study based on the Attitude Towards Research (ATR) scale, the results show a general appreciation for qualitative research, which is considered relevant both for the educational path and for future teaching practice. The author emphasizes the importance of further integrating this approach into training programs to promote critical and reflective skills among future teachers. The quality of teacher training in the Democratic Republic of the Congo is addressed in the contribution *Quality of Education and Teacher Training: What challenges for the Democratic Republic of Congo?* by **Dalila Raccagni**. This study analyzes the challenges facing the educational system of the Democratic Republic of the Congo in terms of education quality and teacher training. The author highlights structural issues, deficiencies in pedagogical skills, and socio-economic challenges, proposing strategies to improve teacher training and ensure more equitable and inclusive education. The contribution underlines the importance of a systemic approach that integrates effective educational policies, targeted investments, and active involvement of local communities to overcome disparities and promote the right to education.

5. History of Education

This section examines the history of education to better understand current and future challenges, exploring the evolution of pedagogical ideas, educational institutions, and school policies, highlighting lessons learned from past educational models.

The article by **Giambattista Bufalino** – *Leadership for Social Justice in Education: The Legacy of Marielle Franco* – explores the legacy of Marielle Franco, Brazilian activist and politician, in the field of leadership for social justice in education. Through a critical analysis of her thought and practices, the author highlights how Franco managed to combine critical pedagogy, political activism, and educational leadership to address systemic inequalities in the favelas of Rio de Janeiro. The importance of her figure as a model of empowerment and resistance is emphasized, offering reflections on how education can serve as a tool for social transformation and intercultural inclusion. The contribution '*Da mihi animas, caetera tolle:*' *The Foundation of the Catholic Educational Ideal in Don Bosco*, by **Michele Loré**, analyzes Don Bosco's contribution to Catholic education through his preventive method, summarized in the motto *Da mihi animas, caetera tolle*. The author retraces the saint's life, highlighting his ability to combine educational passion, social sensitivity, and a pedagogical vision rooted in Christian faith. The preventive method, based on religion, reason, and kindness, emerges as an educational model centered on the prevention of deviance and the integral formation of the person, remaining a source of inspiration for youth education today. Following this, the article by **Federica Gualdaroni** – *Emergencies and Educational Responses: A Historical Analysis of Civic Education in Times of Social Crisis* – analyzes, from a historical perspective, the educational responses adopted during periods of social crisis such as wars, economic downturns, and global health emergencies. Through the analysis of significant case studies, such as the two World Wars, the Great Depression, and the recent pandemic, the author examines how civic education has been used to promote social cohesion, resilience, and responsible participation. The study highlights how educational institutions have adapted their curricula to respond to socio-political challenges, suggesting potential directions for civic education—now known as education for citizenship—capable of preparing citizens to face the complexities of the contemporary world.

6. Corporeality

This section focuses on the importance of the body in the educational process, exploring the role of movement, sports, and psychomotor activities in learning. The contributions analyze how bodily practices can influence students' cognitive and emotional development, promoting physical and mental well-being.

The first article, by **Mariapia Mazzella** and **Arianna Fogliata**, *Innovative Teaching: Movement for the Psy-*

chomotor Improvement of Students, explores the use of Body Percussion as an innovative teaching methodology for psychomotor improvement. Through an experimental study conducted on lower secondary school students, the authors present the impact of this practice on motor education, highlighting a significant reduction in stress levels and an improvement in motor coordination. The results suggest the potential of Body Percussion as an effective educational tool to promote well-being and learning, fostering an integrated approach between movement and music. **Matteo Bibba**, in *Sports Practice, Health Promotion, and the Educational Process in Adolescence*, analyzes the role of sports practice in adolescence as a tool for health promotion and educational development. The author emphasizes how sports, in addition to promoting motor development, contribute to the acquisition

of life skills, which are essential for the personal and social growth of young people. Through the adoption of active teaching methodologies and educational mediation, sports practice becomes a privileged context for promoting physical, emotional, and relational well-being, underlining the need for conscious and targeted planning to maximize the educational benefits of sports. Finally, **Tiziana D'Isanto** follows up on the topics previously dealt in *Sports practice as an educational tool and a means of promoting psychophysical and social well-being*—edited by Francesco Sgrò (2024)—in her paper titled *The socio-educational accountability of football academies*. This work is concerned with examining the situation of the state of inclusion in football schools, to propose a model that is more suited to special needs.

Italian version

L'educazione non è, né è mai stata, semplicemente, un processo di trasmissione di conoscenze, ma un robusto motore di cambiamento sociale, capace di formare individui consapevoli, critici e attivamente impegnati nella costruzione di una società più giusta e inclusiva. Come affermava Nelson Mandela, "L'educazione è l'arma più potente che possiamo usare per cambiare il mondo" (Mandela, 2003). In questa prospettiva, l'apprendimento diventa un'esperienza continua che si sviluppa attraverso il confronto con la realtà, l'interazione con gli altri e la riflessione critica sulle proprie azioni.

Nel contesto attuale, segnato da realtà globali in veloce evoluzione, come la crisi climatica, la digitalizzazione e le crescenti diseguaglianze sociali, il ruolo dell'educazione come catalizzatore del cambiamento diventa ancora più cruciale. Le istituzioni educative sono chiamate al confronto con tali realtà attraverso l'adozione di pratiche didattiche innovative e la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile. L'attuale aumento dell'uso della tecnologia nell'istruzione, accelerato dalla recente pandemia e dall'introduzione sempre più diffusa dell'intelligenza artificiale, ha evidenziato l'importanza di ripensare i metodi di insegnamento per garantire un accesso equo e inclusivo alle opportunità di apprendimento. L'intelligenza artificiale, in particolare, mentre offre nuove prospettive per la personalizzazione dei percorsi formativi e per l'analisi dei dati educativi, solleva altresì interrogativi etici e pedagogici che richiedono un'attenta riflessione.

Inoltre, l'attuale temperie socio-politica mondiale, caratterizzata dall'emergere di posizioni polarizzate e divisive, rappresenta necessità di urgente mobilitazione per il mondo dell'educazione, che deve mirare a promuovere il pensiero critico, la tolleranza e il dialogo anti-dogmatico, affinché le nuove generazioni siano in grado di contrastare questi fenomeni e contribuire alla costruzione di una società pacifica e inclusiva. In questo contesto, l'azione formativa diventa uno strumento imprescindibile per prevenire derive ideologiche e radicalizzazioni, fornendo ai giovani gli

strumenti per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

L'innovazione pedagogica, uno dei fili conduttori di questo numero, si configura, pertanto, come elemento essenziale per rispondere alle aspettative educative del nostro tempo: la capacità di ripensare paradigmi consolidati, metodologie didattiche e strumenti formativi si rivela fondamentale per favorire processi di apprendimento significativi e personalizzati. In tale direzione, la scuola deve assumere il ruolo di "comunità di apprendimento", in cui docenti e studenti collaborano attivamente nella costruzione della conoscenza, sviluppando competenze che trascendono la dimensione scolastica, per abbracciare quella sociale e culturale.

La riflessione critica, altro aspetto centrale dell'educazione come motore di cambiamento, è necessaria per sviluppare una consapevolezza profonda delle proprie esperienze e per favorire il miglioramento continuo delle pratiche educative. Jean Piaget sosteneva che "L'obiettivo principale dell'educazione è creare persone capaci di fare cose nuove, non semplicemente di ripetere ciò che le altre generazioni hanno fatto" (Piaget, 1972, p. 50). L'affermazione evidenzia l'importanza di un orientamento educativo che non si limiti all'acquisizione passiva di contenuti, ma che promuova la capacità di analizzare, problematizzare e trasformare la realtà.

All'interno di questo numero, vengono esplorate diverse declinazioni dell'apprendimento esperienziale: dalla pedagogia alternativa della danza tradizionale peruviana come strumento di inclusione culturale, fino all'utilizzo delle tecnologie nell'istruzione universitaria per potenziare l'impegno e la consapevolezza degli studenti. Si tratta di esperienze che evidenziano come l'educazione possa rappresentare una leva per la crescita personale e sociale, offrendo agli studenti autentiche e contestualizzate opportunità di apprendimento.

Un altro tema fondamentale affrontato nella presente pubblicazione è il ruolo dell'educazione nella promozione della giustizia sociale. Malcolm X affermava che "L'educazione è il nostro passaporto per il futuro, poiché il domani appartiene a coloro che si

preparano ad affrontarlo oggi" (Malcolm X, 1964/2021). Le pratiche educative orientate alla giustizia sociale mirano a ridurre le disuguaglianze e a favorire l'inclusione di tutti gli individui, indipendentemente dalle loro condizioni socio-economiche e culturali: attraverso un'educazione equa e partecipativa, è possibile costruire una società più coesa e solidale.

Il panorama educativo contemporaneo richiede un impegno costante nella ricerca di soluzioni innovative, nell'adozione di pratiche riflessive e nella valorizzazione dell'apprendimento esperienziale come strumento per affrontare le sfide sociali emergenti. Gli articoli presenti in questo numero offrono spunti di riflessione e proposte concrete per un'educazione che si riveli veramente trasformativa, inclusiva e proiettata verso il futuro, ponendosi al centro di un dialogo educativo che intreccia paradigmi, pratiche e innovazione.

Qui di seguito delineiamo, in sintesi, i temi e le questioni principali trattati nei vari contributi di questo numero di *Formazione & insegnamento*, suddivisi per sezioni

1. Paradigmi

Questa sezione esplora le teorie educative fondamentali e le loro applicazioni nella pratica. Si concentra su approcci innovativi e reinterpretazioni dei principi pedagogici consolidati, ponendo particolare attenzione ai paradigmi filosofici, sociali e culturali che guidano le politiche educative

L'articolo di **Anita Gramigna – Umberto Margiotta interprete di John Dewey: a proposito di libertà e liberalismo** – esplora l'interpretazione di Umberto Margiotta del pensiero di John Dewey, con un focus sulle nozioni di libertà e liberalismo. L'autrice evidenzia come Margiotta riprenda il saggio *Liberalism and Social Action* di Dewey per sottolineare la necessità di un'educazione centrata sull'intelligenza cooperativa e sociale, quale strumento per affrontare le contraddizioni del neoliberismo contemporaneo. Il contributo invita a riflettere sul ruolo trasformativo dell'educazione nella costruzione di una società più equa e partecipativa.

2. Abitare il Mondo

La sezione analizza il rapporto tra educazione e ambiente sociale e culturale, esplorando come le pratiche educative possano facilitare l'integrazione e la comprensione interculturale. I contributi si focalizzano sulle sfide educative legate alla globalizzazione, alla migrazione e alla costruzione di identità in contesti multiculturali e mediatici.

L'articolo di **Daniel Diaz Benavides – La Marinera y sus pedagogías alternas** – offre un'analisi etnografica approfondita della danza nazionale peruviana, la Marinera, esplorando il suo ruolo come pedagogia alternativa. Attraverso anni di ricerca partecipativa, l'autore esamina i processi di apprendimento che

emergono dalle comunità marginali, evidenziando la creatività e l'intuitività delle pratiche formative al di fuori delle istituzioni statali. Il contributo mette in luce come la Marinera sia diventata un importante strumento di socializzazione e integrazione culturale nel contesto delle migrazioni interne e dei cambiamenti sociali del Perù contemporaneo. Il contributo di **Laura Corazza e Gabriele Martinucci**, dal titolo *I social media per la comunicazione e l'educazione scientifica: realtà o invenzione?* esplora il ruolo delle piattaforme digitali nella divulgazione scientifica, analizzando l'impatto di una serie di video divulgativi prodotti per Instagram e Facebook in collaborazione con l'Orto botanico ed Erbario dell'Università di Bologna. Lo studio evidenzia il potenziale dei social media nel coinvolgere il pubblico e promuovere la consapevolezza scientifica, pur sottolineando le sfide legate alla misurazione dell'effettiva efficacia educativa di tali strumenti.

3. Alta Formazione

I contributi della sezione si concentrano sulle sfide e opportunità della formazione universitaria e avanzata. Trattano temi quali l'uso della tecnologia nell'alta formazione, l'innovazione didattica, l'acquisizione di competenze trasversali e professionali, e l'adattamento dei sistemi universitari alle esigenze del mercato del lavoro.

L'articolo *Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti*, di **Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani** ed **Emiliana Murgia** presenta uno studio esplorativo sull'uso delle tecnologie nella didattica universitaria, basato su interviste semi-strutturate a docenti dell'Università di Genova. L'analisi evidenzia una varietà di strumenti e pratiche adottate, con differenze significative a seconda delle discipline e dei contesti. Tra i temi centrali emergono la necessità di potenziare le competenze digitali del corpo docente e degli studenti, nonché la riflessione sulle pratiche valutative formative. Lo studio sottolinea come l'integrazione tecnologica possa supportare l'apprendimento attivo e personalizzato, pur rivelando criticità legate alla preparazione e all'adozione di nuove metodologie. A seguire, *Il laboratorio di bilancio di competenze: Una ricerca qualitativa relativa agli apprendimenti e all'utilità percepite dagli studenti*, di **Giulia Bucciol** e **Cristina Zaggia** esplora il valore formativo, orientativo e di empowerment socio-professionale del laboratorio di bilancio di competenze attraverso una ricerca qualitativa condotta su studenti universitari. L'analisi evidenzia gli apprendimenti acquisiti e l'utilità percepita dagli studenti, sottolineando come tale metodologia possa supportare la consapevolezza di sé e la progettazione del proprio percorso professionale. I risultati confermano la rilevanza del bilancio di competenze nel contesto accademico e suggeriscono una sua maggiore diffusione anche in ambito scolastico.

4. Insegnare

Si approfondiscono qui le metodologie didattiche e le strategie di insegnamento, a tutti i livelli scolastici, con focus su pratiche innovative per migliorare l'apprendimento degli studenti. Vengono trattati temi come la formazione degli insegnanti, l'uso di strumenti digitali in aula, la valutazione e l'inclusione educativa.

I primi due contributi sono relativi al percorso Zero-Sei. L'articolo di **Francesca Granone** – *Mediante dell'insegnante nelle attività di coding: Uno studio di caso con approccio di ricerca inclusiva nella formazione e cura dell'infanzia* – analizza il ruolo della mediazione dell'insegnante nelle attività di coding nella scuola dell'infanzia attraverso un approccio di ricerca inclusiva. Attraverso uno studio di caso, l'autrice esplora come gli insegnanti possano adattare e personalizzare le attività con strumenti di coding per favorire tutti i bambini, inclusi quelli con disabilità dello sviluppo. I risultati evidenziano l'importanza della pianificazione didattica, della mediazione attiva e del ruolo degli artefatti tecnologici nel facilitare l'apprendimento collaborativo e il pensiero computazionale nei contesti educativi per l'infanzia. A seguire, **Chiara Dalledonne Vandini**, in: *Come utilizzare l'analisi video nella formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia: Un modello operativo*, propone un modello operativo per l'uso dell'analisi video nella formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia. Basato su un approccio partecipativo, il modello mira a sviluppare la riflessività e le competenze professionali, offrendo strumenti concreti per osservare e migliorare le pratiche educative quotidiane. L'autrice evidenzia come l'analisi video consenta di cogliere dettagli relazionali e comunicativi spesso trascurati, favorendo un confronto costruttivo e un apprendimento collaborativo.

Altri due contributi sono dedicati alla scuola primaria. L'articolo *Pensare, riflettere, trasformare: L'innovazione metodologica nella scuola primaria per la formazione degli insegnanti*, di **Francesca Anello** e **Gabriella Ferrara** analizza l'innovazione metodologica nella scuola primaria attraverso una ricerca-azione basata sullo *spaced learning*. Lo studio esplora come questa metodologia possa favorire la crescita della consapevolezza critica degli insegnanti in relazione alla progettazione didattica, al *decision making* e al *problem solving*. I risultati evidenziano un significativo potenziamento delle competenze professionali dei docenti coinvolti, confermando l'efficacia dello *spaced learning* come approccio innovativo per migliorare la qualità dell'insegnamento e la capacità di riflessione critica. A seguire, il contributo di **Stefano Scippo** – *Ortodossi, adattati e fuori luogo: Tre profili dell'insegnante Montessori di scuola primaria* – analizza i diversi profili degli insegnanti Montessori nella scuola primaria italiana attraverso un'analisi cluster su un campione di 329 docenti. Lo studio identifica tre gruppi distinti: ortodossi, adattati e fuori luogo, in base al grado di adesione ai principi del metodo Montessori. I risultati evidenziano come le pratiche adottate dagli insegnanti siano influenzate da fattori

istituzionali e personali, sottolineando la necessità di riforme per garantire un'attuazione più coerente del modello Montessori nel contesto scolastico italiano.

Alla scuola secondaria di primo grado è dedicato il contributo: *La valutazione vissuta fra i banchi di scuola: Studio in una scuola secondaria di primo grado nella provincia di Varese*, di **Katia Montalbetti**, il quale esplora il legame tra il benessere scolastico e l'esperienza valutativa degli studenti in una scuola secondaria di primo grado nella provincia di Varese. Attraverso un approccio empirico ispirato alla prospettiva della *Student Voice*, la ricerca evidenzia come gli studenti percepiscano la valutazione non solo come misurazione dei risultati, ma anche come esperienza che incide sul loro percorso formativo ed emotivo. I risultati suggeriscono la necessità di una maggiore attenzione alla coerenza tra principi dichiarati e pratiche attuate, offrendo spunti per migliorare il dialogo educativo e la qualità dell'esperienza scolastica. **Silvia Scolaro**, in: *Promuovere la consapevolezza plurilingue nella classe di italiano: Una proposta pedagogica*, presenta una proposta pedagogica innovativa per promuovere la consapevolezza plurilingue nella classe di italiano come lingua straniera. Attraverso un esperimento sul campo, condotto in un corso intensivo estivo, l'autrice esplora l'efficacia di attività multimodali, come le autobiografie linguistiche visive e la poesia plurilingue, per valorizzare il repertorio linguistico degli studenti. I risultati evidenziano come un approccio basato sull'arte possa favorire una maggiore consapevolezza metacognitiva e identitaria, contribuendo a superare il paradigma monolingue ancora dominante nella didattica dell'italiano.

Alla formazione degli insegnanti si rivolgono altri due contributi. L'articolo di **Monica Banzato** – *Il potenziale della ricerca qualitativa nella formazione iniziale degli insegnanti: Un'indagine esplorativa degli atteggiamenti degli studenti di lingue* – esplora il potenziale della ricerca qualitativa nella formazione iniziale degli insegnanti di lingue, analizzando gli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali degli studenti. Attraverso uno studio esplorativo basato sulla scala *Attitude Towards Research* (ATR), i risultati mostrano un generale apprezzamento per la ricerca qualitativa, considerata rilevante sia per il percorso formativo che per la futura pratica didattica. L'autrice sottolinea l'importanza di integrare maggiormente questo approccio nei programmi di formazione per promuovere competenze critiche e riflessive tra i futuri insegnanti. Della qualità della formazione docente in Congo si occupa il contributo *Qualità dell'educazione e formazione degli insegnanti: Quali sfide per la Repubblica Democratica del Congo?* di **Dalila Raccagni**, che analizza le sfide che il sistema educativo della Repubblica Democratica del Congo deve affrontare in termini di qualità dell'istruzione e formazione degli insegnanti. L'autrice evidenzia le criticità strutturali, le carenze nelle competenze pedagogiche e le difficoltà legate al contesto socio-economico, proponendo strategie per migliorare la formazione docente e garantire un'istruzione più equa e inclusiva. Il contributo sottolinea l'importanza di un approccio sistematico che integri politiche educa-

tive efficaci, investimenti mirati e un coinvolgimento attivo delle comunità locali per superare le disparità e promuovere il diritto all'educazione.

5. Storia dell'Educazione

La sezione esamina il passato dell'educazione per comprendere meglio le sfide attuali e future, esplorando l'evoluzione delle idee pedagogiche, delle istituzioni educative e delle politiche scolastiche, facendo emergere le lezioni apprese dai modelli educativi del passato.

L'articolo di **Giambattista Bufalino** – *Leadership per la giustizia sociale nell'educazione: L'eredità di Marielle Franco* – esplora l'eredità di Marielle Franco, attivista e politica brasiliana, nell'ambito della leadership per la giustizia sociale in educazione. Attraverso un'analisi critica del suo pensiero e delle sue pratiche, l'autore mette in luce come Franco abbia saputo coniugare pedagogia critica, attivismo politico e leadership educativa per affrontare le disuguaglianze sistemiche nelle favelas di Rio de Janeiro. Si sottolinea l'importanza della sua figura come modello di emancipazione e resistenza, offrendo spunti di riflessione su come l'educazione possa essere strumento di trasformazione sociale e inclusione interculturale. Il contributo *'Da mihi animas, coetera tolle: Il fondamento dell'ideale educativo cattolico in Don Bosco'*, di **Michele Loré**, analizza il contributo di Don Bosco all'educazione cattolica attraverso il suo metodo preventivo, sintetizzato nel motto *Da mihi animas, coetera tolle*. L'autore ripercorre la vita del santo, evidenziando la sua capacità di coniugare ardore educativo, sensibilità sociale e una visione pedagogica radicata nella fede cristiana. Il metodo preventivo, basato su religione, ragione e amorevolezza, emerge come un modello educativo incentrato sulla prevenzione della devianza e sulla formazione integrale della persona, rimanendo ancora oggi una fonte di ispirazione per l'educazione giovanile. Segue l'articolo di **Federica Gualdoni** – *Emergenze e risposte educative: Un'analisi storica dell'educazione civica in tempi di crisi sociale* – il quale analizza, da una prospettiva storica, le risposte educative adottate nei momenti di crisi sociale, come guerre, crisi economiche ed emergenze sanitarie globali. Attraverso l'analisi di casi studio significativi, come le due Guerre Mondiali, la Grande Depressione e la recente pandemia, l'autrice esamina come l'educazione civica sia stata utilizzata per promuovere coesione sociale, resilienza e partecipazione responsabile. Si evidenzia come le istituzioni educative abbiano adattato i programmi per rispondere alle sfide socio-politiche, suggerendo possibili linee di sviluppo per un'educazione civica, oggi educazione alla cittadinanza, in grado di preparare i cittadini ad affrontare le complessità del mondo contemporaneo.

6. Corporeità

Sezione che si concentra sull'importanza del corpo nel processo educativo, esplorando il ruolo del movimento, dello sport e delle attività psicomotorie nel-

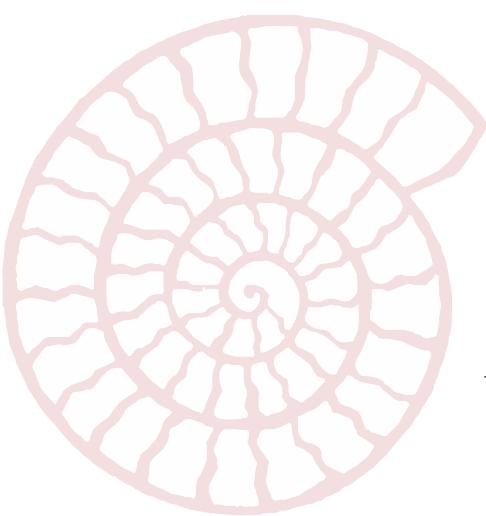
l'apprendimento. I contributi analizzano come le pratiche corporee possano influenzare lo sviluppo cognitivo ed emotivo degli studenti, promuovendo il benessere fisico e mentale.

Il primo articolo, di **Mariapia Mazzella e Arianna Fogliata**, *Didattica innovativa: Movimento per il miglioramento psico-motorio degli studenti*, esplora l'impiego della Body Percussion come metodologia didattica innovativa per il miglioramento psico-motorio. Attraverso uno studio sperimentale condotto su studenti della scuola secondaria di primo grado, le autrici presentano l'impatto di questa pratica sull'educazione motoria, evidenziando una significativa riduzione dei livelli di stress e un miglioramento della coordinazione motoria. I risultati suggeriscono il potenziale della Body Percussion come strumento educativo efficace per favorire il benessere e l'apprendimento, promuovendo un approccio integrato tra movimento e musica. **Matteo Bibba**, in: *Pratica sportiva, promozione della salute e processo educativo nell'adolescenza*, analizza il ruolo della pratica sportiva nell'adolescenza come strumento di promozione della salute e di sviluppo educativo. L'autore evidenzia come lo sport, oltre a favorire lo sviluppo motorio, contribuisca all'acquisizione delle *Life Skills*, fondamentali per la crescita personale e sociale dei giovani. Attraverso l'adozione di metodologie didattiche attive e la mediazione educativa, la pratica sportiva diventa un contesto privilegiato per promuovere il benessere fisico, emotivo e relazionale, sottolineando la necessità di una progettazione consapevole e mirata per massimizzare i benefici educativi dello sport. Infine, **Tiziana D'Isanto** dà seguito ai temi affrontati ne *La pratica sportiva come strumento educativo e di promozione del benessere psicofisico e sociale*, a cura di Francesco Sgrò (2024) nel suo contributo intitolato *La rendicontazione socio-educativa delle scuole calcio*, che si preoccupa di esaminare la situazione dell'inclusione nelle scuole calcio, per proporre un modello più adatto ai bisogni speciali.

Riferimenti bibliografici

- Anello, F., & Ferrara, G. (2024). Thinking, Reflecting, Transforming: Methodological Innovation in Primary School for Teacher Training. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7430. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7430>
- Banzato, M. (2024). The Potential of Qualitative Research in Initial Teacher Education: An Exploratory Study of the Attitudes of Learners of Foreign Languages. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7541. Retrieved from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/vie_w/7541
- Bibba, M. (2024). Sport Practice, Health Promotion, and Educational Process in Adolescence. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7224. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7224>
- Bucciol, G., & Zaggia, C. (2024). Competences assessment workshop: Qualitative research on students' perceived learning outcomes and usefulness. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7419. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7419>
- Bufalino, G. (2024). Leadership for Social Justice in Education:

- The Legacy of Marielle Franco. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7423. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7423>
- Dalledonne Vandini, C. (2024). How to use video analysis in training with educators and teachers of early childhood: An operative model. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7400. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7400>
- D'Isanto, T. (2024). The socio-educational accountability of football academies. *Formazione & insegnamento*, 22, 7178. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7178>
- Diaz Benavides, D. (2024). 'La Marinera' and its alternative pedagogy. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7289. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7289>
- Gramigna, A. (2024). Umberto Margiotta interprets John Dewey: about freedom and liberalism. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7404. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7404>
- Granone, F. (2024). Teacher Mediation in Coding Activities: A Case Study Using an Inclusive Research Approach in Early Childhood Education. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7537. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7537>
- Gualdaroni, F. (2024). Emergencies and Educational Responses: A Historical Analysis of Civic Education in Times of Social Crisis. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7718. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7718>
- Loré, M. (2024). 'Da mihi animas, coetera tolle:' The Foundation of the Catholic Educational Ideal in Don Bosco. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7254. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7254>
- Malcolm X. (2021, May 8). Oxford University Union Debate in 1964. *B:M2025: Dig Deeper, Look Closer, Think Bigger*. <https://www.blackhistorymonth.org.uk/article/video/malcolm-x-oxford-union-debate-dec-3-1964/>
- Mandela, N. R. (2003, July 16). Lighting your way to a better future: Speech delivered by Mr N R Mandela at launch of Mindset Network. *The Nelson Mandela Foundation Archive*, ZA COM MR-S-909. Nelson Mandela Centre of Memory. Retrieved from <https://archive.nelsonmandela.org/index.php/za-com-mr-s-909>
- Mazzella, M., & Fogliata, A. (2024). Innovative Teaching: Movement for the Psychomotor Improvement of Students. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7505. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7505>
- Montalbetti, K. (2024). Experiencing Assessment in the Classroom: A Study in a Lower Secondary School in the Province of Varese (Italy). *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7613. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7613>
- Nicchia, E., Parmigiani, D., & Murgia, E. (2024). Technology in Higher Education: An Exploratory Study to Investigate Teachers' Ideas and Perspectives. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7465. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7465>
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raccagni, D. (2024). Quality of Education and Teacher Training: What challenges for the Democratic Republic of Congo?. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7399. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7399>
- Scipio, S. (2024). Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7414. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7414>
- Scolaro, S. (2024). Promuovere la consapevolezza plurilingue nella classe di italiano: Una proposta pedagogica. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 7590. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7590>
- Sgrò, F. (2024). Sports practice as an educational tool and a means of promoting psychophysical and social well-being. *Formazione & insegnamento*, 22(S1), 1 – 4. https://doi.org/10.7346/-feis-XXII-01-24_01



Umberto Margiotta Interprets John Dewey: Concerning Freedom and Liberalism

Umberto Margiotta interprete di John Dewey: a proposito di libertà e liberalismo

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara – grt@unife.it

<https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Umberto Margiotta's decision to reintroduce the Deweyan essay *Liberalism and Social Action* in 2005 stems from a conviction that could, in some respects, be described as prophetic. This conviction lies in the need to adopt, nearly ninety years later, the perspective from which the American philosopher and educator observed the ambiguities of the historical development of liberalism. A prophetic attention, as it is driven by the awareness that, in the context of today's neoliberalism, those ambiguities have multiplied, placing the world in a state of perpetual crisis. For Dewey, as for Margiotta, "rebirth" must take place on the grounds of education, in the "redemption" of intelligence, understood, however, in its social, collective, and cooperative dimensions: open to change for the common good.

La scelta di Umberto Margiotta di ripresentare nel 2005 il saggio deweyano *Liberalismo e azione sociale* parte dalla convinzione, che per certi aspetti si potrebbe definire profetica, di dover assumere lo sguardo, a circa novant'anni di distanza, con cui il filosofo e pedagogista statunitense osservava le ambiguità dello sviluppo storico del liberalismo. Una attenzione profetica perché dettata dalla consapevolezza che con il neoliberismo dei giorni nostri quelle ambiguità si sono moltiplicate, ponendo il mondo in una condizione di crisi perenne. Per Dewey, come per Margiotta, la "rinascita" va giocata sul terreno dell'educazione, nel "riscatto" dell'intelligenza, individuata, però, nelle sue componenti sociali, collettive, cooperative: aperte al cambiamento per il bene comune.

KEYWORDS

Freedom, Equality, Cooperative Intelligence, Education, Responsibility
Libertà, Uguaglianza, Intelligenza cooperativa, Formazione, Responsabilità

Citation: Gramigna, A. (2024). Umberto Margiotta Interprets John Dewey: Concerning Freedom and Liberalism. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 10-16. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_02

Submitted: August 19, 2024 • **Accepted:** October 16, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Perché riprendere *Liberalismo e azione sociale*?

Nel 1935, data della prima pubblicazione, Dewey metteva a fuoco le difficoltà di una legislazione sociale che doveva dare compimento al *New Deal* per superare la durissima crisi iniziata nel 1929. Si trattava di lottare contro la disoccupazione, la povertà diffusa, le tensioni sociali che ogni fase critica produce sul terreno economico-sociale. Margiotta, con pacata serenità di giudizio, individua nel presente di vent'anni fa un'Europa senza identità e l'illusione che rivelerà il fallimento di un mondo finalmente pacificato. La conseguenza non può che essere la "ridefinizione in senso forte dei contenuti del consenso" (Margiotta, 2005, p. 8). Si tratta di un tema che consideriamo centrale, non solo nelle evidenti implicazioni politiche, ma anche nelle pratiche formative e nelle strategie di ricerca che dovrebbero mettere al centro, nelle relazioni proficue tra scienze umane, il vuoto di partecipazione alla vita pubblica e le possibilità di rimettere i cittadini in un campo d'interesse relativo all'*azione sociale*.

Non possiamo dimenticare certe posizioni degli anni Ottanta del secolo scorso di ispirazione liberale, come ad esempio quella di Nozick relativa al *welfare state*, considerato l'opposto del modello virtuoso dello "Stato minimo", una rovina per gli uomini liberi di intraprendere, fondato sull'irrazionalismo della compassione con il quale sarebbe impossibile dialogare. La conseguenza di tale rigore si riduce alla convinzione che l'istituzione politica "non può usare il proprio apparato coercitivo allo scopo di far sì che alcuni cittadini ne aiutino altri" (Nozick, 1981, p. xiii); un egoismo senza scrupoli che ha radici già in certe posizioni ottocentesche. Su di un altro percorso di analisi, von Hayek ritiene la giustizia sociale una *superstizione*, tanto da affermare con sicurezza: "Credo che alla fine la *giustizia sociale* verrà riconosciuta essere un fuoco fatuo che ha portato gli uomini ad abbandonare molti dei valori che in passato hanno promosso lo sviluppo della civiltà" (von Hayek, 1986, p. 272, corsivo nostro). Si potrebbe dire che emerge qui un'arroganza della libertà che si permette di trattare la giustizia come "sfogo emotivo", volto a mettere in discussione valori "sacri" come il dovere, l'ordine, la condotta adeguata.

Con le strategie dell'*azione sociale* è necessario prendere le distanze da tali prospettive che saranno, forse, liberali ma si aggrappano ad una visione della libertà, a nostro parere, del tutto estranea alla democrazia. La posizione di Margiotta è molto chiara: "Al liberalismo sono [...] affidate: a) la responsabilità di chiarire che l'intelligenza è una *risorsa sociale* che si realizza nei modi della *cooperazione sociale* e b) l'incarico di creare le premesse per accrescere tale tipologia di intelligenza" (Margiotta, 2005, p. 22). L'attualizzazione della presa di posizione di Dewey, nel saggio in oggetto, passa attraverso una innovativa valorizzazione del formare-educare, capace di opporsi ai "vecchi modelli mentali e morali" nella logica della *rinascita*.

2. Non vi è libertà senza partecipazione

L'argomentazione deweyana, puntualmente ripresa in termini riflessivi dallo studioso italiano, è fondata sul ruolo dell'intelligenza, sui suoi metodi e i suoi sviluppi plurimi così come si presentano, ad uno sguardo non ideologico e attento alle differenze, secondo i presupposti del relativismo storico. Nel paragrafo iniziale volto a ricostruire sul piano delle strategie di pensiero la "storia del liberalismo", Dewey deve rimarcare una caduta di tale cultura politica, con riflessi significativi in campo sociale ed economico, nella "terra di nessuno". In sostanza, una svolta, avvertita dai più, da una prospettiva progressista a quella conservatrice. Di qui, una sorta di esame filosofico delle ambiguità che si manifestano in maniera sempre più netta, a tal punto che nella contemporaneità egli "lo dichiara colpevole di non aver capito che l'avvento scientifico e la rivoluzione culturale e sociale esigevano una revisione dell'ideologia" (Margiotta, 2005, p. 9).

Nel testo dello studioso statunitense torna di frequente un'immagine di scienza come sapere indiscutibilmente democratico, progressivo e aperto, dato il ricorso al metodo sperimentale che trova il suo fulcro negli studi fisici e nell'evoluzione tecnologica: "Si richiede l'approssimazione all'uso del metodo scientifico nella ricerca e alla mentalità tecnica nell'invenzione e nella programmazione di piani sociali lungimiranti" (Dewey, 2005, p. 107). Non siamo oggi altrettanto sicuri che sia questa la via da seguire, anche perché lo sviluppo dell'indagine sulla complessità, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, ha messo in discussione l'unicità del metodo e, del resto, lo stesso Dewey, alcuni anni prima, si era orientato su posizioni più innovative, quando in *Le fonti di una scienza dell'educazione* (Dewey, 1929) aveva messo a confronto *valori quantitativi* e *valori qualitativi* (Dewey, 1999, § 18). La biologia, meno condizionata dall'indirizzo quantitativo, pareva più adatta a confrontarsi con i bisogni e i problemi delle prassi umane rispetto alla fisica e poteva fornire un grande contributo in educazione, tramite quelle "considerazioni generali" che trattano i processi evolutivi e tutto ciò che in natura è in relazione allo sviluppo.

Il liberalismo, se vuole uscire dalle secche di un incombente regresso, deve farsi promotore della generalizzazione del metodo scientifico e approdare ad una valorizzazione dell'*intelligenza collettiva*, che non è "un oggetto puramente cognitivo, ma un progetto globale" (Margiotta, 2005, p. 22), superando definitivamente il peccato originale dell'individualismo. Nella sintetica citazione di Margiotta appare, in modo significativo, la differenza sul terreno epistemologico che intercorre tra *oggetto* e *progetto*: il primo è un dato di fatto indiscutibile nella sua statica identità (l'intelligenza serve per conoscere), mentre il secondo implica uno slancio dinamico, teso a prefigurare il futuro (l'intelligenza come strumento cooperativo predispone i tratti di un mondo migliore). Rimane, se guardiamo le insidie del presente, la questione centrale di affrontare le incertezze, che Morin delinea come uno dei compiti ineludibili dell'educazione ad inizio del nuovo millennio: la mente va formata per gestire l'inatteso, nello sforzo di una interdipendenza positiva con gli altri, attraverso l'assunzione di un atteggiamento

mento responsabile e promuovendo abilità sociali indispensabili alla vita comunitaria (Morin, 2001, p. 81). Secondo tale prospettiva, si può comprendere perché Dewey mette in guardia rispetto alle chiusure di un individualismo, che mantiene inevitabilmente connotazioni egoistiche, come traspare dal mito del *self-made man*. L'uomo che si fa da sé non solo è intraprendente e fiducioso nelle proprie capacità, ma tende a sentirsi superiore agli altri e a considerarli in modo strumentale, come risulta evidente dalla nota espressione *niente di personale* quando li ha ridotti sul lastrico.

Se il primo liberalismo è discutibile per aver sostenuto la dottrina individualistica in forma ossessiva, il secondo lo è per la convinta assunzione della regola del *laissez-faire*: il libero mercato si regola da solo, non occorre alcun controllo dello Stato sulle attività economiche, chi arricchisce con la propria libertà d'azione finirà per contribuire anche al benessere dei meno abbienti: "Diventa evidente, col secondo liberalismo, che la disegualanza e non l'uguaglianza, è la conseguenza in atto dell'applicazione della dottrina liberale del *laissez-faire*" (Margiotta, 2005, p. 12). Si va alla ricerca di giustificazioni come le *differenze naturali* sul versante psicologico e morale, oppure della diversa qualità dell'intelligenza individuale per sancire una sorta di diritto del più forte sotto altro nome, come capacità di scelta o spirito d'iniziativa. La crisi del liberalismo viene individuata da Dewey con la sostanziale incapacità di definire l'integrazione tra intelligenza e "movimenti sociali", in particolare di cogliere la sua propensione a dirigerli. Margiotta ravvisa in tale prospettiva "un richiamo kantiano al realizzarsi storico della ragione come educazione alla socialità" (Margiotta, 2005, p. 13); del resto egli stesso in un testo degli anni Settanta aveva sostenuto "pare che tanta pedagogia abbia compreso con molto ritardo che lo strumentalismo e il naturalismo deweyano valgono solo se *introducono* ad un radicale ripensamento del rapporto tra razionalità e condotta su cui, per sua ragion d'essere, interviene l'educazione" (Margiotta, 1979, p. 30, corsivo nostro). Non è questo lo spazio all'interno del quale mettere a nudo la carenza attuale di quel *ripensamento*, ma non vi è dubbio che la ragione appaia spesso sradicata da ogni norma comportamentale, tanto che adolescenti e giovani sembrano del tutto estranei alla consapevolezza delle responsabilità che la vita comporta nella relazione con gli altri, non di rado trattati come oggetti, o personaggi da *videogame*.

La rivoluzione che ha trasformato in modo vertiginoso i modelli dell'informazione e della comunicazione, a vent'anni dall'*Introduzione* dello studioso italiano all'argomento deweyano in oggetto, deve essere inquadrata con cautela nella sua complessità. Molto è stato detto sulle "élite globali neoliberiste" e il loro modo di trasformare, assieme alle strategie economico-finanziarie, le forme culturali, oltre che le modalità operative della politica. La rete o, meglio, le reti hanno modificato la nostra esistenza ben al di là di quanto lasciava trapelare Heidegger in altra fase dello sviluppo moderno: "L'essenza della tecnica risiede nell'imposizione. Il suo dominio fa parte del destino" (Heidegger, 2007, p. 162). Un'affermazione lineare nella sua durezza e, tuttavia, Margiotta coglie proprio

nella rete un'occasione per la "formazione integrale della persona", indispensabile per non lasciare il "sistema globale" sempre nelle mani di chi lo sfrutta a beneficio di pochi. L'immagine del "multialfabeto" (Margiotta, 1997) è senza dubbio una delle più affascinanti che abbiamo incontrato nella nostra esperienza di studio e di confronto sul terreno epistemologico: la rete rende attivi, suggerisce connessioni in direzioni differenti: "Il sistema ecologico che ne deriva, non va inteso come una struttura cognitiva gerarchica di tipo verticale, ma come un sistema *ricorsivo e reticolare* dove si verifica una traslazione cognitiva fluida, flessibile e particolarmente collaborativa" (Margiotta, 1997 p. 15).

Siamo nell'ottica del *dover essere*, di una prefigurazione di alto spessore che non ha trovato adeguato spazio, poiché gli strumenti della rete continuano ad essere impiegati nell'ottica del mero consumo e non della diffusione dell'intelligenza socializzata. Manuel Castells impiega l'efficace immagine di "autismo elettronico", dato che ciò che doveva rappresentare il fulcro della libertà comunicativa si è ridotto ad "autocomunicazione di massa" (Castells, 2009). Il filosofo coreano Byung-Chul Han, spesso accusato di catastrofismo da una stampa soggetta agli interessi di chi conta, ha coniato il termine forte di *infocrazia*, o regime infocratico, dove il dominio di una informazione che vuole assoggettare assume contorni molto chiari "L'odierna crisi dell'agire comunicativo può essere ricordata al meta-livello per cui l'altro è in sparizione. La scomparsa dell'altro implica la fine del discorso perché sottrae all'opinione la razionalità comunicativa" (Han, 2023, p. 39). In sostanza si ha l'impressione che quanti hanno il potere di controllo sulle reti, di diversa natura e importanza, stiano facendo di tutto per tenere i cittadini al di fuori della partecipazione che dovrebbe essere l'anima della vita democratica e, come cantava Giorgio Gaber negli anni Settanta, vi è una immancabile coincidenza tra *libertà e partecipazione*.

Il tema è ben presente in Dewey, e nella sua indagine sul liberalismo, con lineare fermezza: "solo attraverso la partecipazione all'intelligenza comune e la condivisione di obiettivi comuni in vista del bene di tutti, i singoli esseri umani possono realizzare la loro vera individualità e diventare veramente liberi" (Dewey, 2005, p. 77). La frase è emblematica nei suoi elementi salienti: l'*intelligenza comune* è l'unico mezzo adeguato a operare in direzione del bene comune; ma c'è di più: essa è l'unica garanzia per l'esercizio della libertà in forma di realizzazione dei propri talenti. Sappiamo che l'argomento è centrale negli studi di Margiotta, tanto da portarlo a ritenere che il senso stesso della formazione trovi significato nella *personalizzazione* degli stessi, all'interno di una processualità che volge alla *autodeterminazione* in sintonia con la *co-evoluzione* delle scelte. Egli ci orienta descrivendo il talento come: "il differenziale d'apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti" (Margiotta, 1997b, p. 250). Come si può ben vedere il soggetto individuale non perde affatto d'importanza nella partecipazione all'intelligenza comune, anzi tramite la *personalizzazione* offre il proprio contributo unico e irripetibile, in particolare in

termini di creatività, che rappresenta "il nostro programma positivo per il futuro" (Margiotta, 1997b, p. 68).

Ed è a questo punto che dobbiamo tornare sul tracciato temporale del pensatore statunitense e al relativismo storico che lo connota, poiché senza una adeguata contestualizzazione si rischierebbe di non cogliere quel processo regressivo cui l'autore ritiene necessario porre un termine per il bene stesso della democrazia. Per Dewey la "filosofia sociale" in oggetto si presenta sulla scena agli inizi dell'Ottocento e, adirittura, avrebbe qualche radice nel "libero gioco dell'intelligenza" che si può cogliere nel pensiero greco classico (in particolare nella età di Pericle, V secolo a.C.). Ma il vero punto di riferimento va cercato nel pensiero filosofico-politico di John Locke che, già nel corso del XVII secolo, individua come "diritti naturali" la vita, la libertà, la ricerca della felicità. Vi è, però, anche il diritto alla proprietà: "nato, secondo il filosofo, dal fatto che un individuo si è *congiunto*, attraverso il suo lavoro, con un oggetto naturale fino al allora senza proprietario" (Dewey, 2005, p. 64, corsivo nostro). È il lavoro intelligente a generare la proprietà individuale in una prospettiva dove il *pensare* e l'*agire* non devono trovare limiti da parte dello Stato e del suo sistema organizzativo, che non possono prevaricare i diritti del singolo soggetto. Oggi a prevaricare è il mercato con regole dispotiche che intervengono sulle relazioni sociali, economiche, culturali e di qualsiasi altra forma di azione umana: il liberalismo ha avuto parte attiva in tale trasformazione e Margiotta evidenzia come Dewey avesse sottolineato lo smarrimento di quel *liberalismo delle relazioni* "che chiude la fase della grande inversione di tendenza dei sistemi ideologici e finanziari e introduce riforme del Welfare volte a proteggere le imprese, più che le persone" (Dewey, 2005, p. 8).

La questione insidiosa che si prospetta, ci sembra di poter dire, è quella relativa alla cosiddetta "legge naturale" che va a completare la visione di un individualismo in ferma opposizione all'*azione sociale organizzata*. Locke, infatti, attribuisce "un significato eminentemente pratico alla più antica concezione semi-teologica e semi-metafisica della legge naturale come legge suprema, oltre che legge positiva" (Dewey, 2005, p. 65) e, di fatto, pone una coincidenza tra legge naturale e ragione. Di qui l'antagonismo "naturale" tra chi esercita il potere politico e chi lo subisce, nonché la volontà di trasformazione dell'autorità arbitraria, e dispotica, del governo a garante delle libertà individuali, dove il lavoro viene sempre più sostituito dall'investimento capitalistico. Con gli sviluppi della prima rivoluzione industriale "le leggi naturali persero il loro antico significato morale e furono identificate con le leggi della libera produzione industriale e del libero scambio commerciale" (Dewey, 2005, p. 67). Tali libertà, come risulta evidente, non sono generalizzabili e creano differenze che ben presto si consolideranno in antagonismi, fino ai nostri giorni; per questo Dewey ha insistito sulla necessità di operare affinché la visione liberale assumesse sempre più forme di apertura al cambiamento e alla cooperazione.

A nostro parere, quanto più il liberalismo insiste sulle cosiddette "libertà naturali", che producono sviluppo economico e profitto, tanto più si allontana

dalla dimensione filosofico-politica tracciata da Locke e, con ciò, da una visione autenticamente democratica. Basti ricordare la presa di posizione di Bentham sul sistema legale del suo tempo a tutto favore delle grandi proprietà terriere e del mantenimento dello *status quo*. La sua riflessione, sottolinea Dewey, non è orientata al tema della libertà individuale "ma dal punto di vista dell'effetto di queste restrizioni sulla felicità degli individui" (Dewey, 2005, p. 69). Insomma, l'impulso umano al miglioramento di sé viene negato dai privilegi della conservazione e produce dolore e, al tempo stesso, frustrazione del desiderio. Siamo di fronte ad una psicologia piuttosto elementare ma efficace, che delinea nel desiderio del profitto il fondamento dello sviluppo dell'attività industriale e dei moltiplicarsi degli scambi. Alla fine, il modello sintetico vincente di Bentham è questo: "il criterio per giudicare ogni legge e ogni sforzo amministrativo è nel verificare il suo effetto sulla somma della felicità goduta dal maggior numero possibile di persone" (Dewey, 2005, p. 70, corsivo nostro). In tal modo viene sancito un principio di disegualianza che finirebbe per avere origine naturale e implicherebbe una sostanziale presa d'atto dell'ingiustizia.

Margiotta osserva che Dewey, al contrario, opta per un'organizzazione della società tale da garantire "la libertà dalla precarietà e dal bisogno primario" (Margiotta, 2005, p. 16) e, rifacendosi ad una propria presa di posizione di fine anni Settanta, sottolinea: "La struttura del bisogno si manifesta nell'*operari*, e nell'*operari* coincide con la decisione di orientamento positivo dell'individuo. L'etica del bisogno è dunque l'etica strumentale. Essa infatti non media, cioè non libera" (Margiotta, 1979, p. 42). In tal caso l'etica si fa strumento per soddisfare i bisogni attraverso il lavoro; ma con il verbo latino *oper r* l'autore vuole dare forza all'esigenza di esprimere il nostro modo di essere. Infatti *oper r sequitur esse* (l'*agire* è conseguenza dell'*essere*) implica l'incessante trasformazione del mondo, l'opportunità del cambiamento e, inoltre, oggi potremmo aggiungere il fascino dell'*innovazione*, ma la parola è a rischio per le precarietà a volte esplicite, e a volte implicite, che la caratterizzano. Tutti elementi che possono rientrare a pieno titolo nel liberalismo di Locke, l'unico che si può considerare autentico secondo queste parole: "Il fine maggiore e principale del fatto che gli uomini si uniscono in società politiche e si sottopongono a un governo è la conservazione della loro proprietà" (Locke, 1983, p. 124) Non si tratta dell'*egoismo* di chi vuole conservare privilegi o esercitare il diritto del più forte, come avverrà in seguito con lo sviluppo sistematico del capitalismo, poiché ognuno può conservare solo il frutto del proprio lavoro:

"Sebbene la terra e tutte le creature inferiori siano comuni a tutti gli uomini, pure ognuno ha la proprietà della propria persona, alla quale ha diritto nessun altro che lui. Il lavoro del suo corpo e l'opera delle sue mani possiamo dire che sono propriamente suoi" (Locke, 1983, p. 149).

Il punto chiave della libertà, allora, consiste nel fatto che nessuno ha diritto di sconvolgere la convivenza pacifica sottomettendo l'altro uomo con la forza, o con il potere economico, perché vi è nel-

l'agire un'espressione inquieta del desiderio da salvaguardare come esigenza vitale. Per noi si tratta dell'argomento più interessante del pensiero di Locke, anche per la sua straordinaria attualità: *Uneasiness* è il termine impiegato dal filosofo britannico, di difficile traduzione ma che, di solito, viene reso con inquietudine, disagio. L'essere umano è un soggetto inquieto, a volte ansioso di operare, in quanto dominato dalla passione e da una volontà desiderante. La libertà autentica si esercita nel libero arbitrio, interpretato come possibilità di sospendere qualunque azione attraverso un esercizio di volontà che non rende conto a nessuno. La ragione umana è libera dal momento che si insinua tra volontà e azione per esaminare i desideri che possono rendere felici e trovare, così, armonia e pace. Il concetto da lui elaborato si manifesta in molteplici modi di agire che connotano la nostra esistenza in tutta la sua estensione. È nel capitolo XX del *Trattato* (Libro II) dedicato alla riflessione su potere e libertà che l'autore delinea la forza propulsiva di *Uneasiness* (Locke, 1971, Libro II, cap. XX, § 6). La sua caratteristica sta nel fornire all'uomo un potere indipendente dalla volontà divina e che non si rivolge per chiedere sostegno ad alcuna forza esterna. La volontà umana, perciò, pur nel disagio dell'avvertire un'assenza, una mancanza, un limite, va con slancio incessante in cerca del cambiamento: "ciò che determina immediatamente la volontà, di volta in volta, ad ogni azione volontaria è il disagio del desiderio, fissato su qualche bene assente" (Locke, 1971, Libro II, cap. XXI, § 33).

Ci sembra opportuno rilevare che il *disagio del desiderio* entra nella nostra vita a più livelli: dalle relazioni familiari alle esperienze amorose, dalle amicizie alle scelte ideologiche, dagli interessi culturali alle pratiche lavorative, che rivestono un valore identitario straordinario e, tuttavia, volto a dileguarsi nell'alienazione di ogni attività che perde di vista il significato dell'uomo e, in ciò, il liberalismo di ieri e di oggi ha responsabilità enormi. Per questo Simone Weil con rara forza espressiva afferma: "Il lavoro manuale deve diventare il valore supremo, non certo per il suo rapporto con ciò che produce bensì per il suo rapporto con l'uomo che lo esegue; non deve essere oggetto di onori o di ricompense, bensì costituire per ogni essere umano ciò di cui ha bisogno nel modo più essenziale affinché la sua vita assuma per sé stessa un senso e un valore ai suoi propri occhi" (Weil, 1983, p. 101). La filosofa francese ci ricorda che la nostra vita dipende in gran parte dal lavoro manuale e, soprattutto, in un'epoca di tecnologie sempre più condizionanti l'esperienza ce ne dimentichiamo, fino a smarrire la questione fondamentale: il lavoro libero umanizza.

Un lavoro degno deve poter contare, secondo Rawls (1971), su di una visione condivisa della giustizia, per la quale si può affermare che il profitto, il guadagno, *l'utile* non è sempre giusto. Il confronto tra libertà e giustizia ha animato in più fasi la storia del Novecento. Piace ricordare la riflessione di Carlo Rosselli, che associa la giusta esigenza di partecipazione collettiva dei lavoratori alla dimensione politico-sociale alla necessità di spazi di libertà individuale per dare senso all'esperienza di ognuno, asserendo: "Il socialismo deve tender a farsi liberale e il liberalismo a sostanziarsi di lotta proletaria" (Rosselli, 1979, p. 88). Horkheimer (1970), una volta prese le di-

stanze dal comunismo sovietico oltre che dal capitalismo occidentale, ritiene che vada individuata una insanabile antitesi tra libertà e giustizia: al crescere dell'una si assiste all'inesorabile calo dell'altra. Rawls, di fronte ad un capitalismo che non si pone limiti pur di ottenere risultati, si muove su di un altro piano, attraverso interrogativi in apparenza semplici: come vivere nella maniera giusta? Come vivere bene? Come armonizzare la libertà individuale con l'equità sociale? Si tratta di argomentare su basi razionali con un'attenzione prioritaria all'etica, prima ancora che alla politica, volti a mettere in risalto le ragioni dell'uguaglianza, in quanto se il fine della filosofia è la ricerca della verità, quello delle istituzioni non può che essere la ricerca della giustizia.

Ci sembra che il liberalismo, in questo campo, abbia optato quell'attenzione vincolante all'utile rispetto alla quale lo studioso americano mette in guardia: "Ogni persona possiede un'inviolabilità fondata sulla giustizia su cui neppure il benessere della società nel suo complesso può prevalere. Per questa ragione la giustizia nega che la perdita della libertà per qualcuno possa essere giustificata da maggiori benefici goduti da altri" (Rawls, 1971, p. 21). Osserva Rawls che può sembrare "naturale" come principio etico "far progredire il più possibile il benessere del gruppo", come nella tradizione dell'utilitarismo classico, ma vi è un altro principio auspicabile per l'individuo "far progredire il più possibile il suo benessere e il suo sistema di desideri" (Rawls, 1971, p. 37). Quando si punta progressivamente sull'unico valore della libertà si finisce nella contraddizione del presente: assenza di regole che favorisce una minoranza e priva milioni di persone delle libertà minime. La *deregulation* ossessionata dalla trilogia libertà, sicurezza, consumo è la cifra del nostro tempo; non a caso Margiotta, nella sua *Introduzione*, cita una solida denuncia di Chomsky:

"Un senato virtuale incombe sul mondo. Nessun popolo lo ha eletto, non vi è stata alcuna votazione democratica in alcun parlamento. Si tratta unicamente di un consesso di oligarchi che si sono autonominati in base al censo e alla classe sociale. È composto da membri privilegiati dell'élite affaristica-finanziaria occidentale" (Chomsky, 2002, p. 5).

Lo studioso continua citando la "costituzione" di tale pseudo-Stato fondata su due soli articoli: 1) *La nostra è una società fondata sul profitto*; 2) *Tutti gli uomini sono uguali, ma i ricchi sono più uguali degli altri*. Nel secondo caso siamo di fronte ad una citazione tratta dalla *Fattoria degli animali* di Orwell e, in effetti, si ha l'impressione di essere di fronte ad una distopia che si sta avverando.

L'analfabetismo politico è fenomeno diffuso, puntato sulla ricerca di un nemico o di un colpevole *ad hoc*, per coinvolgere masse anonime opppositive, prive di ogni senso di responsabilità, chiuse in un egocentrismo che non sa vedere nulla al di fuori del proprio interesse immediato. È nostra convinzione che la formazione politica dovrebbe diventare argomento centrale del dibattito nel presente per ridare un senso a quella partecipazione che abbiamo richiamato nel titolo. Martha Nussbaum (2011), alcuni anni fa, aveva proposto i *Dialoghi platonici* come strumento di ri-

cerca con gli studenti, in particolare per risalire alla *parresia socratica*, grande esempio di coerenza tra il *parlare e l'agire*. La filosofa, a fronte della "crisi mondiale dell'educazione", opta per un rilancio del sapere umanistico che è stato sottovalutato a favore esclusivo dell'approccio scientifico. Sappiamo che Dewey vedeva nel metodo della scienza sperimentale non solo l'adeguata forma di ricerca della verità, ma anche un'etica solida e un pilastro della democrazia. Non abbiamo le stesse certezze e crediamo che una valorizzazione delle discipline umanistiche potrebbe essere proficua per un maggior equilibrio critico nella formazione. Al tempo stesso condividiamo la linea della studiosa statunitense relativa al peso educativo del lato emozionale, se coltivato strategicamente; mentre non è da sottovalutare il rilievo delle "emozioni politiche" (cfr. Nussbaum, 2013) per ridare uno spazio concreto alla ripresa dell'interesse del cittadino per la cosa pubblica.

Non crediamo nella *rinascita* del liberalismo, di cui parla l'autore nel paragrafo conclusivo del proprio saggio, troppi esempi del passato e del presente evidenziano un culto della libertà che non corrisponde alla nostra visione della democrazia e nemmeno ai nostri sentimenti relativi alle relazioni tra esseri umani. Vengono alla mente, come esempi classici del *laissez-faire*, le pratiche coloniali spesso ordite con l'inganno, come denuncia Kant (1965, p. 303) quando il "diritto di visita" in territori di altre parti del mondo si tramuta in conquista in nome di una superiore civiltà che porterà progressivo benessere. Per non parlare delle deportazioni di esseri umani dall'Africa all'America, trattate come pure questioni commerciali. Ciò premesso, e tenendo conto delle convinzioni deweyane al di là delle delusioni da lui patite, cerchiamo di entrare nel merito di una idea di liberazione "affidata all'uso dell'intelligenza riscattata, intesa come metodo per dirigere il cambiamento" (Dewey, 2005, p. 97). L'autore sostiene con forza l'idea che la rinascita liberale passa attraverso un nuovo modello educativo capace di fornire le *disposizioni mentali e caratteriali* nonché i *modelli intellettuali e morali*. Ciò dovrebbe avvenire attraverso l'acquisizione da parte del liberalismo di un *radicalismo* in grado di infondere un nuovo spirito alle istituzioni, senza far ricorso all'uso della violenza.

Ricordiamo che in quegli anni si erano radicate in Europa le dittature fascista e nazista, il franchismo in Spagna, lo stalinismo in Russia e, purtroppo, i tempi della Seconda guerra mondiale erano vicini. Naturalmente sarebbe da rivedere il modello competitivo, tendente ad escludere gli sviluppi paradigmatici dell'intelligenza cooperativa, così come le forme di potere coercitive poste in essere negli Stati democratici soprattutto a favore degli interessi privati. Nella situazione storica di incertezza, e di paura crescente per i contrasti sociali interni e per le tensioni internazionali, Dewey si fa carico di una proposta che, per noi, ha le caratteristiche di una prefigurazione piuttosto che di una possibilità concreta nell'immediato: "Dato un ambiente sociale le cui istituzioni fossero espressione della disponibilità della conoscenza, delle idee e delle arti dell'umanità, anche l'individuo medio sarebbe ad insospettabili livelli di intelligenza politica e sociale" (Dewey, 2005, p. 105). Non abbiamo dubbio che ciò possa essere vero, ma dovremmo interrogarci,

ancor oggi, su chi detiene il controllo della conoscenza e sugli effetti che esso determina in relazione all'*individuo medio*. Nel presente sembra essere la banalizzazione tecnologica a dominare, ridotta a ossessione da telefono cellulare che, per molti, ha gli stessi effetti di una droga.

Poche pagine prima lo studioso statunitense aveva chiarito con lucidità lo *status quo* nella sua negatività, frutto evidente di una libertà arbitraria fuori controllo:

"Dietro il possesso da parte di pochi delle risorse materiali della società sta il possesso da parte di pochi, in favore dei loro stessi fini, delle risorse culturali e spirituali, che sono il prodotto non degli individui che ne hanno preso possesso, ma del lavoro cooperativo dell'umanità. Non ha senso parlare del fallimento della democrazia finché non si sia compresa la fonte del suo fallimento e non si prendano le misure per promuovere quel tipo di organizzazione sociale che incoraggia la diffusione socializzata dell'intelligenza" (Dewey, 2005, pp. 93 – 94).

Non vi è molto da aggiungere, se non la domanda sul soggetto che dovrebbe agire, una volta presa coscienza del fallimento e, per quanto ci compete, decidiamo di impiegare un termine fuori moda: il *popolo* che può essere sovrano solo se si fa garante della *partecipazione*. Margiotta, d'altra parte, quando considera che *l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale*, sottolinea il fattore chiave senza alcun compromesso: "Individuare l'unico fine dell'attività è semplice: è la stessa attività, che tanto per Dewey è tale quanto più è partecipata e sociale" (Dewey, 2005, pp. 30–31). Egli stesso aveva fatto cenno, nella stessa *Introduzione*, all'esigenza di un'*antropologia dell'educazione* come strumento sistematico di indagine sui "problemi critici della vita umana, per esempio la povertà ed il razzismo" (Dewey, 2005, p. 28).

Si potrebbe dire, a conclusione, che i titoli dei paragrafi individuati dallo studioso italiano sembrano delineare un programma di ricerca, tra l'epistemologico e l'antropologico, in una sequenza precisa. Li riportiamo sottolineando che il soggetto è l'intelligenza nei suoi processi di attuazione: 1. *Intelligenza politica e autoappartenenza degli individui* (si è partecipi, e liberi, quando si comprende la necessità della politica come appartenenza); 2. *Intelligenza integrata come fattore di direzione epocale e non solo operativa dell'incremento democratico* (la democrazia non è data, deve essere incrementata e diretta ad uno scopo che varia nel tempo storico); 3. *Il riscatto dell'intelligenza come metodo del cambiamento* (per essere metodo l'intelligenza va riscattata da una condizione di prigione imposta dagli interessi del più forte); 4. *Intelligenza cooperativa come logica della responsabilità* (l'intelligenza va condivisa per rappresentare un'azione sociale forte che richiede ad ognuno un'etica della responsabilità). È un programma che sollecita all'impegno e verrebbe voglia di mettersi subito alla prova!

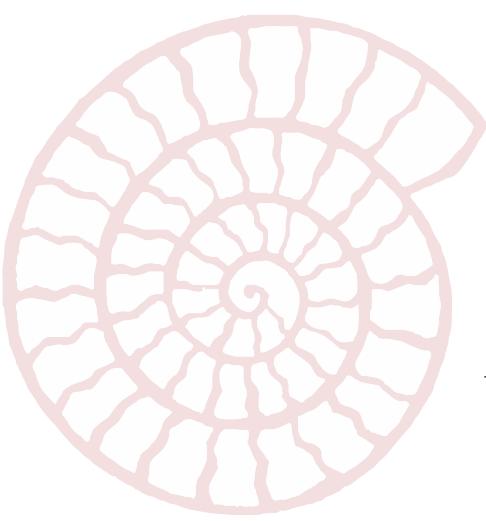
3. Un presente incerto

È nostra convinzione profonda che nelle situazioni di insidiosa incertezza, come la presente, sia indispensabile assumere posizioni di chiarezza al di fuori di ogni retorica, e senza lasciare eccessivo spazio all'ideologia che, comunque, non si può continuare a credere tramontata con la caduta del muro di Berlino. Per noi - e molti non saranno d'accordo - è evidente che il liberalismo sta alla libertà come il comunismo all'uguaglianza; quando siamo sul piano ideale i valori si presentano in tutta la loro forza umanizzante, mentre decadono a vuote formule di comodo nella bassa politica quotidiana, che non pare in grado di occuparsi con equità del bene pubblico. Se il comunismo non è riuscito a costruire un modello all'altezza dell'ideale - e non abbiamo rimpianti - il liberalismo non può pensare di assumere credibilità diffusa se non impara a far proprio il valore dell'uguaglianza da intersecare con quello della *libertà*. La *fraternità* dovrebbe nascre, infine, come conseguenza rasserenante della fiducia reciproca tra esseri umani disposti a cooperare senza conflitti, in quanto liberi e uguali.

La Rivoluzione francese aveva puntato, già più di due secoli fa, su tali elementi identitari per una svolta di progresso civile e di giustizia sociale. Scriveva in proposito Condorcet: "Le nostre speranze sullo stato futuro della specie umana possono ridursi a questi tre punti importanti: la distruzione delle diseguaglianze tra le nazioni, i progressi dell'eguaglianza in seno ad uno stesso popolo, e da ultimo il reale perfezionamento dell'uomo" (Condorcet, 1969, p. 165). Nonostante l'ottimismo della volontà, la ragione ci suggerisce che la distanza dal fine è ancora ampia in quanto i mezzi continuano a non rispondere alle esigenze dell'Umanità "come comunità planetaria" (Morin, 2001, p. 121). Margiotta da parte sua, con un preciso richiamo a Dewey, mette in guardia rispetto alla "*routine meccanica*" che continua a connotare la divisione del lavoro, senza che i lavoratori abbiano precisa consapevolezza del valore *sociale*, oltre che *tecnico* e *intellettuale*, della loro opera. In parallelo la democrazia è a rischio "allorché la si confonde solo con la liberazione delle forze individuali da costrizioni meccaniche esterne, dimenticando che esse vanno alimentate, sostenute, dirette dall'interno" (Margiotta, 2005 p. 31). L'ampiamento responsabile della coscienzizzazione sociale, tuttavia, deve rappresentare lo scopo dell'educazione nella sua processualità incessante: "Più il rapporto si allarga e si approfondisce, più aumentano gli stimoli, più l'educazione e la democrazia si realizzano. Di qui nasce la necessità di una rotura delle barriere politiche nazionali e che l'educazione acquisti un respiro mondiale" (Margiotta, 2005, p. 31). Ci sentiamo responsabilmente eredi di tale prospettiva ad un tempo etica, politica e formativa, la seguiamo da vicino con umiltà e speranza.

Riferimenti bibliografici

- Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Milano: Università Bocconi.
- Chomsky, N. (2002). *Il golpe silenzioso*. Piemme.
- Condorcet, J. A. N. C. (1969). *Abbozzo di un Quadro storico dei progressi dello spirito umano*. Einaudi.
- Dewey, J. (2005). *Liberalismo e azione sociale*. Pensa MultiMedia.
- Dewey, J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Fiorucci, M., & Lopez, G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma Tre-Press.
- Gentile, A. (2013). *John Dewey: I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*. IF Press.
- Han, B.-C. (2023). *Infocrazia: Le nostre vite manipolate dalla rete*. Einaudi.
- Heidegger, M. (2007). *Introduzione alla metafisica*. Mursia.
- Horkheimer, M. (1977). *La nostalgia del totalmente Altro*. Queriniana.
- Kant, I. (1965). *Per la pace perpetua*. In N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu (Eds.), *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*. UTET.
- Locke, J. (1971). *Saggio sull'intelletto umano*. UTET.
- Locke, J. (1983). *Due trattati sul governo e altri scritti politici*. UTET.
- Margiotta, U. (1979). *Razionalità e condotta: Studi sulla genesi dello spazio educativo*. SIT.
- Margiotta, U. (1997a). *Pensare in rete: La formazione del multialfabeto*. Clueb.
- Margiotta, U. (1997b). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Armando.
- Margiotta, U. (2005). John Dewey: Democrazia, Liberalismo e Azione Sociale. In J. Dewey, *Democrazia, liberalismo e azione sociale*. Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Nozick, R. (1981). *Anarchia, stato e utopia*. Le Monnier.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Emozioni politiche: Perché l'amore conta per la giustizia*. Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Rawls, J. (1971). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli.
- Rosselli, C. (1979). *Socialismo liberale*. Einaudi.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia: Studi su John Dewey*. Anicia.
- Striano, M. (2022). Educare alla democrazia nel primo trentennio del Novecento: John Dewey. In M. Ferrari, G. Delogu, M. Morandi (Eds.), *La virtù tra paideia, politeia ed episteme: Considerazioni sul problema aretaico dell'Occidente*. Morcelliana.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine: Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. In M. Fiorucci, & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma Tre-Press.
- Višovský, E. & Zolcer, S. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1 – 2), 55 – 71. <https://doi.org/10.1111/edth.12152>
- von Hayek, F. A. (1986). *Legge, legislazione e libertà*. Il Saggiatore.
- Weil, S. (1983). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Adelphi.



'La Marinera' and its alternative pedagogy

La Marinera y sus pedagogías alternas

Daniel Diaz Benavides

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú – daordibe@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8590-9391>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

La Marinera is the national dance of Peru whose diffusion intensifies since 1960, simultaneously with the massive migrations of the country and with the technological and digital revolutions; a system of contests, organized on weekends, represents the quality control and a privileged area of socialisation. The number of couples participating in the competition increases by 2% per year, which is more than the vegetative growth rate. The training processes come from marginal social proposals to the institutionality of the State whose characteristics are particular, heterogeneous, creative and intuitive; it is a subject that has been little investigated despite its social and cultural protagonism in Peru, so, this article is fundamentally ethnographic with information obtained in several years of participating research in which we have assumed all possible roles envisaged in the community of practice for a male, heterosexual with professional studies in anthropology.

La Marinera es la danza nacional de Perú cuya difusión se intensifica desde el año 1960, en simultáneo con las migraciones masivas del país y con las revoluciones tecnológica y digital; un sistema de concursos, organizados los fines de semana, constituyen su control de calidad y espacio privilegiado de socialización directa, cara a cara. Las parejas que concursan tienen un incremento anual de 2% superior al crecimiento vegetativo de la población. Los procesos formativos provienen de propuestas sociales marginales a la institucionalidad del Estado cuyas características son particulares, heterogéneas, creativas e intuitivas; es un tema escasamente investigado a pesar de su protagonismo social y cultural en el Perú, por lo que, este artículo es fundamentalmente etnográfico con información obtenida en varios años de investigación participante en la que hemos asumido todos los roles posibles previstos en la comunidad de práctica para un varón, heterosexual con estudios profesionales de Antropología.

KEYWORDS

Marinera, Dance, Pedagogy, Migrations
Marinera, Danza, Pedagogía, Migraciones

Citation: Diaz Benavides, D. (2024). 'La Marinera' and its alternative pedagogy. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 17-23. https://doi.org/10.7346-fei-XXII-03-24_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-03-24_03

Submitted: June 2, 2024 • **Accepted:** October 22, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Inhabiting the world / Abitare il mondo

1. La Marinera en el Perú

Marinera es el nombre que identifica a la danza nacional de Perú, su denominación la debemos a Abelardo Gamarra quien, en marzo de 1879 un mes antes de la guerra del Pacífico que enfrentó a Perú con Chile, le asignó tal nombre en honor a la Marina de guerra de nuestro país: Perú. Marinera es una danza de pareja mixta (hombre y mujer), suelta, cuyas figuras coreográficas inspiran la elaboración de una narrativa básica que tiene a la escenificación del enamoramiento, entre ambos, como hilo conductor.

Para las primeras décadas del siglo XX la Marinera forma parte ineludible de la cultura festiva de la región noroccidental del Perú (Díaz, 2012), de los sectores sociales no hegemónicos: trabajadores urbanos dedicados al comercio o al sector servicios, obreros de una industria incipiente y, sobre todo, por una mayoritaria población campesina dedicada a la explotación de la tierra y a una economía doméstica o de autoconsumo. La población rural es la población indígena, autóctona, cobriza descendiente de la población derrotada en la conquista hispana del siglo XVI y, en lo fundamental, constituyen referentes objetivos de la continuidad de la cultura nativa.

En términos geográficos, Perú es un país con una superficie accidentada y una impresionante variedad climática y, desde la percepción popular y una división longitudinal de su territorio, se distinguen tres regiones: costa, sierra y selva. La primera es una región llana, desértica con dunas, llanuras, tablazos y cerros de menor altitud y comprendida entre el nivel del mar y los 1000 metros sobre el nivel del mar; la sierra es la parte central y andina del país y su denominación responde a su parecido con las sierras de Toledo en España, presenta una variedad de ríos, lagos y pampas o mesetas, picos, nevados y cimas abruptas como muestras de un relieve sumamente accidentado; finalmente, la selva es la región más extensa del territorio (60%) y su extensión comprende desde la vertiente oriental de los Andes (selva alta) hasta la llanura amazónica (selva baja) la misma que, por su alta vegetación, es conocida como el pulmón del mundo.

El Imperio de los Incas y la mayoría de la población indígena tuvo a la sierra como región privilegiada de asentamiento y centro de ejercicio del poder; sin embargo, existen y existieron culturas regionales en la costa de mucha trascendencia histórica; y, específicamente, en la parte noroccidental de la misma región; desde no menos de 5000 a.c., se han sucedido numerosas culturas complejas como los Chavines, Tallanes, Sicán, Mochicas y Chimús. Es una región desértica apenas irrigada por ríos de escaso caudal ubicados a un promedio de 300 kms. de distancia en la que sus gobernantes, mediante un manejo vertical y muy fino de la distribución del agua, garantizaron la reproducción de su población; en otro aspecto, ríos de esta naturaleza, en medio del desierto, son denominados ríos oásicos.

La Marinera es una danza cuya ejecución, en términos históricos y geográficos se ha producido en esta región, parte noroccidental del Perú, a la que se suma la vertiente occidental de la sierra o de los Andes; ambas comprendidas en un mismo ciclo meteorológico.

El periodo colonial y, en mayor medida, la con-

quista hispana significó una reducción drástica de la población nativa, en un periodo de medio siglo se redujo en 80%. Según los apuntes recogidos por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (1995), la población que sobrevivió, en su mayoría, permaneció en los Andes y una tercera parte lo hizo en la costa y la selva; para el caso de la selva los informes y censos no proporcionan datos confiables dado que se trata de un escenario inhóspito al que los conquistadores no tuvieron acceso salvo, por excepción, por las vertientes de los ríos; en la actualidad está poblada por no menos de 57 grupos étnicos. La recuperación de la población se produjo de manera lenta, aunque sostenida, un siglo después de la conquista; de esta manera, según el censo de 1790 durante el Virreinato (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga , 1995), la población nacional es estimada en 1.8 millones de habitantes de los cuales el 60% es indígena (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga , 1995, p. 7); casi un siglo después, en 1876 ya en la República, la población es de 2.7 millones de los cuales el 75% vive en la sierra, el 19% en la costa y el 6% en la selva (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 1995, p. 12).

La misma fuente (1995) de información asevera que:

"De 1890 a 1940, el Perú entra en un periodo de relativa calma y de recuperación demográfica. La población se incrementa a una tasa anual promedio de 1.6 %, pasando de aproximadamente 2.9 a 6.2 millones de habitantes, en el marco de un país aun fundamentalmente rural, atrasado y paradójicamente pobre" (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, p. 12).

Las décadas siguientes son de grandes cambios, se produce un intenso proceso de urbanización y de migraciones masivas del campo a la ciudad que, para el ingreso al nuevo milenio, cambiaron el panorama del país: de tener las ¾ partes de población rural se invitó a ¾ partes de población urbana, además, de un crecimiento sostenido de la población que en pocos años pasó de 6.2 millones a 26.65 millones; pero, es un crecimiento totalmente desordenado, no hay planes previos para migrar ni políticas de población para la recepción en las ciudades de destino, las iniciativas son individuales y familiares y el lugar de destino es, por lo general, la capital de la República o ciudades intermedias a lo largo de la costa.

De una forma u otra se trata de una migración obligada por la necesidad de sobrevivir, el campo se ha empobrecido y ya no produce ni para la alimentación, menos para labrarse un futuro prometedor; en adición, son escenarios sociales olvidados por las políticas públicas, olvidados por la concepción de un Estado-nación que privilegio a los criollos o españoles nacidos en Perú. Para inicios del Perú, como República independiente, el modelo de Estado-nación adoptado para regir su destino es de modelo europeo que tiene a una comunidad imaginada (Anderson, 1993) como base social y una relativa homogeneidad cultural; dos presupuestos que no tenían asidero en el Perú en el que la pluralidad cultural es una evidencia histórica que, además, está asociada a múltiples comunidades imaginadas; en ese contexto la base social que heredó

al gobierno colonial fueron los criollos, blancos asentados en las ciudades; y, se constituyó la República a su imagen y semejanza: ellos eran los únicos que formaban la base social del Estado y el Estado solo se debía a ellos; el 70% de la población nacional indígena, andina y amazónica, quedó excluida de las políticas nacionales; para los criollos la costa era el Perú y la sierra y selva, de población cobriza, no figuraba en el mapa nacional. Esta concepción de Estado, con ligeras variantes, subsiste en tiempos contemporáneos.

Para referirme a la danza nacional del Perú he adoptado dos estrategias metodológicas: la primera consistió en revisar, críticamente, las múltiples publicaciones que datan desde la segunda mitad del siglo XIX; y, luego, proporcionaré información etnográfica obtenida como integrante de su comunidad de práctica que la integré para aprender a bailarla, para bailar como los mejores exponentes, convertirme en unos de sus profesores, participar como jurado calificador en varios concursos, incluyendo los de mayor complejidad, ofrecer conferencias sobre el tema en escenarios nacionales e internacionales; La etnografía elaborada traduce las estrategias de una comunidad integrada para insertarse a experiencias más complejas en los ámbitos urbanos, experiencias que en otro contexto fueron registradas por (Villota, 2012), (Capeillo & Semi, 2018).

2. La Marinera

Para las primeras décadas del siglo XX la Marinera es la danza privilegiada de las reuniones familiares y sociales de los sectores populares asentados en las afueras de las ciudades y en los sectores rurales; para la literatura de la región, la Marinera es el baile de los "cholos" (nueva denominación para los indígenas de esta región que se dedican a las labores agrarias en las haciendas azucareras y arroceras, otros como pescadores o como obreros en las industrias incipientes), dos décadas después se organizan pequeños concursos de danzas folklóricas en las instituciones educativas y en las festividades patronales, mientras, en algunas oportunidades excepcionales los sectores hegemónicos la incluyen en presentaciones artísticas formales.

Es el año 1960 en que el Club Libertad, de la ciudad de Trujillo, organiza el primer concurso regional de Marinera; el Club Libertad tiene por socios a la mayor parte de los empresarios agroindustriales de la localidad cuya directiva tenía varios proyectos que incluyen la proyección de lo regional a lo nacional: un proyecto económico, mediante la organización de la primera banca regional del norte que se "atrevió" a competir con la banca nacional; un proyecto político, por las expectativas potenciales que tenían para acceder al gobierno en las elecciones generales de 1962 que complementaban con un proyecto cultural que consistía en tender puentes a los sectores populares involucrándose en la gestión de sus prácticas culturales y artísticas, entre las que la Marinera figuraba en un lugar privilegiado.

El primer año de concurso participan 25 parejas de baile divididos en dos categorías: Marinera de salón y

Marinera de jarana y se realizó en una sola tarde; en la primera participan quienes pertenecen a la clase social económicamente hegemónica, en la segunda está la gente del pueblo común; las parejas de la primera categoría bailan en un salón renacentista y animados por un conjunto de música mientras las parejas de la otra categoría lo hacen en un campo de fulbito y acompañados por la banda del ejército: es clara la separación por razones económicas.

El concurso tiene un éxito inesperado y diez años después las dos categorías se unifican y, por la cantidad de parejas que participan, es realizado en el coliseo de la ciudad; además, el concurso de regional lo convierten en nacional. Este año 2024, última semana de enero, participaron 1346 parejas de baile y, en función a la edad, estuvieron divididas en 11 categorías: bailan todas las parejas que tienen capacidad motora independiente, desde la categoría Preinfantes hasta la categoría Oro o de adultos mayores pasando por parejas, con habilidades diferentes, en la categoría denominada de la Unidad; y, la duración del concurso es de ocho días a un promedio de doce horas continuas de concurso.

A imagen de este concurso, años después, se organizan concursos paralelos en muchos lugares del país; en un primer momento solo eran el concurso nacional de Trujillo y el concurso Acuario en la ciudad capital; en la actualidad se organizan entre tres a cuatro concursos cada fin de semana y la Marinera se ha convertido en la danza nacional y Patrimonio cultural de la nación por Resolución Suprema N° 022-86-ED.

Para los primeros años de concurso las parejas se preparan en casa, entre la familia, es un baile más llevado de lo doméstico a lo público con algunos retoques en vestuarios y maquillajes y ampliación de espacios en lo coreográfico; técnicamente hablando, son danzantes que bailan con un cuerpo cuyos movimientos reproducen aquellos que se adquieren en la actividad cotidiana. El incremento del número de parejas que participan es impresionante lo que genera una demanda silenciosa y los campeonas y campeonas se convierten, sin proponerlo, en los primeros referentes para solicitarles su opinión o sugerencias respecto a los bailes de las parejas que se preparan para concursar; la demanda se incrementa y la dedicación a preparar parejas va configurándose como una alternativa laboral, aunque solo para los días previos al concurso.

Doce años después la necesidad de implementar una categoría para niños es imperativa; los ensayos continuos de los adultos, en espacios domésticos, para participar en el concurso son compartidos por las generaciones menores quienes aprenden a bailar, viendo, más rápidamente; le imprimen mayor velocidad e incluyen variaciones coreográficas que incrementan el interés e incentivan a crear una categoría propia para ellos que los diferencie de la de adultos; así, bailar Marinera comienza a constituirse en una aspiración cada vez más extendida, además, de que se detecta una cada vez mayor participación de parejas que provienen de varios lugares del país mientras los tiempos de ensayo se amplían progresivamente.

En el fondo significa que el concurso de Marinera coincide con un proceso de incorporación de la mayoría de la población históricamente excluida de las

políticas públicas hacia su visibilización social y participación activa en la complejidad urbana: la Marinera es adoptada como medio y estrategia alternativa para incorporarse, con lo propio, a sociedades mayores.

La ampliación de plazos de ensayos más allá del tiempo cercano al concurso y la presencia de una demanda progresiva de danzantes se convierten en exigencias de gestión; los plazos mayores de ensayos obligan a planificar los procesos formativos y la necesidad de participación en concursos, a los que se suman la participación de parejas de baile en las actividades festivas de diversas instituciones, obligan a la gestión de las presentaciones públicas de las parejas de baile; para dar respuesta a ambas necesidades se crean las academias de Marinera.

Por otro lado, a fines de los años sesenta del siglo pasado parejas campeonas y parejas de danzantes de Marinera del concurso de Trujillo migran a la ciudad de Lima, capital de la República, por razones múltiples; y, en Lima se encuentran con un proceso simultaneo y mucho más activo de lo que ocurre en Trujillo, con el agregado de que se están constituyendo instituciones formales e informales de formación en danzas folklóricas, más claro, se están generando puestos de trabajo para danzantes. A Lima migran desde todos los lugares del interior del país, las migraciones internas son masivas y quienes migran, con escasos recursos económicos, no tienen más propiedad que sus propias prácticas culturales (Salazar, 2023); Lima los recibe con mucha desconfianza y se agudizan las conductas de exclusión; los conflictos por razones culturales se incrementan, no faltan las oportunidades para las agresiones e inventar fronteras para alejarlos de los espacios sociales de los que los sectores hegemónicos consideran propios: los "indios", "cholos" y "serranos" dejaron el campo y ya están en la ciudad más importante del país; y, el Estado y las autoridades locales son incapaces de responder a los retos y problemas que significa la multiplicación inesperada de su población que no lo tenían calculado en ninguna proyección estadística y porque es un tipo de asentamientos que no dejan de incrementarse; así, el hinterland urbano comienza a ser ocupado por viviendas muy precarias y carentes de servicios básicos; no tienen luz, agua ni alcantarillado ni vivienda.

En adición, no hay puestos de trabajo lo que les obligó a inventarlo; entonces, la calle, el comercio ambulatorio se convierte en el salvavidas; cuatro décadas después el sector económico más dinámico del país es el construido por los ambulantes de la primera y segunda generación, aquellos que se ganaron el pan del día vendiendo sus productos en las calles, que vivían en esteras en las afueras de las ciudades y que pusieron en práctica estrategias andinas de redistribución y reciprocidad para sobrevivir en condiciones de extrema pobreza (Golte, 1987). De los concursantes de Marinera, de cada cuatro, tres son de estos mismos sectores sociales, es decir, tres son migrantes.

En el tiempo y como parte de la gestión de la Marinera en Lima, ciudad que concentra a la tercera parte de la población de todo el país, comienza la apertura de academias de Marinera que la denominarán "norteña" para diferenciarse de un tipo de Marinera que se baila en la ciudad capital que se conoce como Marinera limeña. Academias de Marinera norteña son instituciones informales en las que la gestión

de la Marinera es integral, es decir, que no solo son lugares de enseñanza sino también de preparación específica para participar en los concursos, asesoría para la elaboración de vestuarios para bailar Marinera, maquillaje y peinados para la presentación personal; asistencia y acompañamiento a los lugares donde se organizan los concursos que, por lo general, son coliseos; generación de recursos para cubrir costos de diferente índole que la institución necesita, organización de la barra¹ de la institución, organización de eventos de integración institucional, coordinación de presentaciones en actividades festivas de instituciones de diversa naturaleza, entre otras. Pero, la actividad fundamental es la formación en Marinera, las clases son dictadas en horarios específicos y durante todo el año; comenzaron con el dictado de clases a un promedio de dos horas diarias por dos días a la semana; luego, los horarios comenzaron a ampliarse significativamente y las academias a abrirse en varios distritos de la capital, primero, al interior de la República, después; en la actualidad, existen academias de Marinera norteña en todo el país y en el extranjero siguiendo las mismas rutas de las migraciones externas (Diaz Benavides, 2012).

En función a este proceso complejo de gestionar una práctica cultural como la Marinera norteña cada academia se impone, como parte de su trabajo anual, la organización de un concurso interno, entre sus propios integrantes más sus invitados, y un concurso nacional; por la cantidad de academias que existen en el país y en el extranjero, en la actualidad, existen entre tres a cuatro concursos cada fin de semana, en adición al concurso nacional y mundial que organiza el Club Libertad la última semana del mes de enero de cada año.

Las parejas campeonas de los concursos, más aquellas que llegan al pódium, tienen la publicidad del diario más importante de la ciudad y de los diarios de circulación nacional, además, de las emisoras y noticieros nacionales y por medios de difusión propios de la institución organizadora; por lo demás, socios del Club son propietarios de algunos de los medios de comunicación regional y nacionales, lo que garantiza la puesta en vitrina social a quienes destacaban en el concurso; por lo tanto, no se trataba solo de un concurso en el que era importante estar en pódium y obtener los premios que corresponde sino tener una significativa presencia social en la que los medios de comunicación cumplen un rol fundamental; para ser más preciso, se trata de ganar un importante capital social. Ambos elementos funcionan como objetivos altamente deseables por los danzantes de Marinera y deseables también por quienes no lo son; pero, de sean serlo; estas son las razones que funcionan como alentadoras del incremento persistente del número de parejas que participan en las diferentes versiones del concurso y para quienes desean aprender a bailar Marinera para, potencialmente, participar en la competencia o para estar preparado para participar en eventos festivos de empresas e instituciones que, con cierta timidez al comienzo y con mayor intensidad

¹ 'Barra' es la denominación que se asigna a los integrantes de una academia de formación en Marinera que asisten a los concursos para alentar a las parejas que participan en los concursos.

después, programan la presencia de parejas de Marinera para animar sus eventos festivos.

Preciso que, a partir de la presencia de parejas de Marinera en los medios de comunicación, tanto en la competencia como en reportajes sobre historias de vida de bailarines y bailarinas de Marinera que tienen éxito en el concurso, se publican reportajes en los que amplían a historias de vida familiares. Es evidente que este capital social, públicamente expuesto, constituye un efecto del concurso; pero, sobre un contexto social que tiene a la Marinera como un símbolo de su cultura propia, aunque históricamente haya sido una práctica excluida por ser propia de los sectores sociales no hegemónicos y/o populares; y, considero que es, precisamente, esta condición la que impulsa a una activa participación en su aprendizaje para aprovechar esta puerta que se abre como oportunidad para participar como actores sociales en contextos modernos y más amplios e ingresar a un mundo público históricamente negado.

Al incrementarse la demanda por aprendizajes de Marinera en sectores sociales e institucionales diferentes, al considerar necesario los aprendizajes más allá del específico para el concurso y ante la implementación de su enseñanza en algunos centros educativos, como parte de una política educativa regional de difusión de la cultura propia, presupone que bailar Marinera es generar puestos de trabajo para quienes asuman la responsabilidad de su enseñanza; más claro, se necesitan profesores y profesoras para enseñar a bailar Marinera; pero, de eso se carece, no existen profesores de Marinera como tales, entonces, se buscan los medios para cubrir los puestos de trabajo que se van creando; en algunos casos lo asumen los campeones del concurso de Marinera quienes no están formados en pedagogía ni tienen experiencia pedagógica; pero, si saben bailar Marinera; con ese saber y frente a los estudiantes se “inventan” como profesores; en otros casos, profesores de aula asumen la tarea sin tener mucho conocimiento de Marinera; y, un tercer caso, lo constituyen profesores de Educación física quienes asumen la enseñanza; ellos saben enseñar, tienen formación profesional en Educación, pero no saben bailar Marinera; en esos casos se “inventan” (aprenden rápidamente) como bailarines de Marinera para formarse en los contenidos que van a transmitir a sus estudiantes.

3. Marinera y procesos de formación

Por lo general, observamos parejas que bailan Marinera con impecable calidad artística en todas las categorías que participan en los concursos, es decir, observamos los productos finales, los productos acabados; sin embargo, no nos hemos preguntado por los procesos de formación, en dónde lo hacen, en qué condiciones, cómo, cuáles son sus estrategias pedagógicas, cómo programan sus avances, cuáles son sus sistemas de evaluación; es evidente que el tipo de movimientos de los cuerpos danzantes, su elasticidad, plasticidad y resistencia derivan de un proceso de aprendizaje (Escudero, 2013) de larga data y por la historia de vida de la mayor parte de ellos están involucrados en la Marinera, siendo ya mayores, desde muy temprana edad. Al no existir ninguna institución for-

mal responsable de la formación de danzantes de Marinera norteña es válido preguntarse ¿de dónde o cómo logran tan altos niveles de resolución estética?, ¿cómo logran disponer de un cuerpo danzante con tan vastas competencias físico-estéticas?, ¿en dónde se adquieren estas notables cualidades para danzar en las que las calidades de movimientos de cada parte del cuerpo difieren, radicalmente, de los movimientos cotidianos?, ¿cómo ocurre la transformación de cada individuo hasta convertirse en un cuerpo danzante de Marinera norteña?

La respuesta tiene muchas aristas a desarrollar y, sobre todo, múltiples particularidades pedagógicas; la mayor parte de ellas adscritas a contextos específicos dentro del mismo proceso o autogenerados.

Al tratarse de un tema de investigación que no tiene antecedentes académicos, salvo la del mismo autor de este artículo en su tesis de licenciatura, la respuesta tiene mucho más de datos obtenidos en trabajo de campo, es decir, de una etnografía, aunque no excluye la reflexión sobre los vínculos de estos datos con prácticas y teorías pedagógicas.

4. Los inicios

La Marinera es un producto cultural de los sectores sociales no hegemónicos, excluidos; forma parte de la cultura festiva de los campesinos y de los sectores urbanos más directamente vinculados a interacciones históricas con ellos o que mantienen lazos de sangre y de alianza, me refiero a los obreros, pequeños comerciantes, pescadores, artesanos, trabajadores de servicios; todos ellos asentados en las afueras de las ciudades. La cultura festiva a la que hago referencia está constituida por las reuniones domésticas que siempre incluyen bailes y música propia, tienen su propia música con ritmos, sonidos e intensidades sonoras culturalmente particulares; las fiestas religiosas y patronales, los aniversarios, matrimonios y otros ritos de pasaje, celebraciones al terminar las faenas por cosecha o siembra. En este contexto los aprendizajes o la transmisión de saberes se producen en la misma vida cotidiana, los aprendizajes son por imitación o por transmisión espontánea, aquella que se da por compartir la vida misma; es decir, saberes que se transmiten intergeneracionalmente y en forma oral, son saberes que se transfieren en el hacer y que no tienen predefinidos los roles de maestro-alumno ni los medios de transmisión.

La Marinera de antes de los sesenta del siglo pasado es transmitida por estos medios, todos aprenden en casa, todos bailan para la familia o para espectadores cercanos al entorno familiar; tratándose de transmisión que privilegia la oralidad o más específicamente por tratarse de aprender a bailar, de cuerpo a cuerpo; es un aprendizaje intercuerpos, aunque en un lenguaje pragmático y recurriendo a los imaginarios, diríamos que se trata de un aprendizaje por tradición.

Para el concurso de Marinera la preparación se da en casa, se baila en casa y, desde allí, es transportado hacia el salón o hacia el campo deportivo donde se realizó el primer concurso regional de Marinera; eventualmente, reciben las sugerencias de algún familiar o de alguien conocido de la familia que tiene

experiencia en otras danzas. Por tanto, bailar Marinera en estos tiempos significa dar lugar al entusiasmo, la espontaneidad y un cuerpo danzante cuya movilidad responde a calidades primarias de movimiento: movilidad muy cercana a los movimientos cotidianos, elasticidad reducida más evidente en los movimientos de las extremidades, un cuerpo danzante que es ajeno a la independización de los movimientos de cada parte del cuerpo y que escasamente conoce los niveles del espacio y el uso diferenciado del tiempo para variar los ritmos de la danza.

5. Los primeros maestros y las implicaciones pedagógicas

El concurso tiene por objetivo premiar a tres primeros puestos quienes ocupan el podio de honor o lugar donde se premia su participación, es decir, que de todas las parejas que participan en el concurso se destacan a tres de ellas y, sobre todo, a la pareja que ocupa el primer puesto que se le reconoce como pareja campeona; y, será la pareja que represente a la institución organizadora en las actividades anuales que requieran su presencia, además, para el concurso del año siguiente esta pareja realizará su presentación final en un momento estelar del concurso cuyo acto se denomina entrega de campeonato.

Estas tres parejas destacadas del concurso son las primeras referencias para “ayudar” a las parejas concursantes de las siguientes versiones del concurso; es decir, que a los aprendizajes de casa se adhieren las lógicas racionales proporcionadas por las parejas que han ocupado el podio en los concursos anteriores o que han participado como jurados calificadores en los mismos; por tanto, para el segundo concurso ya participan nuevos actores en los procesos de preparación. Convenimos que se trata de una preparación eventual, estacional, para la circunstancia del concurso y que no supera un mes previo al mismo.

Lo que estos nuevos actores pueden aportar en calidad de funciones pedagógicas es su experiencia en el concurso en aspectos que incidieron para ganarlo, en qué mejorar para una presentación estéticamente más llamativa; es decir, su contribución está directamente vinculada a aspectos formales: forma de presentarse (pararse, caminar, parafernalia, ubicarse en los lugares más estratégicos para sobresalir en imagen y ser más visibles, mejorar la postura e indicaciones para el uso del pañuelo), de vestir y respecto a formas eficientes de interacción con la pareja; escasamente enseñan a bailar, eso se presume que lo saben; en realidad, es una presunción que tiene a los imaginarios sociales inspirados por la teoría folklórica clásica como sustento, para la cual los bailes tradicionales se aprenden de manera “natural”; sin embargo, hay excepciones porque en algunos casos se mejoran los pasos de la danza, su velocidad y seguridad para ejecutarlos, se mejoran los desplazamientos y se implementan algunas figuras coreográficas para darle fluidez a los movimientos que se realizarán en la pista de baile.

Lo último aparece como formas incipientes de la aplicación de estrategias pedagógicas porque las indicaciones están dirigidas para mejorar las calidades

de movimiento de los cuerpos danzantes, es decir, fijan el cuerpo danzante como locus de formación y escenario de aplicación de las indicaciones proporcionadas por quienes esperan mejores resoluciones de los cuerpos para ejecutar los movimientos propios de la Marinera; inciden en la ampliación de los desplazamientos, en mejorar la calidad de los empalmes de la pareja y en la elaboración de los pasos de fuga (una de las partes más importantes de la danza); es decir, comienza un proceso exploratorio del cuerpo para que este resuelva, con más eficiencia, lo que el dinamismo del concurso está exigiendo de las parejas, me refiero a exhibir en sus bailes calidades diferenciadoras para ubicar a tres de ellas en el pódium de honor.

La fijación en el cuerpo danzante, como escenario de aplicación de estrategias pedagógicas y las mismas estrategias, son aspectos que no derivan de un cuerpo teórico educativo sino respuestas imaginadas e intuitivas a las demandas que un mercado en ciernes necesita; y, de una forma u otra, constituyen elementos primarios en la construcción de un tipo de formación que tiende a responder a la continuidad de la organización de los concursos de Marinera en los que, una de las instituciones sociales más importantes de la ciudad de Trujillo, capital del departamento de La Libertad, se está involucrando con más intensidad cada año; y, es así, porque la participación de parejas de concursantes se incrementan constantemente, denotando una situación que no habían previsto ni tenía prospectiva para el Club Libertad; con más claridad, la iniciativa para organizar un concurso de Marinera tuvo la intencionalidad social y de integración entre sus pares de clase social de otras regiones del país, además, de formar parte de un proyecto cultural que complemente los proyectos sociales y económicos de una clase social regional que aspiraba a tener alcances nacionales; sin embargo, la participación sucesiva en el concurso de tantas parejas nos induce a pensar que existe un factor social, cultural, histórico e interno que lo moviliza; y que, de manera silenciosa, exige la continuidad del concurso; a partir de allí, progresivamente, genera un mercado especializado en el que se presentan un conjunto de nuevas situaciones y exigencias que los actores intuitivamente van resolviendo en el camino.

Se percibe, además, que para bailar Marinera es necesario tener en cuenta elementos que antes no se percibían y que deben de adoptarse respuestas inmediatas para que las parejas muestren calidades de diferencia que sumen en la comparación con las otras parejas para lograr una de las tres posiciones de distinción en el concurso, me refiero a la necesidad de una preparación intensa, previsiones de movilidad y alimentos para asistir al lugar del concurso; preparación anticipada del vestuario que vestirán, me refiero a vestido y zapatos; peinados y maquillajes para lograr una buena presentación personal. Tengamos en cuenta que se trata de un concurso para el que todo cuenta o todo vale para marcar la diferencia. Esta centralidad de elementos adscritos al concurso y la casi obligación de resolverlos al interior de las familias de quienes participan en la competencia es un factor determinante para ir construyendo, en simultáneo, una comunidad de práctica.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE.
- Benavides, O. (2018). Marinera norteña: tecnologías corporales y educación alterna. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(24), 11.
- Capello, C., & Semi, G. (Eds.). (2018). *Torino: Un profilo etnografico*. Meltemi.
- Carrasco, G. D. C. S. M. (2017). *Pasión por la Norteña: Etnografía Sobre El Cuerpo, Ritual y Performance de Las Bailarinas de Marinera Norteña* [Master's thesis]. Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru).
- Delgado Carrascal, K. J. (2020). *Fortalecimiento de la identidad cultural a través de la marinera norteña en el distrito de Trujillo* [Master's thesis]. Universidad César Vallejo de Lima (Peru).
- Díaz Benavides, D. (2012). *Marinera y Tondero: Entre ideologías y discursos históricos*. ENSFJMA.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* [Master's thesis]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Golte, J. (1987). *La racionalidad de la organización andina*. Instituto de Estudios Peruano.
- Salazar, E. (2023). *Contar la migración es contar la historia: Guía práctica para investigar y narrar la migración en Perú*. Consorcio de investigación económica y social CIES.
- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. (1995, August). La Población en el Perú [Report]. Serie Apuntes de Demografía, 6, 1 –22. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/fitness/1368834797.apuntes_de_demografia_6.pdf
- Vilotta, H. (2012). Etnografía y Métodos Para El Trabajo De Campo: El Italiano y Sus Dialectos: La Conformación De La Comunidad De Habla De Los Inmigrantes Italianos en Argentina. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 21, 22 y 23 de marzo de 2012. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3833/ev.3833.pdf



Social Media for Dissemination and Science Education: Reality or Fabrication?

I social media per la comunicazione e l'educazione scientifica: Realtà o invenzione?

Laura Corazza

Dipartimento di Chimica Industriale "Toso Montanari", Alma Mater Studiorum Università di Bologna – laura.corazza@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-0351-3771>

Gabriele Martinucci

Naturalista, divulgatore scientifico, consulente ambientale; Alma Mater Studiorum Università di Bologna
(Italy) gabriele.martinucci8@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0002-6493-2715>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Is it possible to achieve high-quality science communication? If so, what are its objectives? How do digital media environments impact the achievement of these objectives? What are the limitations of online science communication? A collaboration between the Botanical Garden and Herbarium of the University of Bologna and a science communicator sought to address these questions through a communication project that produced nine short vertical videos for Instagram and Facebook. The analysis of the results highlighted success in terms of online appreciation and engagement, although it remains challenging to draw conclusions about the actual scope of this success and its potential impact on learning and real-world behaviour.

È possibile ottenere una divulgazione scientifica di qualità? Se sì, quali sono i suoi obiettivi? Come incidono gli ambienti medi digitali nella realizzazione di questi obiettivi? Quali sono i limiti della divulgazione nella Rete? Una collaborazione fra l'Orto botanico ed Erbario dell'Università di Bologna e un divulgatore scientifico ha cercato di dare alcune risposte a questi interrogativi, attraverso un progetto comunicativo che ha prodotto nove brevi video verticali per Instagram e Facebook. L'analisi dei risultati ha evidenziato un successo in termini di gradimento ed engagement in rete, mentre risulta molto difficile poter trarre conclusioni circa l'effettiva portata di questo successo e le eventuali ricadute sull'apprendimento e sul comportamento reale delle persone.

KEYWORDS

Science communication, Instagram, Facebook, Science and Society, Plant-Blindness
Divulgazione scientifica, Instagram, Facebook, Scienza e Società, Plant-Blindness

Citation: Corazza, L. & Martinucci, G. (2024). Social Media for Dissemination and Science Education: Reality or Fabrication?. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 24-34. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_04

Authorship: Section 1 (L. Corazza), Section 2, 3, and 4 (G. Martinucci), Section 5 (L. Corazza), Section 6 (G. Martinucci), Section 7 (L. Corazza).

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-03-24_04

Submitted: November 25, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Acknowledgements: This work is the result of the internship undertaken by the Author Gabriele Martinucci at the Botanical Garden and Herbarium of the University of Bologna under the tutorship of Dr. Umberto Mossetti. Part of the work conducted during the internship was subsequently included in Gabriele Martinucci's dissertation.

Inhabiting the world / Abitare il mondo

1. La divulgazione scientifica nella Rete

La divulgazione scientifica è una trasmissione efficace di informazioni scientifiche con un linguaggio non specialistico e per situazioni di educazione informale o non formale. Ne sono un esempio i festival della scienza, una certa editoria, documentari e programmi televisivi, la comunicazione scientifica attraverso i social media. Il concetto alla base della divulgazione può sembrare semplice: rendere fruibile la scienza a persone che, in quanto non dotate di una formazione sufficientemente approfondita o specialistica, potrebbero non comprendere un linguaggio troppo tecnico. Nella pratica però le cose si complicano, perché intervengono alcuni fattori disturbanti: il semplificare comporta spesso il rischio di banalizzazione; l'uso di mass media richiede spettacolarizzazione; il pubblico porta con sé preconoscenze che orientano la comprensione e influenzano l'esito della comunicazione. Negli ultimi anni, i media sono diventati anche digitali e la divulgazione scientifica avviene spesso online attraverso siti web e social media; in connessione a ciò, si registra anche una diminuzione dei tempi medi di attenzione del singolo individuo nei confronti di un contenuto comunicativo, con fondamentali ricadute sui formati di fruizione, da un lato, e di creazione, dall'altro (Gastil, 2017). A questo, si aggiunge la tendenza alla frammentazione dei media e un aumento dei mezzi di informazione ideologicamente orientati (Bubela et al., 2009), il che ha reso ancora più urgente e complicata la "buona" divulgazione scientifica. Nonostante permangano una certa riluttanza e timore da parte degli scienziati nei confronti di queste realtà virtuali (Rowlands et al., 2011), i social media si sono ormai affermati come parte integrante della quotidianità. Dato estremamente interessante, tratto dall'analisi di Blogmeter (RT&IP, 2022), è che il 26% degli utenti italiani con accesso ad Internet utilizza i social per informarsi e, di essi, circa un quarto ammette di utilizzarli per imparare cose nuove.

I divulgatori e comunicatori della scienza con i social media incontrano diversi problemi, come i limiti temporali di alcuni formati, spesso di durata massima troppo ristretta, e l'instabilità degli algoritmi che regolano la visibilità dei contenuti. Si può affermare che il buon esito della comunicazione attraverso un social media sia il risultato dell'armonizzazione di tre fattori:

- l'interazione del pubblico con i contenuti;
- il lavoro del *content creator*;
- il tipo di algoritmo deciso dal social media stesso, che detta le regole del gioco nella programmazione strategica del contenuto e della sua forma di diffusione.

La compresenza di queste tre azioni ha alcune conseguenze sulle logiche della divulgazione in rete: se l'algoritmo del social media utilizza *likes*, condivisioni, commenti, salvataggi e visualizzazioni per personalizzare la proposta di nuovi contenuti, il *content creator*, riuscendo a comprendere attraverso i feedback immediati quali tipologie comunicative abbiano più efficacia, può scegliere contenuti e strategie per aumentare la sua community. Pertanto, ci muoviamo con due prospettive differenti: da un lato, la possibilità di documentarsi da parte del pubblico contribui-

sce a modificare il rapporto potere-sapere nella relazione cittadino-scienziato e a innescare processi virtuosi di partecipazione attiva dei cittadini alla vita sociale e culturale del paese (Corazza 2008; 2021); dall'altro, la logica della gestione dei social media essendo principalmente commerciale, con lo scopo di incrementare accessi e gradimento, plasma la comunicazione scientifica per ottenere i suoi obiettivi di successo economico.

2. Dal modello PUS al modello PEST

Con un documento pubblicato nel 1985, la Royal Society ha di fatto formalizzato il concetto di *Public Understanding of Science*, un modello comunicativo che rispecchia una filosofia di comunicazione della scienza top-down, in cui il rapporto tra esperto e pubblico è unidirezionale e basato sull'idea di *deficit model*: con tale modello si assume che il pubblico non abbia conoscenze, percezioni o idee, mentre lo scienziato ha il compito di colmare questa lacuna. Con il tempo è emersa sempre di più la fragilità di questo modo di intendere la comunicazione, che funziona solo quando la fiducia nella scienza e negli scienziati che la diffondono è molto alta nel pubblico. Questa fiducia nel corso del tempo è venuta meno, soprattutto dopo il coinvolgimento della scienza e degli scienziati in disastri ambientali e umanitari (bomba atomica, mucca pazza, corruzioni di scienziati da parte di multinazionali, ecc.). Oggi, il modello unidirezionale basato sull'idea di deficit rischia di risultare paternalistico e viene percepito dalla popolazione come una forma di propaganda della scienza o del singolo scienziato, che di fatto finisce per pubblicizzare sé stesso (Pitrelli, 2003). Nonostante ciò, è sempre utilizzata dai media tradizionali che nascono per un ascolto passivo da parte pubblico, come succede con i programmi culturali televisivi o radiofonici.

Il modello PEST, acronimo di *Public Engagement in Science and Technology*, tenta di rivedere il rapporto che esiste tra i comunicatori della scienza e il pubblico. Il PEST viene per la prima volta messo a fuoco all'interno del paradigma *Science and society*, nel VI Framework Programme, che poi diviene *Science in Society* nel VII (2007) e, in *Horizon 2020, Science with and for Society*. Il fulcro di questo modello è il *public engagement* (Maasen & Weingart, 2000; Weingart & Connnoway, 2021). Il modello PEST supera il concetto di deficit e con esso la differenziazione funzionale dei sistemi sociali, in particolar modo tra cittadini e esperti ma anche fra decisori politici e scienziati, attribuendo importanza al coinvolgimento di tutti e favorendo la partecipazione attiva ai dibattiti e alle decisioni politiche di tutti i cittadini (Weingart & Connnoway, 2021). Questi sono coinvolti nella raccolta dati su larga scala spaziale e temporale, con la *citizen science*, nell'innovazione effettiva attraverso lo scambio di informazioni (Lewenstein, 2016; Hulbert et al., 2019) e nella creazione di conoscenza scientifica (Weingart & Connnoway, 2021; Schrögel & Kolleck, 2019).

Nonostante ciò, ancora oggi non è chiaro che cosa significhi engagement. Alcuni autori lo considerano un termine generico, una parola d'ordine politica

(Jensen & Buckley, 2014; Bensaude, 2014), altri lo definiscono come un concetto non semplice da descrivere a causa delle molteplici possibili applicazioni (Rowe et al., 2008); quello che è certo è che anche i singoli scienziati hanno in mente molte idee di engagement e la definizione del termine è un dibattito ancora aperto (Wilkinson et al., 2011). Qui riportiamo quattro significati tra i più diffusi in letteratura:

1. engagement in relazione agli obiettivi: maggiore visibilità e trasparenza del lavoro accademico (Perié et al., 2014; Watermeyer, 2012); inclusività, trasparenza, creatività nel processo di ricerca e formazione (Brondi & Sarrica, 2016); cercare le opinioni dei laici sulle innovazioni tecnico-scientifiche (Schwarz-Plaschg, 2018); ridurre i conflitti tra società e scienziati; creare fiducia; portare i pubblici a sostenere gli obiettivi del progetto e ad attuare le decisioni a lungo termine (Nava & Hofman, 2018);
2. engagement in relazione al tipo di pubblico: individui che non sono associati a nessuna disciplina scientifica o area di indagine nell'ambito della loro attività professionale (Kouper, 2010), voci difficili da raggiungere che comunemente sono escluse dai dibattiti sociali (Macnaghten & Guivant, 2011) o bambini (Bou-Vinals & Prock, 2013);
3. engagement in relazione a un nuovo rapporto tra scienza e pubblico: dall'inizio degli anni gli studi si sono concentrati sulla natura dialogica e interattiva dello stesso engagement (Palmer & Schibeci, 2014). In questo senso, il *public engagement* è conversazione e dialogo significativo su questioni scientifiche (Kouper I. 2010) che dovrebbe poi comportare un impegno reale e interattivo tra scienziati, parti sociali interessate e individuo non esperto (Peterson et al., 2009). Per fare è necessario trovare le giuste strategie per strutturare una conversazione tra esperto e pubblico in modo da riconoscere e rispettare tutte le differenze di conoscenza, di valori, esperienza, di prospettive e obiettivi (Jia et al., 2017). In altre parole, occorre costruire ponti, superare i divari, creare connessioni, collaborare, favorire vantaggi reciproci, facilitare le relazioni e abbattere le barriere (Davies, 2013; De Vasto & Creighton, 2018);
4. engagement come quantità di interazioni: questa prospettiva è tipica dei social media dove per engagement si fa riferimento a come e a quanto gli utenti interagiscano con un determinato contenuto. Questa interazione in genere è la dimostrazione del gradimento del contenuto stesso o un supporto all'attività, che molto spesso si traduce in fidelizzazione dei follower che diventano potenziali clienti nel caso di pianificazioni di marketing.

3. Qualità nella divulgazione scientifica

Tra le varie questioni aperte tra i divulgatori scientifici c'è sicuramente la definizione di una divulgazione di

qualità. Cosa determina la qualità di un prodotto audiovisivo divulgativo? Come si può riconoscere la divulgazione di qualità rispetto a quella scadente? Esiste un modo per determinare la qualità di una comunicazione? La qualità di un prodotto divulgativo oggi è un concetto abbastanza sfuggente. Se nell'epoca dei mass media tradizionali bastava il nome autorevole di una rivista o di un programma d'informazione (es. telegiornale) a legittimare l'informazione, oggi questa correlazione sembra sempre meno stretta. Purtroppo, non sono rari i casi in cui riviste scientifiche importanti hanno pubblicato articoli che successivamente sono risultati fraudolenti o non corretti. Nel 2016 la rivista *Science* pubblicò un articolo di alcuni ricercatori svedesi che sostenevano come alcuni pesci in età giovanile (avannotti) preferissero mangiare polistirene al posto delle prede naturali se esposti ad alte concentrazioni di tale prodotto polimerico. La notizia ha fatto rapidamente il giro del Globo e la *BBC News* riportò la scoperta; poco dopo, l'articolo fu ritirato dalla rivista con l'accusa di falsificazione dei dati. (Schneider, 2017). Uno dei pilastri della qualità nella divulgazione potrebbe essere l'accuratezza nel senso di comunicare in modo preciso il significato e i dati delle scoperte scientifiche, ma questo non basta. Probabilmente la qualità nella divulgazione ha molteplici volti come l'apertura alla discussione, al controllo, l'indipendenza da fattori di conflitto di interessi e la necessità di specificarli, nel caso fossero presenti, da parte del comunicatore a priori (Bucchi, 2019).

Oggi il dibattito sulla qualità nella divulgazione è ancora aperto ma si concentra prevalentemente su un'unica dimensione, quella dell'informazione, dimenticandosi che l'atto divulgativo è un atto comunicativo e, in quanto tale, deve essere considerato nella sua multidimensionalità relazionale. La divulgazione degli ultimi vent'anni, quella attraverso i social media e dal vivo, è forse molto più simile a un'azione didattica che non a un'azione di stampo giornalistico. Nel dibattito interno al mondo dei divulgatori della rete, la divulgazione è rappresentata con un triangolo equilatero, nel quale il divulgatore, a seconda dei propri obiettivi e del proprio stile si colloca spostandosi da un vertice all'altro: "intrattenimento", "educazione", "informazione". Ciascun divulgatore può inquadrare la propria posizione in base alle motivazioni e allo stile che accompagnano la propria attività e la posizione in cui si inserisce fa variare il concetto di qualità. Per esempio, la redazione dell'ANSA si potrebbe far coincidere con il vertice dell'informazione dato che l'obiettivo di tale ente è proprio dare la notizia; al contrario, una conferenza si colloca a metà strada tra il vertice dell'educazione e dell'informazione, mentre l'attività sui social media si può posizionare internamente all'area del triangolo, dove educazione e informazione sono i caratteri principali che però prevedono anche elementi d'intrattenimento (Figura 1).

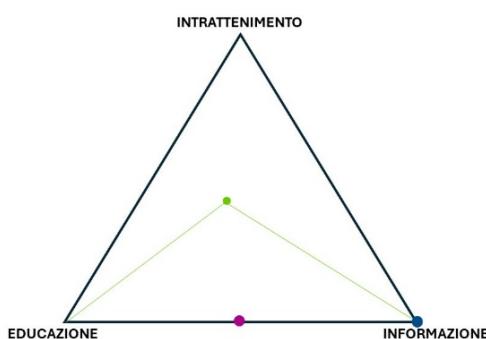


Figura 1. Triangolo della divulgazione scientifica: in blu la posizione di una redazione a stampo giornalistico (es. ANSA); in viola una conferenza culturale e in verde l'attività di un divulgatore scientifico della rete.

A questo punto ci si potrebbe chiedere che cosa sia il prodotto di un'azione divulgativa. Proprio come per l'insegnamento, il prodotto della divulgazione è una mediazione operata dal divulgatore per promuovere un apprendimento culturale alle persone, regolando la distanza tra i contenuti (scientifici in questo caso) e i soggetti in apprendimento, ossia mediando tra la struttura logica dei contenuti e la struttura psicologica dei soggetti che apprendono. In altre parole, la mediazione è la trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento di un gruppo di persone in funzione di un determinato obiettivo (Castoldi, 2019). Poiché l'apprendimento è significativo quando il nuovo contenuto culturale riesce a mettersi in relazione con le conoscenze pregresse del soggetto in apprendimento per rimodellare la matrice cognitiva delle persone (Ausubel, 1978), ciò risulta complicato in un contesto informale, per la mancanza di sistematicità dell'esposizione del pubblico al lavoro del divulgatore; da ciò nasce l'esigenza di sviluppare engagement, inteso sia come rapporto società-scienza, sia come fidelizzazione delle persone.

4. Divulgazione scientifica ed educazione al mondo naturale: lotta ai *bias* cognitivi

Uno dei *bias* cognitivi più comuni legati alle tematiche naturali è il *plant-blindness*, ossia l'incapacità umana di vedere o notare le piante nella vita di tutti i giorni, di sottovalutarne il ruolo sulla Terra, percependole come mero supporto agli animali e la convinzione che le piante siano in qualche modo inferiori e meno interessanti degli animali (Wandersee & Schussler, 1999). Questo *bias* attira la ricerca da circa 20 anni, almeno nella nostra società occidentale, e si pensa che l'origine sia un complesso di motivazioni biologico-cognitive e culturali. Una parte di letteratura sull'argomento suggerisce che alcune caratteristiche vegetali quali il colore verde uniforme, la tendenza a fondersi visivamente tra loro, la mancanza di un volto e di movimento percettibile abbiano un effetto sul modo in cui elaboriamo le informazioni visive. Si è dimostrato infatti che le piante catturino, in media, meno attenzione umana rispetto agli animali e che

tale *bias* abbia origine in alcune funzioni cognitive come l'attenzione o la memoria (Schussler & Olzak, 2008). Inoltre, la condivisione di caratteri morfologici e cromatici rendono le piante più omogenee tra loro e di conseguenza meno distinguibili ed evidenti rispetto agli animali (Prokopy & Owens 1983; Givnish, 1979).

La *plant-blindness*, nonostante abbia dei fondamenti biologici, può essere esacerbata o ridotta ai minimi termini dalla cultura in cui un individuo è inserito. Sono noti vari studi etnografici interculturali che dimostrano come in alcune culture il *bias* della cecità alle piante non esiste o è molto limitato; questa condizione la ritroviamo particolarmente nelle società indigene del Nord America, dell'Australia e dell'Asia (Kimmerer, 2013) in cui la cultura permette alle persone di sviluppare una relazione significativa e diretta con le piante. Questo fattore è particolarmente significativo perché ci consente di comprendere che nonostante il *bias* del *plant-blindness* sia diffuso a livello quasi globale, è un qualcosa di realmente mutevole che può ridursi d'intensità e portata e può potenzialmente sparire del tutto dalle società in cui oggi è una costante. Per contrastare il suddetto *bias* è necessario quindi agire sulla comunicazione e sull'educazione (Balding & Williams, 2016).

Qui vale la pena ricordare uno dei problemi principali legati all'antropocentrismo del modello sociale occidentale che, nel tempo, si è espresso nella famosa *scala naturae* che vede l'essere umano in cima ad una scala gerarchica (sotto solo agli angeli e a Dio), con un maggior grado di importanza e complessità rispetto agli altri organismi viventi (non è un caso che sotto l'*Homo sapiens* siano presenti in questa raffigurazione tutti gli altri esseri naturali, per primi gli animali e solo successivamente, più in basso, le piante).

Uno dei principali effetti della *plant-blindness* sono proprio dei pregiudizi diffusi e quasi inconsapevoli, ma ben visibili, nei confronti delle piante soprattutto in termini di sforzi di ricerca e di flusso di finanziamenti per la conservazione (Havens, Guerrant & Kramer, 2013; Martin-Lopez et al., 2009). Al momento entrambi gli sforzi sono concentrati sulla megafauna carismatica tralasciando buona parte delle altre forme di vita (Sitas, Baillie & Isaac, 2009; Smith et al., 2012) e sia i dibattiti politici che la lotta al commercio illegale internazionale di specie selvatiche si concentrano quasi solo su elefanti, rinoceronti, tigri e pangolini (World Bank, 2018). Le piante sono sottorappresentate e molto spesso ricevono poche attenzioni, per fare un esempio solo l'8% del totale delle piante conosciute valutate nella Lista Rossa IUCN rispetto ad un abbondante 68% dei vertebrati conosciuti (International Union for Conservation of Nature, 2018), questo nonostante le piante ricoprano tre dei cinque gruppi taxonomici più minacciati di estinzione all'interno della sopracitata Lista Rossa IUCN (Brummit et al., 2015; Cousins & Witkowski, 2017).

5. La struttura dell'attività e la raccolta dei dati

La sperimentazione nasce dalla collaborazione fra la Laurea Magistrale in Didattica e comunicazione delle Scienze naturali dell'Università di Bologna, l'Orto Bo-

tanico ed Erbario dell'Università di Bologna e il divulgatore scientifico Gabriele Martinucci. Di seguito riportiamo il piano editoriale e la struttura dell'attività:

- *Obiettivo finale*: valutare l'efficacia dell'uso dei social media per l'informazione scientifica di un Orto botanico ed Erbario, in termini di gradimento e di engagement;
- *Risultati attesi*: la realizzazione di nove brevi video divulgativi per la comunicazione dell'Orto e delle sue rarità;
- *Target di riferimento*: pubblico eterogeneo, mediamente già interessato alla botanica;
- *Formato narrativo*: breve video verticale (massimo 1 minuto e mezzo);
- *Ambienti mediatici per la pubblicazione*: Facebook e Instagram del divulgatore; alcuni video sono usciti in contemporanea nel canale Instagram del Sistema Museale d'Ateneo dell'Università di Bologna e uno anche in collaborazione con la pagina Instagram della Società Felsinea di Orchidofilia APS;
- *Pubblicazione*: una pubblicazione ogni 14 giorni, tra novembre 2023 e gennaio 2024, di norma il martedì alle ore 13.00 o alle ore 18.00, gli orari di maggiore attività per i profili coinvolti; Dopo circa sei settimane dall'ultimo video sono stati raccolti i primi dati. Questo lasso temporale ha permesso a tutti i video di crescere in modo organico;
- *Format*: riprese in loco, testo non scritto in precedenza per garantire fluidità e spontaneità;
- *Analisi dei dati quantitativi*: le metriche per ogni singolo video e per il profilo nella finestra temporale coincidente con la pubblicazione. Il recupero di tali informazioni viene effettuato per ogni video attraverso l'opzione "visualizza insight" e andando a recuperare la copertura, il tempo di visualizzazione (tempo totale di riproduzione del reel, anche il tempo trascorso a riprodurre il reel), i follower guadagnati; mentre per le metriche del profilo viene effettuato con la "Dashboard per professionisti", si inserisce la finestra temporale che ci interessa analizzare e si valutano gli Account raggiunti, il numero totale di follower e di questi si analizza la copertura come la percentuale di follower e non follower. Purtroppo, questa possibilità di analisi dei dati quantitativi non può essere effettuata su Facebook;
- *Analisi dei dati qualitativi*: le tipologie di commenti e messaggi diretti (dm) suscitati relativi ai video del progetto, andando a catalogare i principali focus argomentativi per analizzarne l'*engagement*.

Le riprese sono state effettuate con il comparto fotografico dello smartphone Honor 70 dotato di lenti Sony collegato ad un microfono lavallier BOYA, l'inquadratura verticale per adattarsi ai formati dei reel di Instagram. Nell'arco di qualche giorno, e con l'aiuto dei giardinieri dell'Orto, abbiamo raccolto tutte le riprese necessarie in formato mp4 a 1080 x 1920 px a 50 fps per un totale di 37 specie di piante. Le registrazioni sono state scelte e verificate insieme con gli esperti dell'Orto. L'editing video è stato effettuato esclusivamente tramite smartphone con l'applicazione CapCut. Di seguito l'elenco dei video.

1. L'Orto Botanico ed Erbario per la conservazione vegetale.
2. La serra tropicale dall'alto: la papaya.
3. La serra tropicale: il cacao.
4. Le piante-pietra: i *Lithops*.
5. I fusti delle caudiciformi: una strategia vegetale per vivere nel deserto.
6. I semi "trivella".
7. Chiloschista: la minuscola orchidea.
8. Il fiore che puzza di cadavere.
9. Una colonia riproduttiva di tritoni: un'oasi naturale in centro città.

6. Analisi dei dati

Analizzando la copertura troviamo un *impression* (numero di volte in cui è stato visto il reel indipendentemente dal fatto che uno stesso utente abbia visualizzato più volte) pari a 641.868, un aumento significativo di circa il 124% rispetto alla stessa fascia temporale dei 90 giorni precedenti (12 settembre – 21 novembre). Anche la copertura risulta in netta crescita, con circa 339.737 account reali raggiunti e di questi solo 11.000 sono follower del canale, registrando così un aumento positivo del 7,1%, mentre i rimanenti 328.000 sono non follower, registrando così un tasso di crescita pari al 251% (*foto 1*). Il contenuto più virale è il reel con circa 340 mila views accumulate nella fascia temporale sopracitata. Interessante notare che dei sei reel più popolari di quel periodo, due sono interni al progetto e ritroviamo al terzo posto il video sui *Lithops* con più di 83.000 views e al quarto posto il video sui semi "trivella" con più di 63.000 views (*foto 2*).

Con i dati che le piattaforme Instagram e Facebook del divulgatore consentono di raccogliere, abbiamo ritenuto di poter fare due tipi di riflessioni: *un'analisi del gradimento*, relativamente al numero delle visite, degli account raggiunti e delle riproduzioni, e *un'analisi dell'engagement*, utilizzando i dati che indicano un'azione dell'utente successiva alla prima interazione e cioè i "mi piace", i salvataggi, i commenti e le condivisioni.

6.1 Analisi del gradimento

Analizzando l'attività del profilo, abbiamo notato un aumento notevole degli account raggiunti dopo l'inizio dell'attività (+251% di non follower e +7,1% di follower) e una crescita positiva dell'87,5% con un totale di 8.407 azioni. Di queste, 8.351 azioni sono le visite al profilo, con un aumento di circa l'87% rispetto al periodo precedente della solita durata. Tutte le metriche quantitative dei singoli video sono state riportate nella tabella 1 e l'attività complessiva del profilo è stata riportata in forma di grafico (*Figura 2*).

Video	Account raggiunti	Attività del profilo	N° follower/N° non follower	Riproduzioni	t. visual. tot.	t. visual. medio
Conserv. piante	8.789	19	4.398/4.391	9.440	50h37m	19s
Papaya	4.597	4	2.493/2.158	4.939	22h10m	16s
Cacao	4.880	24	2.676/2.204	5.006	23h11m	16s
Lithops	83.288	129	4.977/78.311	84.118	531h12m	22s
Caudex	13.868	152	3.624/10.244	14.120	77h33m	19s
Semi trivella	63.562	149	7.968/55.594	62.612	447h48m	25s
Orchidea	8.810	16	4.842/3.968	9.065	41h43m	16s
Stapelia	14.644	21	3.617/11.027	15.403	83h6m	19s
Tritoni in orto	13.648	26	5.858/7.790	13.644	71h49m	18s

Tabella 1. Dati quantitativi relativi ai video pubblicati nel presente progetto divulgati.



Figura 2. Grafico che mostra l'andamento relativo alle metriche di attività del profilo per ogni video del progetto.

Anche l'attività del profilo Instagram del Sistema Museale d'Ateneo, che ha pubblicato nello stesso periodo, ha visto una crescita, accumulando 10.225 account raggiunti di cui 2.708 follower, con una crescita in aumento del 21,4%, e 7.517 non follower, con una crescita in aumento pari a 183%, registrando un *impression* di 85.558, segnando così un aumento dell'1,4%.

6.2 Analisi dell'engagement

Per analizzare il livello di coinvolgimento abbiamo raccolto il numero di "mi piace", il numero di salvaggi e il numero dei commenti in Instagram per ogni video (Tabella 2).

Video	Mi piace	Commenti	Salvataggi
Conservazione piante	785	55	39
Papaya	270	8	9
Cacao	307	14	15
Lithops	4.399	83	343
Caudex	805	21	74
Semi trivella	4.274	101	489
Orchidea	858	28	52
Stapelia	862	49	65
Tritoni in orto	1.170	42	79

Tabella 2. Raccolta dei dati qualitativi per ogni singolo video pubblicato su Instagram

I video che hanno ricevuto più “mi piace” sono, in ordine decrescente: il video sui *Lithops* con 4399 mi piace, successivamente abbiamo il video dei semi “trivella” con 4274 like, e infine, al terzo posto troviamo il video della colonia di tritoni con 1170 mi piace. Se guardiamo però il numero di commenti e di salvataggi il video dei semi passa al primo posto con 101 commenti e 489 salvataggi mentre i *Lithops* passano al secondo posto con 343 salvataggi e 83 commenti, al terzo per i commenti invece troviamo il video che

parla dell’importanza della conservazione delle piante all’interno dell’Orto Botanico con 55 commenti mentre il terzo posto per il numero dei salvataggi troviamo il video sui tritoni con 79 salvataggi, poco più sotto in classifica per numero di salvataggi troviamo il video delle caudiciformi con ben 74 salvataggi.

Andiamo ora a riportare i risultati ottenuti dagli stessi video nel canale Facebook del divulgatore scientifico (*Tabella 3*).

Video	Mi piace	Commenti	Condivisioni	Visualizzazioni FB
Conservazione piante	445	12	27	8.177
Papaya	79	3	6	2.658
Cacao	64	8	2	2.118
Lithops	3.221	48	171	102.330
Caudex	440	7	23	8.581
Semi trivella	5.326	64	749	140.389
Orchidea	637	5	32	13.302
Stapelia	1.040	39	77	29.783
Tritoni in orto	423	29	30	21.452

Tabella 3. Raccolta dei dati qualitativi (insieme alle visualizzazioni) relative agli stessi video del progetto pubblicati in simultanea a Instagram su Facebook

Si può subito notare come i “mi piace” e i commenti complessivi siano in media diminuiti rispetto a Instagram, e come le visualizzazioni, soprattutto per alcuni video come i *Lithops* con 102.330 views o i semi “trivella” con 140.389 views siano fuori scala rispetto a Instagram.

Osserviamo ora il dato più “esclusivo” che ci dà Facebook: le condivisioni (*Figura 3*). Da questo grafico si nota chiaramente come un video in particolare abbia attivato il coinvolgimento del pubblico, che non si è accontentato di una visione passiva decidendo di condividerlo.

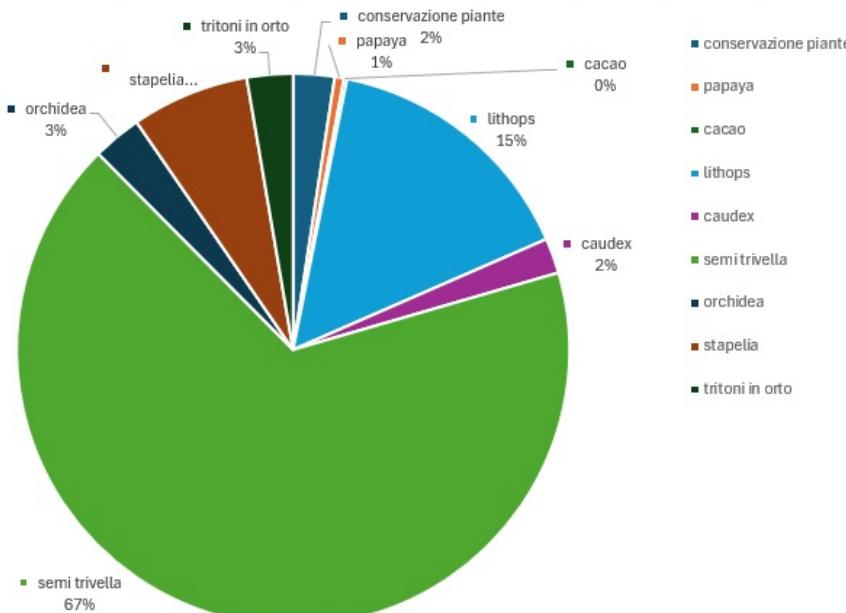


Figura 3. Grafico a torta che rappresenta la quantità di condivisione relativa per ogni video pubblicato su Facebook

Un livello ancora più elevato di coinvolgimento è rappresentato dai commenti; analizzando tutto ciò che è stato scritto sotto a ogni video abbiamo individuato alcune macrocategorie di contenuti:

- richiesta di informazioni riguardo l'Orto botanico ed Erbario o ricordi personali sulle proprie visite alla struttura;
- condivisione del proprio possesso presente o passato della specie di pianta trattata;
- ammissione di ignoranza riguardo al bracconaggio di piante nel Mondo;
- racconti personali su esperienze avute con la specie di pianta o di animale trattato nel video;
- effetto "wow" della natura e complimenti riferiti al mio entusiasmo.

I risultati portano ad osservare come i principali commenti, (senza contare l'effetto wow e i vari complimenti che non giocano un ruolo in quello che vogliamo analizzare ora), sono quelli che rappresentano un collegamento con la vita quotidiana presente o passata degli utenti che visualizzano il video, forse è proprio quello che li spinge a commentare. Qui di seguito alcuni esempi.

- “È possibile visitare l'orto botanico?”
- “Io ho la *Chiloschista viridiflava*, è spettacolare.”
- “Le adoro... ho tre 2sassi” da circa due anni e sono affascinanti sia per la fioritura che per la muta.”
- “Ne ho acquistata una di recente proprio perché affascinata da questa meraviglia del mondo vegetale. Non sapevo fosse a rischio...mi prenderò ancora più cura.”
- “Io lecco sempre i semi di avena per farli roteare neanche avessi cinque anni!”
- “Quando ero bambina giocavo con queste spighette.”
- “Quante volte ai tempi dell'università sono venuto a visitare l'orto botanico e le serre.”

Il dato forse più significativo che ci consente di affermare che abbiamo ottenuto un buon livello di engagement è quello relativo ai commenti di Facebook, dato che ci conforta anche per quanto riguarda la lotta ai bias cognitivi più comuni legati alle tematiche naturali. Gli utenti in questa piattaforma, infatti, non solo hanno espresso commenti personali ma hanno anche raccontato episodi della propria vita condividendo fotografie delle proprie piante. Abbiamo considerato questo livello di coinvolgimento come un risultato positivo rispetto al rischio di plant-blindness e anche rispetto alla tendenza generalizzata, tipica dei social media, di una fruizione passiva e di una ritrosia nel partecipare attivamente alla comunicazione e alla riflessione.

7. Riflessioni conclusive

Concludendo, ci poniamo una domanda: possiamo affermare di aver raggiunto l'obiettivo iniziale e cioè, siamo in grado di sostenere che l'attività di divulgazione scientifica, tramite Instagram e Facebook, delle piante rare presenti all'Orto Botanico ed Erbario dell'Università di Bologna abbia avuto un buon rendimento in termini di gradimento e di engagement?

Per quanto riguarda il gradimento possiamo rispondere in modo affermativo, poiché raggiungere decine di migliaia di persone, con picchi di centinaia di migliaia, è stato sicuramente un risultato importante, così come l'aver visto aumentare in modo considerevole il numero di followers del canale nel periodo di pubblicazione dei nove video. Oltre a ciò, i dati raccolti ci permettono anche di evidenziare differenze di rendimento e di ricollegarle agli elementi che l'esperienza e la letteratura indicano essere elementi di successo. In particolare, nel nostro caso abbiamo potuto verificare la veridicità del fattore “gancio” dei primi secondi. Analizzando il risultato peggiore, e cioè il rendimento dei video dedicati alla papaya e al cacao, notiamo che la struttura è diffe-

rente dalle altre. Entrambi i video in questione avevano in comune l'impalcatura sulla quale è stata costruita la narrazione divulgativa: un selfie con l'inquadratura del solo viso del divulgatore, a 5 metri d'altezza nella serra tropicale dove si mostravano le rispettive piante. Poiché il successo di un breve video verticale si determina nei primi secondi, quando l'inquadratura deve catturare l'attenzione, possiamo ipotizzare che il gancio non sia stato efficace: in questo caso è venuta a mancare la connessione con elementi noti che potessero ricollegarsi a una matrice cognitiva preesistente nelle persone (per esempio il cioccolato o il frutto della papaya). Questo ha comportato che gli utenti passassero oltre e che l'algoritmo del social media smettesse di proporre i video.

Il discorso si fa più complicato analizzando i dati sull'engagement. Si tratta infatti di un concetto al quanto labile, al quale è difficile associare dati in modo preciso. Le nostre riflessioni si sono basate soprattutto sul numero di condivisioni (e in questo i video hanno avuto successo) e sull'analisi dei commenti. Analizzando i video con i migliori risultati su Instagram (i *Lithops* e i semi "trivella"), vediamo che questi hanno avuto molti commenti legati all'esperienza delle persone con la pianta e all'effetto "wow" legato a informazioni poco note. Ciò conferma quanto già si conosce e cioè che fra i fattori di successo di un video ci siano l'aggancio con la vita quotidiana delle persone e anche una narrazione coinvolgente, che rispetti alcuni principi della spettacolarità e dell'intrattenimento. Per Facebook, che anche se poco utilizzato dai giovani è ai primi posti fra i social più usati al mondo, ha inoltre contribuito la possibilità di incontrare gruppi tematici di persone interessate (per esempio il gruppo di appassionati di piante spontanee o piante da allevamento indoor) che hanno condiviso pareri e anche fotografie personali, partecipando attivamente a quella che è diventata una vera e propria comunità di pratica (che in Instagram non è possibile creare).

Dall'analisi dei dati complessivi riusciamo a ricavare alcuni elementi che possono aver contribuito a determinare il buon livello di gradimento:

- interessi pregressi dell'utente: se l'utente ha un interesse nei confronti dei temi trattati e si ritrova nel feed un nostro video, sarà più propenso a dimostrare il suo gradimento se le informazioni che riceve sono espresse correttamente, in modo efficace e con nozioni che arricchiscono il suo sapere;
- grado di intrattenimento: i social media nascono soprattutto con lo scopo di intrattenere gli utenti e creare reti online tra le persone. La divulgazione scientifica, come qualsiasi altra forma comunicativa diversa dal mero intrattenimento, ha iniziato a sfruttare questi mezzi a proprio vantaggio per raggiungere il maggior numero di persone. Ne consegue che una divulgazione online efficace abbia bisogno di un certo grado di intrattenimento: è indubbio che i "mi piace" e il livello di gradimento vengano influenzati anche dalla capacità di intrattenere il pubblico;
- collegamento con la conoscenza cognitiva ed esperienziale pregressa degli utenti: il collegamento con la vita quotidiana di tutti è uno dei fattori cardine che influenza il gradimento e

l'engagement degli utenti, andando a stimolare esperienze e conoscenze personali accumulate nel tempo;

- effetto wow ed effetto "Gioconda": con effetto wow non ci riferiamo alle esplosioni chimiche tipiche dei programmi americani, ma ci riferiamo allo suscitare stupore con qualcosa che nessuno si aspettava e che funge da nuova scoperta che entusiasma le menti; con effetto "Gioconda", definizione coniata per la prima volta dal narratore, teatrante e Youtuber Roberto Mercadini, si intende la proposta di contenuti particolari su un argomento noto a tutti (tutti conoscono la Gioconda ma pochi sanno qualcosa su quel famoso dipinto).

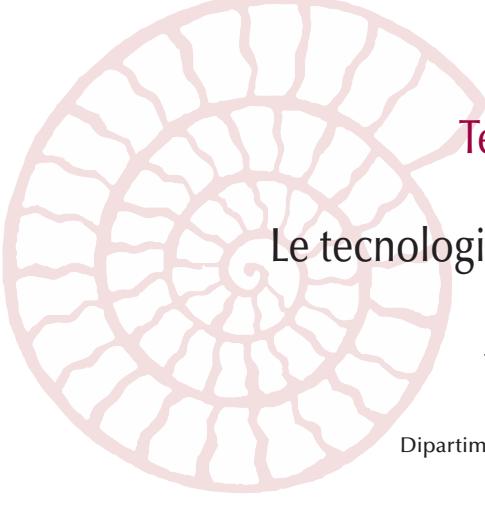
Se possiamo affermare, confortati dai dati quantitativi e qualitativi, che il successo in termini di riscontro da parte del pubblico e di dimostrazione di interesse c'è stato, nulla possiamo dire sull'effettiva portata di questo successo e sulle eventuali ricadute sull'apprendimento delle persone. I dati che si possono ottenere dall'analisi del traffico nei canali social, infatti, non danno un ritorno su eventuali modifiche di pensiero o di comportamento degli utenti. Uno strumento che i social media hanno reso disponibile finora e che può essere utile a tale scopo è il quiz o sondaggio, che però viene raramente proposto dai divulgatori, in quanto poco utilizzato dal pubblico e quindi disincentivato anche dalle piattaforme e dall'algoritmo. Ciò porta a sottolineare i limiti dell'attività divulgativa con i social media, che è fortemente condizionata dall'impostazione data dai gestori della piattaforma e dalla conseguente necessità da parte del content creator di fare marketing di sé stesso e di incrementare la propria community. Quest'ultima ha un comportamento condizionato dalla tendenza degli utenti della Rete a soffermarsi mediamente pochi secondi su ogni contenuto, producendo una fruizione tendenzialmente passiva, nonostante i social media siano nati proprio per stimolare engagement e partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Achurra, A. (2022). Plant blindness: A focus on its biological basis. *Frontiers in Education*, 7, Article 963448. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.963448>
- Ausubel, D. (2016). *Educazione e processi cognitivi*. Feltrinelli. (Original work published 1968)
- Balding, M., & Williams, K. J. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192–1199. <https://doi.org/10.1111/cobi.12738>
- Bensaude, V. B. (2014). The politics of buzzwords at the interface of technoscience, market and society: The case of 'public engagement in science.' *Public Understanding of Science*, 23(3), 238–253.
- Bou-Vinals, A., & Prock, S. (2013). Children's involvement in science communication. *Journal of Science Communication*, 12(3), C05. <https://doi.org/10.22323/2.12030304>
- Brondi, S., & Sarrica, M. (2016). Italian parliamentary debates on energy sustainability: How argumentative 'short-circuits' affect public engagement. *Public Understanding of Science*, 25(6), 737–753. <https://doi.org/10.1177/0963662515580067>
- Brummitt, N. A., Bachman, S. P., Griffiths-Lee, J., Lutz, M., Moat, J. F., Farjon, A., Donaldson, J. S., Hilton-Taylor, C., Meagher, T. R., Albuquerque, S., Aletrari, E., Andrews, A.

- K., Atchison, G., [...] & Lughadha, E. M. (2015). Green plants in the red: A baseline global assessment for the IUCN sampled red list index for plants. *PLOS ONE*, 10, e0135152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135152>
- Bubela, T., Nisbet, M. C., Borchelt, R., Brunger, F., Critchley, C., Einsiedel, E., Geller, G., Gupta, A., Hampel, J., Hyde-Lay, R., Jandciu, E. W., Jones, S. A., Kolopack, P., Lane, S., Lougheed, T., Nerlich, B., Ogbogu, U., O'Riordan, K., Ouellette, C., Spear, M., Strauss, S., Thavaratnam, T., Willemsen, L., & Caulfield, T. (2009). Science communication reconsidered. *Nature Biotechnology*, 27(6), 514–518. <https://doi.org/10.1038/nbt0609-514>
- Bucchi, M. (2019). Facing the challenges of science communication 2.0: Quality, credibility and expertise. *EFSA Journal*, 17(Suppl 1). <https://doi.org/10.2903/j.efsa.2019.e170713>
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stocklmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183–202. <https://doi.org/10.1177/09636625030122004>
- Castoldi, M. (2019). *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Mondadori Università.
- Corazza, L. (2008). *Internet e la società conoscitiva*. Erickson.
- Corazza, L. (2021). Percorsi formativi ed engagement. In C. Panciroli (Ed.), *Elementi di didattica postdigitale* (pp. 81–92). Bononia University Press.
- Cousins, S. R., & Witkowski, E. T. F. (2017). African cycad ecology, ethnobotany and conservation: A synthesis. *The Botanical Review*, 83(2), 152–194. <https://doi.org/10.1007/s12229-017-9183-4>
- Davies, S. R. (2013). Constituting public engagement: Meanings and genealogies of PEST in two UK studies. *Science Communication*, 35(6), 687–707. <https://doi.org/10.1177/1075547013478203>
- De Vasto, D., & Creighton, J. (2018). Inspired by the cosmos: Strategies for public engagement in nonpolicy contexts. *Science Communication*, 40(6), 808–818. <https://doi.org/10.1177/1075547018792572>
- Gastil, J. (2017). Designing public deliberation at the intersection of science and public policy. In K. H. Jamieson, D. M. Kahan, & D. A. Scheufele (Eds.), *The Oxford Handbook of the Science of Science Communication* (pp. 233–242). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190497620.013.26>
- Givnish, T. J. (1979). On the adaptive significance of leaf form. In O. T. Solbrig, S. Jain, G. B. Johnson, & P. H. Raven (Eds.), *Topics in plant population biology* (pp. 375–407). Columbia University Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-04627-0_17
- Havens, K., Kramer, A. T., & Guarrant, E. O., Jr. (2013). Getting plant conservation right (or not): The case of the United States. *International Journal of Plant Sciences*, 175(1), 3–10. <https://doi.org/10.1086/674103>
- Hulbert, J. M., Turner, S. C., & Scott, S. L. (2019). Challenges and solutions to establishing and sustaining citizen science projects in South Africa. *South African Journal of Science*, 115(7/8), 8–11. <https://doi.org/10.17159/sajs.2019/5844>
- International Union for Conservation of Nature (IUCN). (2018). *IUCN red list of threatened species: Summary statistics*. Retrieved January 26, 2019, from <https://www.iucnredlist.org/resources/summary-statistics>
- Jenkins, M., Timoshyna, A., & Cornthwaite, M. (2018). *Wild at home: Exploring the global harvest, trade and use of wild plant ingredients*. Traffic Report. Retrieved December 30, 2024, from <https://www.traffic.org/site/assets/files/7339/wild-at-home.pdf>
- Jensen, E., & Buckley, N. (2014). Why people attend science festivals: Interests, motivations and self-reported benefits of public engagement with research. *Public Understanding of Science*, 23(5), 557–573. <https://doi.org/10.1087/20110306>
- Jia, H., Wang, D., Miao, W., & Zhu, H. (2017). Encountered but not engaged: Examining the use of social media for science communication by Chinese scientists. *Science Communication*, 39(5), 1–27. <https://doi.org/10.1177/1075547017735114>
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Kouper, I. (2010). Science blogs and public engagement with science: Practices and opportunities. *Journal of Science Communication*, 9(1), A02. <https://doi.org/10.22323/2.09010202>
- Lewenstein, B. V. (2016). Can we understand citizen science? *Journal of Science Communication*, 15(1), 1–5. <https://doi.org/10.22323/2.15010501>
- Maasen, S., & Weingart, P. (2000). *Metaphors and the dynamics of knowledge*. Routledge.
- Macnaghten, P., & Guivant, J. S. (2011). Converging citizens? Nanotechnology and the political imaginary of public engagement in Brazil and the United Kingdom. *Public Understanding of Science*, 20(2), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0963662510379084>
- Margulies, J. D., Bullough, L. A., Hinsley, A., Daniel, I., Cowell, C., Goetsch, B., Klitgard, B. B., Lavorgna, A., Sinovas, P., & Phelps, J. (2019). Illegal wildlife trade and the persistence of plant blindness. *Plants, People, Planet*, 1(3), 173–182. <https://doi.org/10.1002/ppp3.1005>
- Martín-López, B., Montes, C., Ramírez, L., & Benayas, J. (2009). What drives policy decision-making related to species conservation? *Biological Conservation*, 142(7), 1370–1380. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2009.01.030>
- Nava, T. S., & Hofman, C. L. (2018). Engaging Caribbean Island communities with indigenous heritage and archaeology research. *Journal of Science Communication*, 17(4), C06. <https://doi.org/10.22323/2.17040306>
- Palmer, S. E., & Schibeci, R. A. (2014). What conceptions of science communication are espoused by science research funding bodies? *Public Understanding of Science*, 23(5), 511–527. <https://doi.org/10.1177/0963662512455295>
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione didattica*. SEI.
- Perié, L., Riboli-Sasco, L., & Ribault, C. (2014). Straight into conflict zones, scientific research empowers the minds. *Journal of Science Communication*, 13(2), C05. <https://doi.org/10.22323/2.13020305>
- Petersen, A., Anderson, A., Allan, S., & Wilkinson, C. (2009). Opening the black box: Scientists' views on the role of the news media in the nanotechnology debate. *Public Understanding of Science*, 18(5), 512–530. <https://doi.org/10.1177/0963662507084202>
- Pitrelli, N. (2003). La crisi del "Public Understanding of Science" in Gran Bretagna. *Journal of Science Communication*, 2(1), F01. <https://doi.org/10.22323/2.02010901>
- Prokopy, R. J., & Owens, E. D. (1983). Visual detection of plants by herbivorous insects. *Annual Review of Entomology*, 28, 337–364. <https://doi.org/10.1146/annurev.en.28.010183.002005>
- Royal Society. (1985). *Public understanding of science*. Retrieved December 30, 2024, from <https://royalsociety.org/-/media/policy/publications/1985/10700.pdf>
- Rowe, G., Horlick-Jones, T., Walls, J., Poortinga, W., & Pidgeon, N. F. (2008). Analysis of a normative framework for evaluating public engagement exercises: Reliability, validity and limitations. *Public Understanding of Science*, 17(4), 419–441. <https://doi.org/10.1177/0963662506075351>
- Rowlands, I., Nicholas, D., Russell, B., Canty, N., & Watkinson, A. (2011). Social media use in the research workflow. *Learned Publishing*, 24(3), 183–195. <https://doi.org/10.1087/20110306>
- RT&IP. (2022, October 12). Italiani e Social Media Edizione 2022. *Blogmeter: Integrated Social Intelligence*. Retrieved December 30, 2024, from <https://blogmeter.it/italiani-e-social-media-edizione-2022/>

- social-media-edizione-2022/
- Schneider, L. (2017). Fishy peer review at science by citizen scientist Ted Held. Retrieved December 30, 2024, from <http://www.forbetterscience.com>
- Schrögel, P., & Kolleck, A. (2019). The many faces of participation in science: Literature review and proposal for a three-dimensional framework. *Science & Technology Studies*, 32(2), 77–99. <https://doi.org/10.23987/sts.59519>
- Schussler, E. E., & Olzak, L. A. (2008). It's not easy being green: Student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education*, 42(2), 112–119. <https://doi.org/10.1080/00219266.2008.9656123>
- Schwarz-Plaschg, C. (2018). Nanotechnology is like ... The rhetorical roles of analogies in public engagement. *Public Understanding of Science*, 27(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/0963662516655686>
- Sitas, N., Baillie, J. E. M., & Isaac, N. J. B. (2009). What are we saving? Developing a standardized approach for conservation action. *Animal Conservation*, 12(3), 231–237. <https://doi.org/10.1111/j.1469-1795.2009.00244.x>
- Smith, R. J., Veríssimo, D., Isaac, N. J., & Jones, K. E. (2012). Identifying Cinderella species: Uncovering mammals with conservation flagship appeal. *Conservation Letters*, 5(3), 205–212. <https://doi.org/10.1111/j.1755-263X.2012.00229.x>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- UNODC. (2016). *World wildlife crime report: Trafficking in protected species*. Retrieved December 30, 2024, from https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/wildlife/World_Wildlife_Crime_Report_2016_final.pdf
- Wanderee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86. <https://doi.org/10.2307/4450624>
- Weingart, P., Joubert, M., & Connaway, K. (2021). Public engagement with science—Origins, motives and impact in academic literature and science policy. *PLOS ONE*, 16(7), Article e0254201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254201>
- Watermeyer, R. (2012). Measuring the impact values of public engagement in medical contexts. *Science Communication*, 34(6), 752–775. <https://doi.org/10.1177/1075547011432804>
- Weingart, P., & Meyer, C. (2021). Citizen science in South Africa: Rhetoric and reality. *Public Understanding of Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0963662521996556>
- Wilkinson, C., Bultitude, K., & Dawson, E. (2011). "Oh yes, robots! People like robots; the robot people should do something": Perspectives and prospects in public engagement with robotics. *Science Communication*, 33(3), 367–397. <https://doi.org/10.1177/1075547010389818>
- World Bank. (2018). *The Global Wildlife Program: Knowledge platform 2016–2018*. Retrieved December 30, 2024, from <https://pubdocs.worldbank.org/en/106731546908148816/43567-GWP-Annual-Report-2018.pdf>



Technology in Higher Education: An Exploratory Study to Investigate Teachers' Ideas and Perspectives

Le tecnologie nella didattica universitaria: Uno studio esplorativo per indagare idee e prospettive dei docenti

Elisabetta Nicchia

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – elisabetta.nicchia@edu.unige.it
<https://orcid.org/0009-0009-8196-4808>

Davide Parmigiani

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – davide.parmigiani@unige.it
<https://orcid.org/0000-0003-0985-3862>

Emiliana Murgia

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – emiliana.murgia@edu.unige.it
<https://orcid.org/0000-0002-9728-1771>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

University teaching, thanks to the thrust of Faculty Development, is redesigning its learning processes to meet the needs of its increasingly diverse students and to make its teaching practices active, formative and vocational. Technologies in this perspective can be an effective support. This study presents the results of an exploratory research conducted through a semi-structured interview with 30 participants, lecturers at the University of Genoa. The aim was to understand if and how technologies are used in teaching, investigating chosen tools and activities, strengths and limitations of technological devices, aspects of the learning process they activate and experiences of formative evaluation practices. The analysis of the data revealed a variability of tools and practices according to disciplines and contexts. The teachers emphasised, in particular, the need to implement digital literacy practices and the need to reflect on formative and student-centred assessment practices.

La didattica universitaria, grazie alle spinte del *Faculty Development*, sta ridisegnando i propri processi di apprendimento per rispondere ai bisogni degli studenti, sempre più diversificati, e per rendere le proprie pratiche di insegnamento attive, formative e professionalizzanti. Le tecnologie in questa prospettiva possono essere un efficace supporto. Questo studio presenta i risultati di una ricerca esplorativa condotta attraverso un'intervista semi-strutturata a 30 partecipanti, docenti dell'ateneo genovese. Lo scopo era comprendere se e in che modo vengono utilizzate le tecnologie nella didattica, analizzando strumenti e attività scelti, punti di forza e limiti dei dispositivi tecnologici, aspetti del processo di apprendimento che attivano ed esperienze di pratiche valutative formative. Dall'analisi dei dati sono emersi una variabilità di strumenti e pratiche a seconda delle discipline e dei contesti. I docenti hanno sottolineato, in particolare, la necessità di implementare pratiche di *digital literacy* e il bisogno di riflettere su pratiche valutative formative e *student-centered*.

KEYWORDS

University teaching, Learning technologies, Formative assessment
Didattica universitaria, Tecnologie per l'apprendimento, Valutazione formativa

Citation: Nicchia, E., Parmigiani, D. & Murgia, E. (2024). Technology in Higher Education: An Exploratory Study to Investigate Teachers' Ideas and Perspectives. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 35-45. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_05

Authorship: Section 1 (E. Murgia); Section 2 (E. Nicchia); Section 3.1 (D. Parmigiani); Section 3.2 (E. Nicchia); Section 3.3 (D. Parmigiani); Section 4.1 (D. Parmigiani); Section 4.2 (E. Murgia); Sections 4.3, 4.4, 5, and 6 (E. Nicchia).

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-03-24_05

Submitted: September 6, 2024 • **Accepted:** December 5, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Acknowledgements: Gli autori desiderano ringraziare il professore Fabrizio Bracco, Delegato del Rettore all'Innovazione Didattica e al *Faculty Development* dell'Università di Genova, e i colleghi e le colleghi dell'*Unige Teaching and Learning Center* per la condivisione e il supporto fornito.

1. Introduzione

Nei corsi di laurea delle università italiane sono presenti studenti con caratteristiche ed esigenze sempre più eterogene (*background* di studi, età, lingua e provenienza) e per questo è richiesto ai docenti di adeguare la propria offerta formativa per rispondere ai bisogni degli studenti (Coggi, 2019; Calvani, 2003), integrando alle proposte didattiche in uso esperienze di apprendimento attive e *student centered*.

Ardizzone e Rivoltella (2003) propongono cinque forze che stanno ridisegnando l'istruzione superiore a livello internazionale: l'aumento degli accessi all'università; il nuovo profilo dello studente medio, più adulto e spesso lavoratore; gli sviluppi del marketing nelle politiche universitarie; l'incremento degli investimenti nel settore privato dell'istruzione e la convergenza tra le organizzazioni che producono conoscenza. In questo contesto le indicazioni europee richiedono alla didattica universitaria di promuovere l'acquisizione di abilità di *lifelong learning* (European Commission, 2019) necessarie per la vita professionale, attivando negli studenti un apprendimento significativo che faccia loro acquisire competenze rilevanti (Coggi, 2019). Inoltre, il digitale oggi ha un ruolo significativo nel contesto socio-culturale: sta modificando i processi di conoscenza e le pratiche professionali, imponendo ai contesti di formazione universitaria di ripensare le proprie pratiche di insegnamento e apprendimento, operando su formati pedagogici diversi dalla lezione frontale, che favoriscono una ricorsività tra teoria e pratica e processi personalizzati (Bandini et al., 2019). Dal momento che le professioni richiedono anche competenze digitali i contesti educativi sono chiamati a rispondere a questi bisogni.

Diversi studi hanno dimostrato l'effetto delle tecnologie digitali sui risultati di apprendimento (Hattie, 2008) in tutti i cicli di istruzione (Tamim et al., 2011); tuttavia, questo non avviene in modo automatico, ma dipende dalle tipologie di strumenti scelti, dalle metodologie utilizzate dai docenti e dagli ambienti di apprendimento digitali organizzati (Garavaglia & Petti, 2022; Ranieri, 2011; Rivoltella, 2020a). Con tecnologie digitali in ambito didattico è possibile riferirsi ad un panorama variegato di strumenti e risorse. Esse differiscono sulla base del supporto tecnologico, *hardware* se si intendono i componenti fisici (come Lavagne Interattive Multimediali, *tablet* o proiettori), *software* se si considerano le parti operative (come programmi e piattaforme) oppure applicazioni utilizzate per il *mobile learning*. La tipologia di contenuti che producono può essere differente: tecnologie multimediali che implementano contenuti (La Marca & Falzone, 2022), tecnologie simulative, come i VEL (*Virtual Learning Environment*) che amplificano esperienze realistiche (Garavaglia & Petti, 2022) oppure tecnologie generative, che basate sull'Intelligenza Artificiale offrono la possibilità di generare testi, video, audio (Cuomo et al., 2024). Un'altra distinzione importante riguarda la modalità di accesso e di utilizzo, se avviene in modo sincrono, come nel caso della modalità *BYOD* (*Bring Your Own Device*) (Rivoltella & Rossi, 2024), oppure in modo asincrono, come nel caso delle piattaforme di *e-learning* (Ardizzone & Rivoltella, 2003). Dal punto di vista didattico diventa significativo comprendere

anche per quale scopo educativo e didattico vengano utilizzate, per apprendere, per insegnare, per comunicare, per valutare o per collaborare (Bonaiuti & Dipace, 2021).

Questo studio esplorativo si inserisce in questo contesto, proponendosi di individuare quali tra queste tecnologie digitali vengono maggiormente utilizzate dai docenti e in che modo, riconoscendone potenzialità e aspetti critici da tenere in considerazione per la loro implementazione nel contesto universitario.

2. Quadro teorico

I processi di apprendimento degli studenti universitari sono oggetto di studio, riflessione e indagine in numerose attività di ricerca in linea con la prospettiva del *Faculty Development*. Questo avviene, da un lato, attraverso attività di sperimentazione, ricerca e condivisione di diversi progetti, laboratori, attività interdisciplinari, strategie didattiche attive, come *Flipped Classroom*, *Service Learning*, *case study*, *Team Based Learning*, *Debate*, *Collaborative Learning*, esperienze di confronto tra pari, come *peer observation*, *peer-to-peer*, *peer review* e percorsi di innovazione con l'utilizzo delle nuove tecnologie, come Realtà Aumentata, *podcasting* e piattaforme collaborative (Beach, 2016; Fedeli, 2019, 2020; Lotti & Lampugnani, 2020; Lotti et al., 2021; Lotti et al., 2023; Silver, 2014). Un'ulteriore prospettiva condotta dal *Faculty Development* riguarda la professionalizzazione e la formazione del ruolo del docente universitario (Perla 2020; Perla & Vinci 2021, 2022; Vinci, 2022) per il quale viene sempre più ribadita la necessità di una stabile formazione per l'acquisizione di competenze pedagogiche e didattiche (Perla, 2020).

Nell'ultimo decennio a livello ministeriale è stata sollecitata l'adozione delle tecnologie telematiche a supporto dell'innovazione didattica. Diversi Atenei italiani, a questo proposito dichiarano, attraverso l'Ordinamento ed il Regolamento didattico dei Corsi di Studio (Miur, 2004), di ricorrere a metodologie e strumenti e-learning per l'erogazione della propria offerta formativa. I *Centri di Innovazione Didattica* degli Atenei (*Teaching and Learning Center*) si stanno muovendo in questa direzione per regolamentare le pratiche e descrivere i contorni e le forme dell'utilizzo dell'e-learning nei processi di insegnamento universitari nel contesto nazionale.

Le sperimentazioni in materia di innovazione della didattica universitaria sono rivolte principalmente alla progettazione di attività significative, alla scelta delle metodologie più efficaci di insegnamento, allo sviluppo di pratiche collaborative e alla scelta di pratiche valutative capaci di sostenere il processo formativo degli studenti e le pratiche di insegnamento dei docenti.

La ricerca educativa, infatti, si sta muovendo disegnando le forme, i confini, le strutture, gli attori e le buone pratiche per integrare le *ICT* nella didattica (Bonaiuti & Dipace, 2021, Calvani & Vivianet, 2016; Cavigli et al., 2023; Rivoltella & Rossi, 2024); ribadendo la necessità di superare la dicotomia fra chi rifiuta e ritiene dannoso l'utilizzo dei dispositivi tecnologici nelle pratiche di insegnamento e chi, dall'altra parte,

le ritiene a prescindere e automaticamente efficaci nei processi di apprendimento (Ardizzone & Rivoltella, 2003b; Ranieri, 2011; Rivoltella, 2019; Rivoltella 2020b).

Come ricordano Ciotti e Roncaglia (2010) gli strumenti digitali non propongono l'abbandono automatico della lezione frontale, ma implementano la comunicazione circolare, offrendo la possibilità di moltiplicare le voci e i punti di vista, di costruire e organizzare le conoscenze e di implementare le possibilità di interazione.

Il ventaglio di possibilità offerte dal digitale dipende da numerosi fattori. Una prima indicazione deriva dalle tipologie di tecnologie digitali utilizzate: piattaforme *e-learning* che consentono la condivisione di contenuti e offrono spazi per la condivisione (Ranieri, 2004), tecnologie interattive che attivano gli studenti e li coinvolgono nel processo di apprendimento, strumenti che amplificano le esperienze con applicazioni di realtà virtuale (VR) o aumentata (AR) (Roffi et al., 2021), sistemi di raccolta *feedback* (*Student Response System*) (Kay & Lesage, 2009), strumenti che offrono funzioni compensative e di accessibilità utili nell'ambito della disabilità (come *input* vocali, *output* vocali) (Carruba, 2014; Vinci, 2017) o applicazioni di intelligenza artificiale generativa che consentono la possibilità di riorganizzare contenuti e di creare nuovi (Cuomo et al., 2023).

Un altro aspetto importante riguarda il ruolo che hanno le tecnologie digitali nella didattica, come propongono Bonaiuti e Dipace (2021) si può parlare di tecnologie per apprendere se gli studenti attraverso di esse accedono al sapere, di tecnologie per insegnare se con esse il docente media il sapere, di tecnologie per comunicare se sostengono la relazione pedagogica, tecnologie per collaborare se favoriscono processi di condivisione della conoscenza e di tecnologie per valutare se sostengono processi di verifica o di scambio di *feedback* formativi.

Un altro elemento chiave riguarda la tipologia di ambienti di apprendimento (Garavaglia, 2006) che vengono costruiti; Ardizzone e Rivoltella (2003; 2008) propongono cinque diversi scenari dell'agire didattico universitario con l'implementazione delle tecnologie: la presenza, la teledidattica, i corsi online, i gruppi virtuali, le *community* e le aule multimediali; ciascuna forma rimanda a differenti paradigmi educativi e tipologie di agire didattico.

Un ulteriore fattore dipende da come vengono organizzate le situazioni di apprendimento, come definisce Kress (2015), in che modo viene configurata e orchestrata la multimodalità che i dispositivi multimediali presentano e quindi i pattern progettuali per l'apprendimento che vengono organizzati (Laurillard, 2014).

Un altro elemento decisivo nei processi di insegnamento e apprendimento con e attraverso i dispositivi digitali riguarda le modalità con cui viene coltivata l'interazione con i pari, il ruolo che la rete offre per poter costruire comunità di apprendimento (Bonaiuti & Dipace, 2021; Rivoltella, 2020a; Rivoltella, 2021), definendo compiti e funzioni di docenti e studenti (Ardizzone & Rivoltella 2003).

Un ultimo fattore chiave riguarda le modalità di integrazione delle pratiche valutative. La valutazione assume, infatti, una valenza decisiva, dal momento che

essa riveste un ruolo centrale nei processi di apprendimento: le modalità valutative possono influenzare in modo significativo l'esperienza formativa degli studenti, non solo in ambito scolastico ma anche nei percorsi universitari (Grion et al., 2017) e sempre maggiore importanza viene riconosciuta dalle università alla valutazione formativa e ai suoi benefici per l'apprendimento (Baldissera et al., 2007; Coggi, 2019), dal momento che ha lo scopo di promuovere processi cognitivi che conducano gli studenti a far emergere le proprie risorse, mettendole in gioco, rafforzandole ed eventualmente modificandole (Trinchero, 2018).

Nel contesto italiano la valutazione degli studenti è uno degli aspetti maggiormente critici per quanto riguarda la didattica universitaria (Perla & Vinci, 2021): è ancora rivolta alla misurazione delle prestazioni, dei risultati e ha un taglio ancora prevalentemente sommativo (Coggi, 2019). Gli studenti non vivono i momenti valutativi come occasioni per riflettere sul proprio apprendimento e per mettere in atto strategie rivolte alla crescita e al miglioramento, ma hanno interiorizzato una visione strumentale e performativa: la valutazione coincide ed è funzionale all'esame finale (Pastore, 2012). Corsini (2023) rileva che gli studenti spesso ignorano il riscontro valutativo, si soffermano passivamente sulla scelta fra accettare o rifiutare il voto e il voto, in questo senso, assume più importanza della valutazione, intesa come occasione formativa. Romainville in Baldissera et al. (2007), propone tre direzioni che dovrebbero essere perseguite per innovare le pratiche valutative universitarie: il passaggio da una valutazione certificativa ad una valutazione formativa; il passaggio da una valutazione normativa a una basata sui criteri e la necessità di adottare nuove pratiche valutative che mettano al centro lo studente e che incentivino autonomia, lavoro di gruppo e spirito critico. Queste prospettive propongono una considerazione della valutazione non solo come atto finale al termine di un percorso, ma come osservazione e confronto fra una situazione attesa e una osservata (Hadji, 2023; Trinchero, 2021). I dispositivi tecnologici offrono numerose possibilità per considerare queste situazioni, attraverso attività di *peer review* o di sistemi di raccolta di *feedback* (*Student Response System*), oppure visualizzando i progressi del proprio apprendimento attraverso *e-portfolios*, *badge*, o ancora condividendo rubriche valutative e *checklist* (Bonaiuti & Dipace, 2021; Limone, 2012; Ranieri, 2022).

Lo studio si propone di indagare la messa in atto di questi cinque aspetti: strumenti digitali, tipologie di ambienti di apprendimento, metodologie implementate, modalità di interazioni e pratiche valutative, all'interno delle pratiche di insegnamento dei docenti dell'ateneo.

3. Disegno della ricerca

3.1 Scopo e domanda di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca era finalizzato ad esplorare se e in che modo le tecnologie digitali possono favorire i processi di insegnamento e apprendimento nella didattica universitaria.

Le domande di ricerca erano le seguenti:

- a) In che modo i docenti dell'ateneo utilizzano le tecnologie digitali nelle loro pratiche di insegnamento?
- b) Quali tipologie di strumenti digitali sono maggiormente utilizzati dai docenti?
- c) Gli strumenti tecnologici digitali sono efficaci per sostenere pratiche di valutazione, in particolare, attraverso attività di valutazione formativa?

3.2 Contesto e partecipanti

Nello studio sono stati coinvolti docenti universitari in servizio presso l'ateneo genovese. I partecipanti sono stati individuati fra gli insegnanti che nel corso degli anni accademici 2020 – 2021, 2021 – 2022, 2022 – 2023 e 2023 – 2024 abbiano svolto attività di didattica innovativa con il supporto dell'*'Unige Teaching and Learning Centre'*. Tutti i docenti sono stati invitati attraverso una lettera che illustrava lo scopo e le motivazioni dello studio e 30 di loro ($m = 12$, $f = 18$) hanno deciso di aderire, 8 professori ordinari, 13 associati e 9 ricercatori. Fra i partecipanti sette avevano un'età compresa tra 35 e 44 anni, nove tra 45 e 54, tredici tra 55 e 64 e uno oltre i 64. Il campione non può dirsi rappresentativo della popolazione dei docenti dell'ateneo; tuttavia hanno partecipato allo studio docenti provenienti da molte aree disciplinari (6 di Area 1, 2 di Area 2, 1 di Area 3, 2 di Area 4, 2 di Area 5, 3 di Area 8, 5 di Area 9, 4 di Area 10, 2 di Area 11, 3 di Area 12) e da molte scuole (8 dalla Scuola Politecnica, 5 dalla Scuola di Scienze Sociali, 12 dalla Scuola di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali e 5 dalla Scuola di Scienze Umane) per questo in fase di analisi dei dati sarà possibile effettuare correlazioni e riflessioni in merito a queste variabili demografiche e professionali.

3.3 Procedure e strumenti

Per rispondere alle domande di ricerca i partecipanti hanno svolto un'intervista semistrutturata, intervista in cui "il ricercatore prefissa tema, linee guida e argomenti da toccare, predisponendo un'apposita scaletta di intervista. L'intervistatore può adattare le domande della scaletta alla situazione particolare dell'intervistato, avendo però cura di toccare i punti prefissati" (Trinchero, 2004, p. 92). La scelta di questo strumento ha consentito la possibilità di cogliere nel profondo le idee e le esperienze dei partecipanti, infatti, esso consente "un'interazione dialogica che permette di condurre analisi in profondità e di raccogliere una mole estremamente ricca e completa di dati sulle esperienze, opinioni, atteggiamenti e aspettative degli intervistati" (Benvenuto, 2015, p. 219).

Le domande rivolte ai partecipanti erano le seguenti:

- a) Ritiene che le tecnologie possano favorire il processo di insegnamento nella didattica universitaria? Se sì, in quali termini?
- b) Nella sua attività di docenza ha avuto esperienza di utilizzo di strumenti tecnologici? Se sì, può indicarci quali e in che modalità li ha utilizzati?

- c) Quali elementi e punti di forza ha ritenuto rilevanti in queste attività che ha descritto?
- d) Quali difficoltà, limiti e criticità ha riscontrato?
- e) Ritiene che i dispositivi tecnologici possano favorire l'apprendimento degli studenti? Se sì, quali aspetti dell'apprendimento riescono a far emergere?
- f) Le è capitato di utilizzare dispositivi tecnologici per mettere in atto pratiche valutative? Se sì può descrivere quali strumenti ha utilizzato e in che modo?
- g) Gli strumenti tecnologici sono efficaci, secondo lei, per poter mettere in atto pratiche di valutazione formativa?

Rispetto alle domande a) e b) ai partecipanti è stato chiarito che con strumenti tecnologici potevano riferirsi e descrivere ogni tipologia di strumentazione digitale che utilizzano per la didattica, dalla piattaforma *Moodle*, agli schermi interattivi, alle presentazioni multimediali sino agli strumenti di intelligenza artificiale.

Le interviste sono state condotte da remoto sulla piattaforma dell'ateneo, registrate e trascritte.

Una volta trascritte, le interviste sono state analizzate seguendo i metodi di analisi della *grounded theory* formulati da Glaser e Strauss (2017), utilizzando in particolare la tecnica basata sul processo di codifica in tre fasi presentato da Corbin e Strauss (2015): (1) *open coding*: il testo è stato organizzato in "codici" o "nodi". In particolare, la procedura di codifica è finalizzata alla creazione di concetti dai dati, rappresentati dalle risposte dei partecipanti. (2) *Axial coding*: dopo aver definito i nodi, i concetti sono stati sistematizzati e raggruppati in categorie. (3) *Selective coding*: i ricercatori hanno evidenziato e focalizzato l'attenzione sulle principali categorie e le relazioni tra le categorie attorno alle quali impostare l'interpretazione dei dati. Questo processo di analisi qualitativa è stato condotto con il software Nvivo14.

4. Analisi dei dati

L'applicazione del processo di codifica ha permesso di identificare otto categorie emergenti direttamente dai dati raccolti nelle interviste: *Affordances*, *Alfabettizzazione digitale Apprendimento*, *Aspetti critici*, *Efficacia*, *Strategie-attività*, *Strumenti* e *Valutazione*. Queste categorie riflettono i concetti chiave emersi dalle esperienze e dalle opinioni dei partecipanti, che sono state analizzate attraverso i codici creati durante la fase di codifica aperta. Ad esempio, la categoria *Affordances* è stata generata dalle risposte dei partecipanti che hanno sottolineato le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali nei contesti di didattica universitaria di cui i partecipanti hanno fatto esperienza.

La Figura 1 fornisce una rappresentazione visiva delle categorie e dei codici emersi dal processo di analisi delle interviste, mostrando come i concetti chiave siano stati raggruppati e organizzati. Nella figura sono evidenziate anche le relazioni tra le categorie, che riflettono le connessioni e le dinamiche emerse dall'analisi qualitativa.

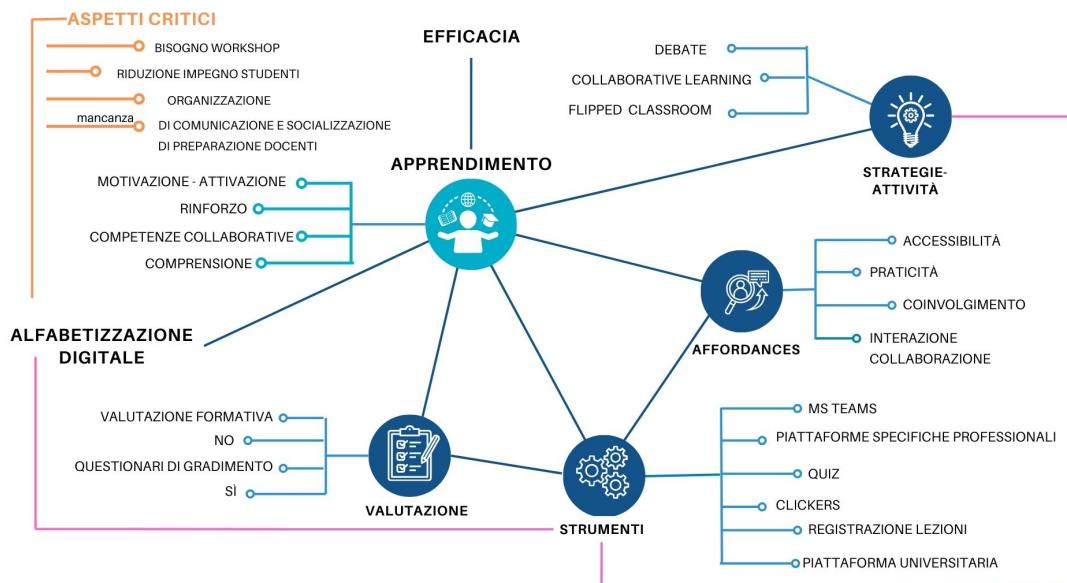


Figura 1

4.1 Apprendimento e strumenti

Come si può vedere dalla *Figura 1*, la categoria *Apprendimento*, risulta centrale e include aspetti correlati anche alle altre categorie. All'interno di essa sono contenuti gli elementi relativi alle tipologie di appren-

dimento che i dispositivi tecnologici sono in grado di sostenere; dalla *Tabella 1* si possono osservare gli aspetti che i docenti hanno rilevato: *approfondimento, competenze collaborative, comprensione, motivazione-attivazione, pensiero critico, preparazione, problem solving, rinforzo e soft skills*.

Categoria	Codice	Riferimenti	Partecipanti
Apprendimento	approfondimento	5	5
	competenze collaborative	7	6
	comprensione	22	13
	motivazione, attivazione	7	7
	pensiero critico	5	7
	preparazione	5	4
	problem solving	4	4
	rinforzo	13	8
	soft skills	3	2
Strumenti	IA	6	4
	annotazione	5	5
	clickers	20	15
	e-book	1	1
	lavagna multimediale	3	3
	piattaforma universitaria	33	22
	piattaforme specifiche professionali	11	8
	podcast	1	1
	presentazioni multimediali	9	7
	QR code	1	1
	quiz	24	15
	realità aumentata	3	2
	registrazione lezioni	13	8
	repository	8	8
	teams	13	11
	video	8	5

Tabella 1

Nella Tabella 1 la colonna *Riferimenti* indica quante volte il codice è stato ripetuto dei docenti; la colonna *Partecipanti* indica, invece, quanti intervistati hanno riportato elementi riferiti a quel codice.

Comprensione è la categoria con il maggior numero di riferimenti (22 da 13 partecipanti) ed ha correlazione con alcuni codici della categoria *Affordances: accessibilità-disponibilità materiali, praticità e inclusione* e con alcuni codici della categoria *Valutazione: attività aggiuntive e simulazioni*. Anche *rinforzo* ha un numero significativo di riferimenti (13 da 8 partecipanti):

“Questi che poi sono supporti alla didattica nel vero senso della parola, nel senso che loro sono seguiti un pochettino di più nella preparazione, cioè gli si dà un po’ un ritmo che poi possono decidere di seguire oppure no” (Partecipante 2).

Sono emerse correlazioni fra questo elemento e uno degli *Strumenti* utilizzati dai docenti: *registrazione lezioni*. Un altro elemento significativo della categoria *Apprendimento* è il codice *competenze collaborative*:

“Gli strumenti di condivisione permettono, lato docente, di migliorare la condivisione di risorse ed acquisizione di prodotti; lato studente, permettono agli studenti di collaborare in team in modo più facile, aiutano gli studenti, appunto, a imparare anche a lavorare in team in modo più efficace” (Partecipante 19).

Questo elemento è correlato con l'affordance *interazione-collaborazione* e con *valutazione tra pari*. Anche *pensiero critico* risulta significativo ed è correlato con *bisogno di digital literacy* e con le *Strategie-Attività di discussione e flipped classroom*. Altri due elementi dell'Apprendimento sono correlati alla categoria *Strategie-Attività: problem solving con il Problem Based Learning e soft skills con discussione*.

Rispetto alla provenienza dei docenti, i parteci-

panti della Scuola di Scienze Sociali hanno sottolineato in modo particolare *comprensione* e *rinforzo* (40% dei partecipanti della scuola), la *comprensione* è risultata elemento centrale anche per i docenti di Scuola di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali (64% dei partecipanti della scuola), il *rinforzo* anche per la Scuola di Scienze Umane (60% dei partecipanti della scuola); i docenti della Scuola Politecnica hanno evidenziato tutti gli elementi in modo piuttosto uniforme, fatta eccezione per il codice *soft skills* che da loro non viene considerato.

Come si può vedere nella Tabella 1, la categoria con il maggior numero di riferimenti (159) è quella relativa a *Strumenti*, in cui i docenti hanno riferito i dispositivi tecnologici che sono soliti utilizzare nella loro didattica, in particolare, *IA, annotazione, clickers, e-book, lavagna multimediale, piattaforma universitaria, piattaforme specifiche professionali, podcast, presentazioni multimediali, QR code, quiz, realtà aumentata, registrazione lezioni, repository, Teams e video*.

La *piattaforma universitaria* e i *quiz* sono utilizzati in modo significativo dai partecipanti provenienti da tutte le scuole; dalla Scuola di Scienze Sociali si rileva un utilizzo importante anche di *Teams, AI e clickers*; i docenti della Scuola di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali *presentazioni multimediali, video e piattaforme specifiche professionali*; i partecipanti della Scuola Politecnica *registrazione delle lezioni, Teams e repository*; nella Scuola di Scienze Umane *piattaforme specifiche professionali e registrazione delle lezioni*.

4.2 Affordances e aspetti critici

Come si può osservare nella Tabella 2, anche la categoria *Affordances* ha un alto numero di riferimenti (146), in essa sono descritte le potenzialità che i partecipanti hanno individuato rispetto alle tecnologie che utilizzano nella loro didattica, ovvero *accessibilità-disponibilità materiali, coinvolgimento, inclusione, interazione-collaborazione, monitoraggio e praticità*.

Categoria	Codice	Sub-codice	Riferimenti	Partecipanti
Affordances	accessibilità	disponibilità materiali	23	15
		multimedialità	15	11
	coinvolgimento	partecipazione	20	15
		riduzione ansia, timidezza	8	6
	inclusione		8	5
		interazione, collaborazione	28	14
	monitoraggio	verifica apprendimenti	9	8
		tempestività	9	8
Valutazione	praticità		26	16
		no	17	13
	si	questionari di gradimento	10	6
		sì	5	5
		attività aggiuntive	14	9
		microcredenziali	4	4
	valutazione formativa	quiz	21	11
		simulazioni	5	4
		autovalutazione	10	6
		feedback	5	5
		rubriche	4	4
		valutazione tra pari	13	10

Tabella 2

Alcune di queste *Affordances* sono correlate a particolari strumenti: *accessibilità-disponibilità materiali con i repository*; *multimedialità (sub-code)* con *podcast, realtà aumentata e presentazioni multimediali*; *coinvolgimento con clickers e piattaforma universitaria*; *interazione-collaborazione con clikers e quiz*.

Per quanto riguarda le differenze interne alla categoria rispetto alla provenienza dei partecipanti, gli elementi evidenziati maggiormente dai docenti di Scienze Sociali sono stati *interazione-collaborazione e praticità* (80% dei partecipanti di quella scuola), nella Scuola di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali è emerso in modo particolare il codice *coinvolgimento* (81% dei partecipanti di quella scuola), nella Scuola Politecnica invece *accessibilità-disponibilità materiali* (67% dei partecipanti di quella scuola); nella Scuola di Scienze Umane hanno indicato tutte le potenzialità in modo piuttosto uniforme.

Rispetto alla categoria Aspetti Critici (133 riferimenti) i docenti hanno rilevato i seguenti elementi: *bisogno workshop, difficoltà-resistenza studenti, infrastrutture, mancanza comunicazione-socializzazione, mancanza preparazione docenti, numerosità studenti, organizzazione, riduzione impegno studenti e tempo di progettazione* (Tabella 3). Gli aspetti critici con il maggior numero di riferimenti sono *bisogno workshop* (24 riferimenti da 12 partecipanti), che mette in evidenza la necessità dei docenti di svolgere attività di lezioni laboratoriali e attive in presenza che non possono essere sostituite da una didattica asincrona, e *mancanza preparazione docenti* (21 riferimenti da 14 partecipanti), in cui i partecipanti dichiarano di riconoscere in loro stessi e nei loro colleghi un bisogno formativo rispetto all'utilizzo delle

nuove tecnologie per poterle integrare al meglio nella loro didattica. Un altro elemento significativo è *difficoltà, resistenze studenti* (15 riferimenti da 12 partecipanti) che evidenzia ed è correlato al *bisogno di digital literacy*.

In questa categoria è singolare come tutti gli aspetti critici vengano evidenziati dai docenti di tutte le scuole, si può rilevare un focus particolare su *mancanza di preparazione docenti* da Scienze Sociali e *infrastrutture* da Scienze Umane (in entrambi i casi 80% dei docenti della scuola).

4.3. Efficacia e strategie-attività

Nella categoria *Efficacia* (Tabella 3) sono raccolti i riferimenti relativi all'efficacia dell'impiego delle tecnologie nella didattica universitaria, riconosciuta da 21 partecipanti. Quindici docenti hanno anche espresso come l'implemento dell'ausilio di questi strumenti sia incrementato dopo la pandemia del COVID-19 (categoria *post-pandemia*), che ha richiesto alla didattica, anche a quella universitaria di ri-pensarsi e di trovare nuovi strumenti e occasioni per insegnare e apprendere. Una buona parte dei docenti ha anche sottolineato come l'efficacia dei dispositivi dipenda da diversi fattori, gli studenti e il loro modo di interagire con essi, dal corso di studi, dall'argomento e dalle discipline e dalle scelte metodologiche con cui i professori costruiscono le attività didattiche: "Quindi, come dire, bisogna tenere molto, molto precise le esigenze e gli obiettivi che uno si persegue e poi, insomma, sceglie di conseguenza" (Partecipante 11).

Categoria	Codice	Riferimenti	Partecipanti
Efficacia	efficace	29	21
	dipende dagli studenti	17	10
	dipende corso di studi	4	2
	dipende argomento	8	5
	dipende scelte metodologiche	12	11
	post-pandemia	22	15
Alfabetizzazione digitale	bisogno di digital literacy	18	10
	familiarità	12	8
Strategie, attività	collaborative learning	4	3
	debate	4	3
	discussione	2	2
	flipped classroom	9	7
	Game Based Learnign	1	1
	Problem Based Learning	3	3
	Team Based Learnign	2	2
Aspetti critici	bisogno workshop	24	12
	difficoltà, resistenza studenti	15	12
	infrastrutture	10	9
	mancanza comunicazione, socializzazione	16	8
	mancanza preparazione docenti	21	14
	numerosità studenti	4	3
	organizzazione	15	12
	riduzione impegno studenti	18	11
	tempo di progettazione	10	6

Tabella 3

L'efficacia è espressa in modo particolare dai docenti Scuola di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali (82% dei partecipanti della scuola), mentre *dipende dalle scelte metodologiche* è sottolineato in modo evidente dai docenti di Scienze Umane (80% dei partecipanti della scuola).

Come è descritto nella *Tabella 3*, nella categoria *Strategie-Attività* i partecipanti hanno descritto le principali metodologie attive attraverso cui svolgono la loro didattica, integrando i dispositivi tecnologici, in particolare *collaborative learning, debate, discussione, flipped classroom, Game Based Learning, Problem Based Learning e Team Based Learning*. I partecipanti provenienti dalla Scuola di Scienze Sociali utilizzano *FC, GBL e PBL*, quelli della Scuola Politecnica *debate, FC e PBL*, quelli della Scuola di Scienze Umane *CL, FC e TBL*; mentre i docenti della Scuola di Scienze Matematiche Fisiche utilizzano tutte le strategie descritte.

4.4 Alfabetizzazione digitale e valutazione

La categoria *alfabetizzazione digitale* (*Tabella 3*), anche se ha un numero minore di riferimenti (30) risulta particolarmente significativa, dal momento che sottolinea una dicotomia rilevata dai docenti rispetto alla percezione delle competenze digitali degli studenti; infatti, pur riconoscendo una *familiarità* nell'utilizzo di alcuni devices, è riconosciuto un forte *bisogno di digital literacy* a cui l'università è chiamata a rispondere, come è stato espresso da un partecipante:

"Uno deve essere in grado di capire dove andare a pescare le cose che dovrebbero essere corrette, poi meditarle e elaborarle. Forse c'è un po' di mancanza di senso critico, però quello glielo dobbiamo insegnare noi, è il nostro compito" (Partecipante 1).

Il *bisogno di digital literacy* è espresso in modo particolarmente rilevante dai docenti della Scuola di Scienze Sociali e della Scuola di Scienze Umane (60% dei partecipanti della scuola).

L'ultima categoria, non per importanza, è *Valutazione* (*Tabella 2*) e contiene le risposte dei partecipanti rispetto alle ultime due domande dell'intervista ('f' e 'g'). Dal processo di analisi dei dati è emerso come 13 docenti non abbiano implementato le tecnologie a supporto della valutazione formativa, mentre i restanti lo hanno fatto attraverso: *attività aggiuntive, microcredenziali, quiz e simulazioni*. Rispetto alla valutazione formativa sono emerse pratiche di *autovalutazione, feedback, rubriche e valutazione tra pari*. Sei partecipanti hanno inoltre espresso di aver utilizzato le tecnologie per sottoporre agli studenti *questionari di gradimento* rispetto all'insegnamento svolto e alle pratiche didattiche implementate. Sono emerse correlazioni fra alcuni *Strumenti* e alcune di queste pratiche valutative, in particolare, *clikers con attività aggiuntive, autovalutazione e quiz; piattaforma universitaria con attività aggiuntive, quiz e valutazione tra pari; quiz (strumento) con attività aggiuntive, quiz (valutazione) autovalutazione e feedback*.

In quest'ultima categorie non emergono diffe-

renze significative sulla base della provenienza dei partecipanti dalle diverse scuole, gli unici due elementi da sottolineare sono che i partecipanti della scuola di Scienze Umane hanno dichiarato di utilizzare solamente *quiz e, rispetto alla valutazione formativa, i docenti della Scuola di Scienze Sociali utilizzano solamente feedback e rubriche*.

5. Discussione

Rispetto alle pratiche di utilizzo delle tecnologie nelle pratiche di insegnamento (prima domanda di ricerca) è emerso che le modalità con cui i docenti integrano le tecnologie nella loro didattica sono diversificate in base alle scuole di provenienza e sulla base delle specificità delle singole discipline. Tuttavia, emergono alcuni elementi ricorrenti, primo fra tutti l'attenzione dei docenti rivolta al processo di apprendimento degli studenti. In particolare, l'analisi dei dati dimostra come le tecnologie supportino un apprendimento attivo, perché, da un lato, offrono la possibilità agli studenti di sentirsi coinvolti, motivati nelle discipline e di sviluppare competenze e collaborative. Quest'ultimo aspetto risulta particolarmente significativo ed è una delle possibilità offerte dal digitale maggiormente riconosciuta (Rivoltella, 2020a; Rivoltella, 2021) in letteratura, anche se richiede consapevolezza e organizzazione da parte dei docenti (Ranieri, 2022). Lo sviluppo delle competenze collaborative, infatti, non è un processo che si verifica in modo spontaneo offrendo agli studenti la possibilità di lavorare in gruppo con le tecnologie, ma richiede un'organizzazione dell'ambiente di apprendimento accurata e particolare rispetto agli obiettivi didattici e formativi stabiliti dai docenti (Garavaglia, 2006). Dall'altro lato, le tecnologie hanno un ruolo importante nell'approfondimento dei contenuti ampliando le prospettive di indagine e di orientamento attraverso risorse specializzate (Laurillard, 2014). Le tecnologie sono capaci di sostenere la comprensione degli studenti e per dare loro la possibilità di ri-vedere, ri-organizzare, ri-ascoltare, ri-leggere gli argomenti affrontati durante le lezioni.

Un altro elemento condiviso riguarda la necessità sempre crescente di sviluppare all'interno dei percorsi universitari competenze in materia di alfabetizzazione digitale, per comprendere come utilizzare gli strumenti tecnologici che sempre più sono protagonisti dei contesti professionali, ma anche e soprattutto per sviluppare pensiero critico e cittadinanza digitale (Pireddu, 2019). L'alfabetizzazione digitale risulta infatti elemento richiamato e sollecitato anche nelle raccomandazioni europee:

"L'alfabetizzazione digitale è essenziale per vivere in un mondo digitalizzato [...]. Le competenze digitali di base dovrebbero diventare parte integrante delle competenze trasferibili fondamentali che ciascuno dovrebbe avere per realizzare il proprio sviluppo personale, impegnarsi attivamente nella società come cittadino, utilizzare i servizi pubblici ed esercitare i diritti fondamentali" (European Commission, 2020, pp. 10 – 11).

Riguardo alla seconda domanda di ricerca, ovvero quali tipologie di strumenti digitali sono maggiormente utilizzati dai docenti, è emerso che gli strumenti adottati sono molti e diversi a seconda delle discipline. Lo strumento condiviso a livello di ateneo è la piattaforma universitaria, sono anche piuttosto condivise pratiche di utilizzo di *clickers* e applicativi che prevedano la possibilità di sviluppare quiz per monitorare e attivare il processo di apprendimento. I docenti della Scuole di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali e della Scuola Politecnica hanno descritto un ventaglio più ampio di strumenti e di attività implementate. Gli aspetti critici evidenziati dai partecipanti suggeriscono da un lato la necessità di implementare gli strumenti tecnologici non in alternativa alla didattica in presenza ma come possibilità per ampliarla e renderla maggiormente attiva e dall'altro il bisogno di incentivare e organizzare una formazione dei docenti strutturata e significativa (Ranieri, 2022).

Rispetto all'efficacia degli strumenti tecnologici nel sostenere pratiche valutative formative, (terza domanda di ricerca), è possibile confermare una tendenza in linea con gli ultimi studi in materia di valutazione in ambito universitario (Brown & Hirschfeld, 2008; Corsini, 2023; Pastore, 2012), in cui è la

valutazione sommativa e certificativa finale a caratterizzare il percorso. Dall'analisi dei dati è infatti emerso come la maggior parte dei docenti organizzzi e preveda esami scritti o orali tradizionali al termine delle lezioni, senza integrazione dei dispositivi tecnologici. Sono emerse, tuttavia, esperienze di alcune pratiche valutative formative in cui gli strumenti digitali possono supportare l'autovalutazione e la valutazione fra pari, dal momento che offrono la possibilità di scambi di *feedback* immediati e consentono la possibilità di gestire o organizzare pratiche di *self* o *peer review* in modo piuttosto agevole (Boud & Molloy, 2013). In questo senso diventa urgente riflettere, indagare e sperimentare in questa direzione per definire contorni, forme e linee guida per lo sviluppo di buone pratiche valutative che, con il supporto del digitale, prevedano una partecipazione attiva e significativa dello studente.

6. Conclusioni e implicazioni operative

Nella discussione sono emersi numerosi elementi di riflessione rispetto ai tre principali attori del contesto universitario: gli atenei, i docenti e gli studenti.

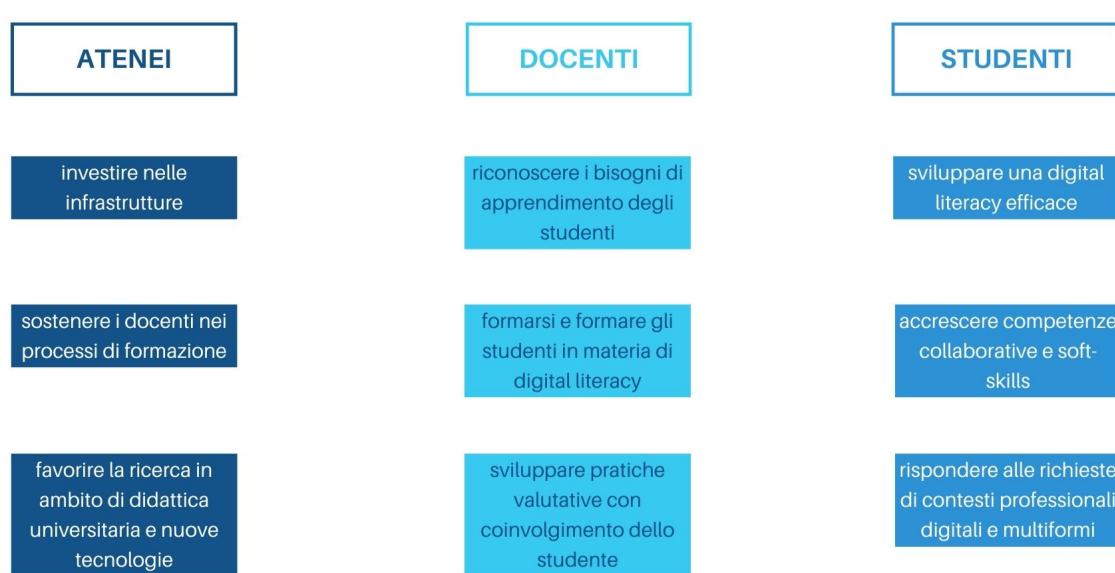


Figura 2

Come si può vedere sintetizzato dalla Figura 2, ci sono alcuni elementi urgenti, sostenuti anche dalla letteratura, per garantire processi di insegnamento e di apprendimento che rispondano ai bisogni degli studenti e alle richieste professionali del mercato del lavoro. Gli atenei sono chiamati a investire nelle infrastrutture digitali, lavorando per la creazione di ambienti di apprendimento digitali efficaci, sotto il profilo di strumenti e risorse ma anche attraverso una progettazione pedagogico-didattica con le tecnologie efficace e adeguata ai contesti (Laurillard, 2014). Come è emerso dallo studio e confermato dalla letteratura (Perla, 2020, Perla & Vinci, 2022), diventa importante sostenere i docenti nei processi di formazione continua per lo sviluppo di competenze pedagogico-didat-

tiche, anche sulle tematiche di innovazione tecnologia e metodologie di didattiche attive, seguendo le proposte delle attività dei centri di innovazione di ateneo e del *Faculty Development*. Dal momento che i docenti universitari sono anche ricercatori è possibile cogliere questa peculiarità dell'apprendimento nell'-*Higher Education* per favorire la ricerca in materia sperimentando attività didattiche con l'utilizzo delle tecnologie, approfondendo diverse e varie tecnologie e osservando se e come possono essere efficaci nelle diverse discipline scientifiche che hanno caratteristiche epistemologiche molto differenti.

Per quanto riguarda i docenti, diventa importante saper riconoscere i bisogni degli studenti in materia di apprendimento, sempre più differenti e variegati.

La formazione in materia di *digital literacy*, come numerosi partecipanti dello studio hanno fatto emergere, diventa un elemento urgente dal momento che i docenti, per primi, sono chiamati ad essere formatori per gli studenti. Un altro elemento centrale riguarda il ripensamento delle pratiche valutative che non richiedano solamente una prova sommativa finale ma che diano la possibilità allo studente di sperimentare e sperimentarsi in itinere ricevendo *feedback* costanti dai pari e dagli insegnanti. Il ruolo decisivo assunto dalla valutazione formativa nei contesti educativi è stato ampiamente ribadito e riconosciuto dalla letteratura pedagogica (Brown, 1999; Black & William, 1998; Sambell et al., 2013); i contesti universitari, rispetto a quelli scolastici, faticano ancora a coniugare un tipo di valutazione considerata come uno spazio possibile di apprendimento, *Assessment as Learning* (Earl, 2013), con quella certificativa e sommativa. Diventa allora necessario che i docenti implementino pratiche capaci di sviluppare processi cognitivi complessi negli studenti, tra i quali la capacità di valutare il proprio lavoro, riconoscendone punti di forza, limiti e spazi per il miglioramento.

Seguendo questa direzione, per gli studenti diventa importante sviluppare una buona alfabetizzazione digitale, accrescendo le loro competenze collaborative e trasversali in modo che sappiano rispondere alle richieste di contesti professionali sempre più multiformi e digitali. Attraverso queste dimensioni gli studenti potranno essere considerati non solo come tali e quindi soggetti bisognosi di un'istruzione, ma anche e soprattutto come futuri professionisti dei contesti lavorativi in cui agiranno e protagonisti attivi della cittadinanza che eserciteranno.

Lo studio raccogliere le opinioni di 30 partecipanti di un solo ateneo universitario, pertanto, le indicazioni presentate non possono considerarsi esaustive rispetto ad una tematica ampia, complessa e sempre in cambiamento. Tuttavia, gli elementi emersi possono considerarsi un punto di partenza per riflettere ed approfondire nuove prospettive di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning: Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Carocci.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero.
- Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Pensa MultiMedia.
- Bandini, G., Federighi, P., & Ranieri, M. (2019). *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. FrancoAngeli.
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444787>
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete: Per una didattica blended efficace*. Carocci.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. Routledge.
- Brown, S. (1999). Institutional strategies for assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 3–13). SRHE and Open University Press.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Calvani, A. (2003). *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università*. Firenze University Press.
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2016). Le tecnologie per apprendere nella scuola: Oltre il fallimento. *Pedagogia Oggi*, 2, 155–178.
- Carruba, M. C. (2014). *Tecnologia e Disabilità: Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Pensa MultiMedia.
- Cavalli, N., Ferri, P., & Moriggi, S. (2023). *A scuola con le tecnologie: Insegnare e apprendere nel digitale*. Mondadori Università.
- Ciotti, F., & Roncaglia, G. (2010). *Il mondo digitale: Introduzione ai nuovi media*. Laterza.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. FrancoAngeli.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova University Press.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- 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: Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age [COM(2020) 624 final]*. Publications Office. Retrieved December 5, 2024, from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fedeli, M. (2019). Improving Teaching and Learning in Higher Education Organizational Change and the Role of Change Agent. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 267–282. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_23
- Fedeli, L. (2020). Participatory video and digital citizenship: a case-study within an instructional technology course for social educators. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(2), 87-94. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135211>
- Garavaglia, A. (2006). *Ambienti per l'apprendimento in rete: Gli spazi dell'e-learning*. Junior.
- Garavaglia, A., & Petti, L. (2022). *Nuovi media per la didattica*. Mondadori Università.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(19),

- 2 0 9 - 2 2 9 .
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554>
- Hadjí, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano: Oltre i limiti della società della performance*. Scholé.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Kay R., Lesage A. (2009). Examining the benefits and Challenging of Using Audience Response System: A review of Literature, in *Computers & Education*, 53(3), 819 – 827. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001>
- Kress, G. (2015). *Multimodalità: Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Progedit.
- La Marca A & Falzone Y. (2022). *Le potenzialità formative dei dispositivi Apple per un apprendimento efficace*. In A. Dipace, C. Panciroli, P. C. Rivoltella (Eds.), *Le potenzialità formative dei dispositivi Apple per un apprendimento efficace* (pp. 171 – 174). Morcelliana.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line: Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Progedit.
- Lotti, A., Bracco, F., Carnasciali, M., Crea, G., Garbarino, S., Rossi, M., Rui, M., & Scellato E. (2023). *Faculty Development - La via italiana*. Genova University Press.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., & Scellato E. (2021) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2004). Decreto 22 ottobre 2004, n. 270: Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 145(266), 8–15. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/11/12/004G0303/sig>
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 5(Special issue), 62–73. Retrieved December 5, 2024, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/240>
- Pireddu, M. (2019). Media literacy, coding e cittadinanza digitale: apprendere e costruire con le tecnologie. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(2), 338–351. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i2.8704>
- Perla L. (2019) L'innovazione curricolare nella formazione del docente universitario: L'esperienza nel TLL. In F. Corbo, M. Michelini, A. f. Uricchio (Eds.), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani: 100 contributi di 27 Università a confronto*. Università degli Studi di Bari.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente Universitario: Vision, organizzazione e co-progettazione

- nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica*, 3, 561 – 572. <https://doi.org/10.12828/99904>
- Perla, L., & Vinci, V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. FrancoAngeli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio: Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.
- Ranieri, M. (2004). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Erickson.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2020a). *Tecnologie di comunità*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2020b). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio: Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*. FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2024). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Roffi, A., Cuomo, S., & Ranieri, M. (2021). Using Augmented and Virtual Reality for Teaching Scientific Disciplines, *IUL Research*, 2(3), 185 – 201. <https://doi.org/10.57568/iul-res.v2i3.120>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in Higher Education*. Routledge.
- Silver I. (2014). Starting a Faculty Development Program. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions: Innovation and Change in Professional Education* (Vol. 11, pp. 331 – 349). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_16
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Journal on Educational Technology*, 26(3), 40–55. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013>
- Trinchero, R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Qui>Edit.
- Vinci, V. (2017). La didattica inclusiva per studenti con disabilità sensoriali: fra multisensorialità, tecnologie e vicarianza. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2016(4), 7 – 28. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2016n4p7>
- Vinci, V. (2022). Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea. In L. Perla & V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 335 – 371). FrancoAngeli.
- Vinci, V., & Perla, L. (2021). Modelistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: Il progetto Prodid Uniba. *Excellence and innovation in learning and teaching : research and practices*, 2021(6), special issue, 11 – 30. Retrieved December 5 , 2024, from <http://digital.casalini.it/10.3280/exioa0-2021oa11125>



Competences assessment workshop: Qualitative research on students' perceived learning outcomes and usefulness

Il laboratorio di bilancio di competenze: Una ricerca qualitativa relativa agli apprendimenti e all'utilità percepite dagli studenti

Giulia Bucciol

Università degli Studi di Padova – giu.bucciol@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-9992-4361>

Cristina Zaggia

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova (Italy) –
cristina.zaggia@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-1779-6119>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The purpose of this article is to emphasize the formative, guidance and socio-professional empowerment value of the competences assessment by presenting the results of a qualitative research study on a competences assessment workshop, an experience that involved some university master students in simulating a competences assessment, supervised by a teacher who is expert in methodology. The study investigated the perceived learning outcomes acquired and the usefulness from the point of view of the students who took part in the workshop. The results underline and confirm the value and usefulness of the practice for university students. Considering these results, it would be useful if the competences assessment methodology were more widely disseminated not only in higher education institutions but also in schools.

Attraverso quest'articolo si vuole sottolineare la valenza formativa, orientativa e di empowerment socio-professionale del bilancio di competenze presentando i risultati di una ricerca qualitativa che ha come oggetto di studio il laboratorio di bilancio di competenze, un'esperienza che ha coinvolto alcuni studenti universitari nella simulazione a coppie di un percorso di bilancio di competenze, ovviamente supervisionato da un docente di riferimento esperto in materia. Lo studio ha indagato in modo particolare gli apprendimenti acquistati e l'utilità percepita dagli studenti che hanno svolto il bilancio di competenze. I risultati sottolineano e confermano le valenze e l'utilità della pratica per gli studenti universitari. Sulla base di essi, si auspica che la metodologia del bilancio di competenze venga diffusa maggiormente non solo nel mondo accademico ma anche in quello scolastico.

KEYWORDS

Guidance, Higher education, Competences assessment, Qualitative research
Orientamento, Istruzione superiore, Bilancio di competenze, Ricerca qualitativa

Citation: Bucciol, G., & Zaggia, C. (2024). Competences assessment workshop: Qualitative research on students' perceived learning outcomes and usefulness. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 46-53. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_06

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_06

Submitted: August 29, 2024 • **Accepted:** October 31, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Acknowledgements: This work is the result of a research conducted at the University of Padua (Italy) in partial fulfillment of the requirements for the award of the Master's Degree LM-57 in Management of Educational Services and Continuing Professional Development (Bucciol, 2023).

1. Introduzione: il bilancio di competenze come strumento orientativo

Per orientamento s'intende quel processo all'interno dell'ambito della formazione continua che ha come obiettivo quello di individuare capacità, competenze e predisposizioni del soggetto, affinché quest'ultimo possa decidere consapevolmente rispetto al proprio percorso formativo e professionale (Council of the European Union, 2008).

L'Unione Europea, che negli ultimi anni ha assistito all'invecchiamento della popolazione autoctona, sta conferendo sempre più valore alla formazione continua come strumento per aumentare la competitività e le prospettive occupazionali, favorire l'inclusione sociale, promuovere la cittadinanza attiva e lo sviluppo professionale.

Il bilancio di competenze è un potenziale strumento utilizzabile, assieme ad altri, per il raggiungimento di questi obiettivi, essendo una metodologia che porta il soggetto a riconoscere l'esperienza come fonte generatrice di apprendimenti e a riconoscere competenze e conoscenze tacite, sviluppate inconsapevolmente nel corso della vita (Di Rienzo, 2012; Reggio & Righetti, 2013); tutto ciò potrà risultare utile per la successiva ed eventuale certificazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali di apprendimento, promossa dall'Unione Europea (Cedefop, 2023).

Secondo i più grandi studiosi della metodologia, Lévy-Leboyer (1993), Joras (1995), Selvatici e D'Angelo (1999) e Alberici e Serreri (2009), il bilancio di competenze è uno strumento bastato sull'autoanalisi assistita che porta il cliente a riflettere in merito alle proprie conoscenze, competenze e attitudini, analizzando anche i propri interessi. Tutti i soggetti che abbiano desiderio e/o necessità di mettersi in gioco possono intraprendere questo percorso che potrà portare alla stesura di un progetto lavorativo, o un progetto di sviluppo professionale, oppure al disegno di un percorso di lavoro autonomo (Serreri, 2018).

Il bilancio di competenze è una potenziale metodologia utilizzabile, assieme ad altre, per il raggiungimento di questi obiettivi.

Il bilancio di competenze nasce infatti con il proposito di valorizzare le competenze delle persone, al fine di promuoverne la mobilità sociale e l'occupazione di un ruolo lavorativo coerente alle proprie capacità (Buccolo, 2006), basandosi sulla ricostruzione delle esperienze del soggetto, al fine di far emergere le competenze di quest'ultimo (Serreri, 2006). Così facendo, la persona ha la possibilità di sviluppare una maggiore conoscenza di sé e del contesto in cui è inserito, progettando in questo modo un percorso di crescita socio-professionale realistico ed attuabile (Ruffini & Sarchielli, 2003).

Il tutto si svolge all'interno di una relazione d'aiuto in cui il consulente ha il compito di supportare il cliente nella progettazione di percorsi di bilancio personalizzati (ISFOL, 2008).

I destinatari di questa metodologia possono presentare caratteristiche molto diverse fra loro, possono essere infatti soggetti occupati, in mobilità lavorativa, studenti o persone disoccupate ed è utilizzabile in diversi contesti (Lemoine, 2002). Lo strumento, infatti, si propone di supportare i processi di transizione azi-

dale o di evoluzione professionale, elaborando un progetto che tenga conto di eventuali bisogni formativi della persona (ISFOL, 2008).

È necessario però che il cliente sia disposto a mettersi in gioco, ripercorrendo e condividendo con il consulente il proprio percorso di vita, assumendo una posizione auto-riflessiva, considerando e utilizzando sia le risorse proprie, che quelle esterne del territorio (Serreri, 2018). In questo modo il soggetto potrà individuare il proprio obiettivo professionale, avendo una visione più chiara della rete socioeconomica in cui è inserito, incrementando così la sicurezza e la fiducia in sé stesso (Zannad & Alves, 2012), ciò permetterà al soggetto di creare, modificare e rafforzare la propria posizione all'interno del mercato del lavoro.

La metodologia del bilancio di competenze ha tre valenze:

1. orientativa, dal momento che il soggetto è guidato nell'individuazione delle proprie predisposizioni e competenze professionali;
2. formativa, poiché il soggetto sarà chiamato a colmare eventuali lacune formative per raggiungere i propri obiettivi;
3. di empowerment socio-professionale poiché comporta un incremento della propria autostima e della percezione di auto-efficacia, data anche la maggiore consapevolezza rispetto a sé stessi (ISFOL, 2008).

Ad oggi, il bilancio di competenze è uno strumento in continua evoluzione nell'ambito dell'orientamento, oggetto di molte sperimentazioni nel corso degli anni finalizzate a dare visibilità alla pratica e promuoverne il giusto utilizzo (Alberici & Serreri, 2009). A tal proposito, di seguito verranno riportate quelle più significative, esempi concreti del valore e della versatilità di questa metodologia.

Una delle più importanti sperimentazioni è stata quella di *Bi.dicomp*, promossa dall'ISFOL nei primi anni 2000 che ha coinvolto soggetti molto diversi tra loro: occupati, disoccupati, persone che desideravano modificare la propria carriera professionale (ISFOL, 2006).

Un'altra sperimentazione importante è stata quella del progetto SISIFO, del Servizio Orientamento della regione Friuli Venezia Giulia (ISFOL, 2004). Il progetto pilota, iniziato nel 1999 e conclusosi nel 2001, ha coinvolto un'equipe composta da 30 psicologi e 50 utenti con un anno di esperienza lavorativa propensi ad intraprendere un percorso di bilancio di competenze (ISFOL, 2004).

È necessario citare anche la sperimentazione condotta a partire dal 2002 dal Cetrans – Centro per le transizioni al lavoro e nel lavoro di Cesena che ha coinvolto soggetti tra i 17 e i 25 anni disoccupati con problematiche orientative e adulti che necessitano di un aiuto per reinserirsi nel mondo del lavoro (ISFOL, 2004).

Tra il 2007 e il 2008, in Lazio, è stata condotta una sperimentazione nell'ambito del progetto progetto PERSeO finalizzato al supporto delle persone che si trovavano a fare i conti con un mondo del lavoro precario e instabile (Alberici & Serreri, 2009).

Rispetto al bilancio come strumento di inclusione sociale, è possibile citare l'esperienza con gli ex dete-

nuti del carcere di Belluno (Lorenzi et al., 2018) e quella che ha coinvolto i cittadini immigrati (Catazzuza & Zaggia, 2009).

Relativamente all'ambito accademico, le più note sperimentazioni sono quelle dell'Università di Foggia (Loiodice & Dato, 2015), di Napoli Federico II (Capobianco, 2015), di Padova (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011), di Torino e del Piemonte Orientale "A. Avogadro" (Torre, 2015) e di Roma Tre (Serreri, 2015).

Da citare anche alcuni percorsi di formazione dei consulenti di bilancio, ad esempio quello che ha coinvolto gli OML della Cisl Veneto (Piccolo, 2022) svolto tra il 2021 e il 2022 e quello condotto da Serbati e Surian (2011) nel contesto dell'ambito cooperativo.

Le sperimentazioni citate, approfondibili consultando la bibliografia di riferimento, dimostrano la versatilità e la forte valenza orientativa, formativa e di empowerment socio-professionale della pratica di bilancio, elementi che vogliono essere riconfermati anche dalla ricerca qualitativa riportata nel presente articolo relativa agli apprendimenti acquisiti e all'utilità di una esperienza di laboratorio di bilancio svolta in contesto universitario.

2. Obiettivi e domande di ricerca

All'interno di questo quadro teorico, si inserisce la presente ricerca qualitativa relativa al laboratorio di bilancio di competenze, esperienza unica nel suo genere, che si è svolta all'interno del corso di laurea magistrale in *Management dei servizi educativi e formazione continua* dell'Università di Padova (Buccioli, 2023). Lo studio si propone di dare visibilità alla pratica del bilancio di competenze, dimostrandone la versatilità e l'utilità sia della metodologia stessa ma anche degli apprendimenti sviluppati dagli studenti nel corso del laboratorio.

Partendo da questi obiettivi le domande che hanno animato la ricerca sono state le seguenti:

- Q1. Quali sono gli apprendimenti generati dal laboratorio del bilancio di competenze?
- Q2. Qual è l'utilità che quest'esperienza e gli apprendimenti generati possono avere nella vita personale e professionale, presente e futura dei partecipanti?

3. Metodologia di ricerca, contesto e partecipanti

Il presente studio, di carattere qualitativo, segue il modello della Grounded Theory, un metodo generale basato sulla comparazione dei dati che porta allo sviluppo di una teoria basata su di essi (Tarozzi, 2008).

L'oggetto dello studio è appunto il laboratorio di bilancio di competenze, esperienza ideata e promossa da una delle autrici appositamente per il corso di laurea magistrale in *Management dei servizi educativi e formazione continua* dell'Università di Padova, in particolare per il curriculum relativo alla formazione continua. L'esperienza si è svolta di pari passo al corso teorico di *Valutazione e certificazione delle competenze e della qualità*, consolidando nella pratica gli argomenti trattati in aula e dando agli studenti

la possibilità di simulare a coppie un vero e proprio percorso di bilancio di competenze, supervisionato dalla docente.

Questa rappresenta, infatti, un'esperienza unica nel suo genere che vuole avvicinare gli studenti al mondo del lavoro e che mira non solamente a sviluppare una conoscenza approfondita della metodologia ma anche ad orientare gli studenti, che al termine degli studi dovranno fare i conti con un mondo del lavoro precario e in continua trasformazione, sostenendoli nell'individuazione di un preciso obiettivo professionale e nella progettazione degli step da svolgere per raggiungerlo.

Gli studenti, divisi in coppie di "clienti" e "consulenti", al termine del laboratorio dovrebbero essere in grado di:

- interpretare il ruolo assegnato di cliente o di consulente;
- individuare e applicare gli strumenti più adatti per uno specifico percorso di bilancio;
- individuare e autovalutare le competenze acquisite nei vari contesti educativi.

La popolazione interessata dallo studio è composta da 44 studenti, divisi in 22 coppie formate da un "cliente" ed un "consulente". Le coppie sono state formate in base all'età, al titolo di laurea e/o eventuali specializzazioni, alle esperienze professionali, extra professionali e in ambito di orientamento e formazione, informazioni raccolte prima dell'inizio dell'esperienza attraverso un questionario pubblicato nella piattaforma Moodle del corso.

Il laboratorio di bilancio di competenze prevedeva sette incontri di 3 ore ciascuno, più alcune sedute di coppia via Zoom che gli studenti si gestivano in autonomia per terminare il lavoro iniziato in aula. Agli studenti, per lavorare al meglio, sono stati messi a disposizione i seguenti strumenti: colloqui individuali, feedback e supervisione del docente, griglie di analisi e schede di lavoro per aiutare il "consulente" a guidare il "cliente" nella riflessione.

Durante il primo incontro, è stato introdotto agli studenti quello che sarebbe stato il laboratorio di bilancio di competenze; il consulente e il cliente, successivamente, hanno firmato il contratto di bilancio in cui si impegnavano a rispettare le regole del percorso, custodendo anche le informazioni sensibili che sarebbero potute emergere. Quest'atto, tipico della fase preliminare di bilancio, formalizza e da avvio al percorso (ISFOL, 2008). Dopo questa prima fase, si è dato avvio all'esperienza vera e propria, partendo dalla rilettura delle esperienze, svoltasi con l'ausilio dello strumento dell'autobiografia ragionata di Desroche (1990). I clienti, supportati dai consulenti, hanno riflettuto sulle proprie esperienze di studio, professionali, extra-professionali e altri eventi particolari. La metodologia dell'autobiografia ragionata, messa a punto da Desroche (1990), è finalizzata proprio all'acquisizione della consapevolezza del proprio potenziale, attraverso la narrazione del proprio vissuto e delle particolari esperienze che lo hanno generato (Zaggia, 2022).

Il secondo incontro prevedeva la compilazione del "Dossier delle esperienze formative ed extraprofes-

sionali/professionali", in cui il cliente, con il supporto del consulente avrebbe riflettuto sulle conoscenze, abilità e qualità maturate nel corso delle esperienze compiute.

È stato proposto ai consulenti l'utilizzo di alcune tecniche per favorire l'esplicitazione delle abilità, delle conoscenze e delle qualità tacite, previa spiegazione di ognuna di queste. Le tecniche proposte sono state le seguenti:

- tecnica dell'incidente critico di Flanagan, ovvero l'analisi e l'osservazione del comportamento del soggetto in situazioni critiche (Flanagan, 1949);
- tecnica del sosia di Oddone, che consiste nel ripercorrere una giornata tipo lavorativa al fine di individuare le competenze messe in atto dal soggetto (Zaggia, 2021);
- intervista di esplicitazione di P. Vermersch (1994), che ha l'obiettivo di individuare le cause che hanno portato all'insuccesso o al successo del soggetto in una determinata circostanza (Vermersch, 1994);
- l'analisi del lavoro di Y. Clot che consiste nell'analisi delle singole azioni per esplicitarne e comprenderne le dinamiche, individuando eventuali fattori esterni che l'anno influenzata (Clot, 2000).

Nell'incontro successivo, invece, con l'ausilio di alcune schede, la coppia è stata chiamata a lavorare sulle qualità personali e sui valori sia professionali che personali, in quanto fondamentali e determinanti per comprendere le proprie predisposizioni e priorità che devono orientare la costruzione del proprio progetto di vita e professionale, fine ultimo del bilancio di competenze.

Il quarto incontro verteva sulla formalizzazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite nei vari contesti esperienziali – analizzati in precedenza -, avvalendosi anche del supporto dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni messo a punto dall'INAPP e dei repertori regionali delle professioni al fine di poter compilare la scheda "Dai saperi alle competenze", in cui il "cliente" prende atto ed esplicita come le conoscenze, le abilità e le qualità personali sono state mobilitate diventando competenze in situazione che hanno prodotto determinati risultati (Le Boterf, 1994; 1997; 2002; 2004; 2007; 2008; 2018).

A metà del percorso era prevista l'attività di *photolangage*, una tecnica messa a punto da un gruppo di psicologi e psicosociologi londinesi, di cui facevano parte anche Claire Bélisle e Alain Baptiste, nel 1968, per permettere agli studenti di confrontarsi in gruppo, servendosi dell'ausilio delle immagini per esprimere le proprie emozioni e le proprie riflessioni (Lo Piccolo, Alfano & Vacheret, 2020), favorendo così lo scambio di diversi punti di vista e valorizzandone la diversità (Alfano et al., 2018). Lo scopo di quest'attività all'interno del laboratorio era proprio quello di favorire lo scambio dei diversi punti di vista, favorendo l'acquisizione di nuove prospettive rispetto al proprio futuro professionale utilizzando un dossier di immagini messo a punto con questa finalità (Bélisle, 2017). I consulenti durante l'attività avevano il compito di ascoltare il proprio cliente ed annotare le informazioni più utili per il percorso di bilancio. Al termine di

questa attività gli studenti hanno proseguito il lavoro in coppia, compilando la scheda "La scelta delle mie professioni", individuando possibili lavori per il futuro.

Nel penultimo incontro il cliente, con l'aiuto del consulente, ha potuto delineare il proprio progetto professionale, attività che presuppone che il soggetto pensi la realtà prima come non soddisfacente, poi come trasformabile e, infine, che riesca a immaginarla differente (Boutinet, 2004a; 2004b), imparando nuove forme di progettare e di progettarsi, che tengano conto del sé ma anche della società e del contesto. Ai consulenti allo stesso tempo è stato affidato il compito di sintetizzare tutto il percorso svolto compilando il documento di sintesi, restituito al cliente l'incontro successivo.

L'ultimo incontro, infatti, prevedeva un debriefing in plenaria rispetto all'intero percorso e un confronto in coppia tra compagni di lavoro. Inoltre, era prevista la compilazione da parte di tutti gli studenti del questionario a domande aperte, nonché strumento di valutazione utilizzato ai fini della ricerca.

Lo strumento di raccolta dati, infatti, è stato proprio un questionario a domande aperte in cui è stato chiesto agli studenti di riflettere sui saperi appresi (conoscenze, abilità e qualità) e su come questi avrebbero potuto essere utilizzati a livello personale e professionale presente e futuro.

Una volta raccolti i dati si è passati al processo di codifica, finalizzato alla creazione di procedure e tecniche d'analisi che portano alla creazione di categorie concettuali, mediante l'elaborazione di dati empirici (Tarozzi, 2008).

Inizialmente, ci si è dedicati alla codifica aperta, quindi alla lettura dei testi elaborati dai clienti e dai consulenti per una prima codifica. I codici elaborati vengono estrapolati dai testi sfruttando l'approccio bottom-up (Semeraro, 2014), proprio della Grounded Theory, ovvero dal particolare al generale.

È seguita a questa prima fase quella della codifica focalizzata che ha portato alla costruzione di macro-categorie di codici, creando così tra loro un collegamento (Tarozzi, 2008).

Infine, il processo si è concluso con la fase di codifica teorica, in cui, attorno alla core category, si costruisce e si spiega la teoria (Tarozzi, 2008).

Tutto il processo di codifica è stato portato a termine attraverso l'utilizzo del software ATLAS.TI, ideato appositamente per l'analisi qualitativa dei dati. Inoltre, è necessario specificare che in un primo momento sono stati analizzati i dati dei consulenti, successivamente quelli dei clienti ed infine sono stati comparati i risultati emersi dall'analisi dei due gruppi di studenti.

4. Risultati

Nelle *tabelle 1* e *2* – disponibili per il lettore come materiali addizionali (Buccioli & Zaggia, 2024) sono riportate le macrocategorie, i codici, le ricorrenze e le relative citazioni emerse dall'analisi dei testi prodotti dai consulenti (*Tabella 1*) e dai clienti (*Tabella 2*).

Prima della presentazione e della discussione dei dati è necessario specificare che alcuni codici sono stati riportati non tanto per la loro ricorrenza ma per la loro significatività e per limitare l'eccessiva inter-

interpretazione dei dati, un rischio insito alla metodologia di ricerca qualitativa. Inoltre, è stato ritenuto necessario analizzare separatamente i due gruppi di studenti ovvero, clienti e consulenti, dal momento che il diverso ruolo avrebbe potuto influenzare il vissuto dell'esperienza del singolo con ricadute rispetto agli apprendimenti acquisiti e alla loro utilità.

4.1 Risposta alla prima domanda di ricerca: "quali sono gli apprendimenti generati dal laboratorio del bilancio di competenze?"

Dall'analisi dei dati prodotti dai consulenti è emerso che l'esperienza è stata positiva e gratificante, questo, pur non espressamente chiesto dalla domanda di ricerca, è stato specificato dal 45,5% degli studenti-consulenti.

Il 31,8% ha riscontrato, inoltre, delle difficoltà iniziali date dall'inesperienza della gestione della relazione d'aiuto, difficoltà che è stata poi superata nel corso del laboratorio di bilancio.

Stando alle percentuali, è possibile affermare che il laboratorio di bilancio è un'esperienza didattica che porta gli studenti all'acquisizione di nuovi apprendimenti, declinabili in termini di conoscenze, abilità e qualità.

Gli studenti, a tal proposito, hanno segnalato degli elementi caratteristici dell'esperienza che contribuiscono ad arricchire il bagaglio degli apprendimenti, come per esempio il fatto che il laboratorio permetta agli studenti di mettersi in gioco, ricevere feedback, relazionarsi con un collega, sperimentando la relazione d'aiuto e riflettendo sul percorso e, di riflesso sulla propria vita.

Rispetto alle conoscenze che costituiscono il pacchetto teorico-nozionistico degli apprendimenti (Guardavilla, 2019), è possibile affermare che gli studenti-consulenti, grazie all'esperienza, abbiano sviluppato delle conoscenze rispetto alla metodologia di bilancio, alle tecniche e alla strumentazione utilizzata, ai ruoli tipici della relazione d'aiuto, maturando inoltre una consapevolezza rispetto all'importanza della progettazione del proprio percorso professionale e di vita.

Inoltre, il laboratorio, in quanto esperienza pratica, ha contribuito a consolidare le conoscenze rispetto alla tematica delle competenze che gli studenti stavano acquisendo di pari passo durante le lezioni del corso di *Valutazione e certificazione delle competenze della qualità*.

Le abilità, intese come diretta applicazione delle conoscenze acquisite (Guardavilla, 2019), maturate dagli studenti-consulenti nel corso del laboratorio rispecchiano le conoscenze apprese. Dall'analisi dei dati emerge infatti che il 63,6% dei "consulenti" ha maturato delle abilità rispetto alla conduzione del bilancio e/o all'uso delle tecniche e della strumentazione propria della metodologia. Le abilità utili per la gestione della relazione d'aiuto sono state acquisite dal 90,9% degli studenti-consulenti: il 72,7% ha maturato l'abilità di ascolto attivo, il 22,7% la capacità di non giudizio, sempre il 22,7% ha migliorato le proprie abilità di comunicazione, il 54,4% ha sviluppato l'empatia, il 40,9% ha sviluppato le abilità necessarie per la creazione di un rapporto di fiducia e la capacità di mante-

nere la giusta distanza, infine il 22,7% ha capito come poter dare concretamente un adeguato supporto all'utente.

Infine, le abilità maturate dagli studenti-consulenti nel corso del laboratorio sono anche quelle di carattere trasversale, come: l'abilità di autoriflessione e analisi, la gestione del tempo e la gestione delle differenze linguistiche e culturali. Quest'ultimo è un dato riportato tra i risultati non tanto per la sua ricchezza ma, bensì per la sua significatività.

L'esperienza del laboratorio di bilancio, inoltre, ha portato il 72,7% degli studenti-consulenti a maturare e riscoprire in sé nuove qualità, ovvero: la propensione alla relazione, precisione e meticolosità, l'organizzazione, la propensione al lavoro di gruppo, il senso di responsabilità e l'orientamento ai risultati.

Anche gli studenti-clienti hanno percepito positivamente l'esperienza, il 68,2% l'ha descritta infatti come utile, positiva e gratificante. Il laboratorio di competenze è stata quindi un'esperienza che ha portato all'acquisizione di nuovi apprendimenti anche per i clienti.

Gli studenti-clienti hanno indicato come elementi propedeutici all'acquisizione di nuovi apprendimenti i seguenti fattori: l'opportunità di mettersi in gioco aprendosi con il compagno di lavoro, la relazione d'aiuto instaurata e lo spazio di dialogo e di riflessione rappresentato dal laboratorio di bilancio di competenze.

Una delle principali conoscenze sviluppate è stata proprio quella relativa alla pratica del bilancio di competenze, agli strumenti impiegati, al ruolo del consulente, alle dinamiche della relazione d'aiuto e alla consapevolezza dell'importanza della riflessione e della progettazione nel corso della vita.

Inoltre, sempre rispetto alle conoscenze, i clienti si sono avvicinati al mondo del lavoro affermando di aver acquisito una più approfondita conoscenza delle varie figure professionali e della loro collocazione all'interno del mercato del lavoro.

Anche nel caso dei clienti si è registrato un consolidamento delle conoscenze riguardo al tema delle competenze, capendo come quelle tacite possano essere recuperate dal vissuto passato ed espresse al meglio.

In termini di abilità, il 18,2% degli studenti-clienti ha sviluppato delle capacità nell'ambito della progettazione del corso di vita, inoltre altri consulenti hanno dichiarato di aver acquisito delle abilità rispetto all'impiego delle tecniche e degli strumenti propri della metodologia, avendone sperimentato in prima persona l'utilizzo. Il 68,2%, inoltre ha affermato di aver acquisito delle abilità riguardanti la relazione d'aiuto, imparando quindi a stare all'interno di una relazione di questo tipo, specificandone alcune come: affidarsi, comunicare efficacemente e raccontarsi.

Inoltre, il 22,7% dei clienti ha affermato di aver acquisito una maggiore capacità di autoriflessione e analisi dei fatti.

Infine, grazie al percorso di bilancio e al percorso di introspezione, i clienti hanno scoperto in sé qualità personali, riguardanti in particolare il lavoro di gruppo e la cooperazione, la relazione, la determinazione, nonché l'orientamento ai risultati, la riflessività e una visione positiva e ottimistica verso il futuro.

4.2 Risposta alla seconda domanda di ricerca: "qual è l'utilità che quest'esperienza e gli apprendimenti generati possono avere nella vita personale e professionale, presente e futura dei partecipanti?"

Rispetto alla seconda domanda, ovvero l'utilità degli apprendimenti, dai testi prodotti dai consulenti emerge che gli apprendimenti generati dall'esperienza e il laboratorio di bilancio in sé possano avere ricadute positive a livello personale, professionale formativo e orientativo.

A livello personale, infatti, l'esperienza ha fatto sì che gli studenti acquisissero maggiore consapevolezza di sé, scoprendo nuove caratteristiche con il conseguente incremento del livello di autostima e autoefficacia. Il 45,5% degli studenti ha segnalato dei benefici rispetto all'ambito relazionale.

Inoltre, il percorso si è dimostrato valido anche dal punto di vista professionale sia a livello generale, data l'acquisizione di apprendimenti utilizzabili in diverse situazioni, sia rispetto alla ricerca del lavoro, come conseguenza delle maggior conoscenza del mondo del lavoro e alla maggiore fiducia in sé. Infine, i consulenti che al momento del laboratorio lavoravano, hanno segnalato l'utilità immediata che quell'esperienza avrebbe potuto avere nel loro lavoro, avendo la possibilità di impiegarli da subito, dimostrandone così la concreta possibilità di attuazione.

Il tutto a conferma della valenza di empowerment socio-professionale del laboratorio di bilancio.

Inoltre, il 50% degli studenti-consulenti ha evidenziato l'utilità orientativa del laboratorio di bilancio, visto di riflesso dagli stessi consulenti che si sono ritrovati a loro volta a riflettere sul proprio percorso. È interessante sottolineare che l'esperienza di laboratorio di bilancio di competenze abbia assunto una valenza orientativa (ISFOL, 2004) anche nel caso degli studenti consulenti.

Anche l'utilità formativa è stata sottolineata dal 45,5% degli studenti, che hanno potuto individuare molte aree di miglioramento e hanno sottolineato il valore didattico di quest'esperienza, un ponte tra la teoria e la pratica, andando a confermare il valore formativo dell'esperienza (ISFOL, 2008).

Per quanto riguarda i clienti, dall'analisi dei testi prodotti è emersa, anche nel loro caso, l'utilità personale, professionale, orientativa e formativa dell'esperienza, riconfermando le valenze di empowerment socio-professionale, formativo e orientativo del bilancio di competenze e del laboratorio stesso.

L'utilità personale dell'esperienza è stata confermata dal 95,5% dei soggetti, mentre l'utilità professionale è stata confermata dal 100% degli studenti-clienti. Il percorso, infatti, ha fatto sì che questi maturassero una maggiore consapevolezza in merito alle proprie competenze professionali. Altri hanno registrato un incremento motivazionale rispetto al perseguitamento dei propri obiettivi, dichiarando anche l'utilità del percorso nella fase della ricerca del lavoro.

Il percorso di bilancio ha portato i soggetti a maturare una consapevolezza di sé stessi, delle proprie competenze, con il conseguente incremento di auto-stima ed autoefficacia, motivo per cui è possibile confermare anche in questo caso la valenza di empowerment socio-professionale della metodologia di bilancio.

Infine, gli studenti-clienti hanno sottolineato l'utilità orientativa e formativa dell'esperienza. Il percorso infatti permette alle persone di individuare la propria professione all'interno del mercato del lavoro, individuando il "filo rosso" che lega le esperienze, portandoli ad una scelta consapevole del proprio percorso.

Il laboratorio di bilancio di competenze si è dimostrato utile anche da punto di vista formativo, sia a livello generale che specifico, poiché lo studente è portato ad individuare i propri punti di debolezza, elementi da cui partire per migliorarsi. Questo a prova della valenza orientativa e formativa della metodologia.

5. Il confronto tra i due gruppi di studenti

Dall'analisi dei dati sono emerse delle similarità e delle differenze tra i clienti e i consulenti, il ruolo assunto dagli studenti ha quindi in parte influenzato l'esperienza vissuta dalla persona.

Tra gli elementi di similarità troviamo le macro-categorie emerse per entrambi i gruppi di studenti: elementi propedeutici all'apprendimento, opinioni generali, conoscenze, abilità, qualità acquisite e utilità del percorso. Quello che cambia invece, a seconda del gruppo, sono i codici utilizzati, ovvero gli elementi specifici acquisiti durante il percorso e la loro utilità. Gli studenti consulenti hanno sottolineato maggiormente gli apprendimenti acquisiti dall'esperienza, mentre i clienti si sono concentrati di più sull'utilità del percorso.

Rispetto agli elementi propedeutici all'apprendimento, entrambi i gruppi hanno sottolineato l'importanza del mettersi in gioco, la relazione come spazio di apprendimento e di riflessione. Il laboratorio di bilancio è stata per entrambi un'opportunità per riflettere su sé stessi e sul proprio percorso, uno spazio fisico e temporale di riflessione (Ruffini & Sarchielli, 2003). Solamente i consulenti hanno sottolineato però l'importanza dei feedback come spunti di apprendimento, mentre i clienti hanno definito il laboratorio di bilancio come uno spazio di dialogo e di confronto.

Dal punto di vista delle conoscenze acquisite, sia i consulenti che i clienti hanno sottolineato le macro-categorie relative alle conoscenze specifiche del bilancio di competenze e al tema delle competenze. Rispetto a quest'ultimo, i consulenti hanno acquisito maggiori conoscenze rispetto alla valutazione delle competenze e al tema dell'occupabilità, mentre i clienti rispetto alle modalità di esplicitazione delle conoscenze tacite. Solo i consulenti hanno specificato di aver conosciuto maggiormente il funzionamento del mercato del lavoro e del contesto in cui sono inseriti, elemento in linea con le finalità del bilancio di competenze (ISFOL, 2008).

Oltre alle conoscenze, gli studenti hanno maturato anche della abilità grazie a quest'esperienza. Le macro-categorie emerse sono quelle relative al bilancio di competenze, alla relazione d'aiuto e alle abilità trasversali, ovvero quelle spendibili in più contesti.

Per quanto riguarda le abilità relative al bilancio di competenze, entrambi i gruppi di studenti hanno sviluppato delle capacità riguardanti l'uso della strumentazione e delle tecniche di bilancio. I clienti hanno sviluppato l'abilità di progettazione del proprio per-

corso, mentre i consulenti hanno riportato delle abilità rispetto alla conduzione del bilancio.

Entrambi i gruppi di studenti hanno affermato di aver acquisito delle abilità rispetto alla relazione d'aiuto, ma è importante sottolineare come le capacità acquisite dai clienti e dai consulenti siano complementari, coerenti con il ruolo interpretato: i consulenti hanno imparato a sostenere, mentre i clienti hanno maturato una capacità di fidarsi ed affidarsi al professionista.

Per quanto riguarda le abilità trasversali è possibile osservare come i consulenti ne abbiano sviluppate di più rispetto ai clienti.

Rispetto alle qualità maturate e riscoperte dai partecipanti al laboratorio, si ritrovano, comuni ad entrambi i gruppi, i seguenti codici: propensione alla relazione, al lavoro di gruppo e all'orientamento ai risultati. Solamente i "consulenti" hanno parlato di qualità come precisione e meticolosità, organizzazione e senso di responsabilità, invece i clienti si sono descritti come maggiormente ottimisti e riflessivi.

Accomunano i due gruppi le macro-aree relative alle opinioni generali e alle difficoltà riscontrate: l'esperienza infatti per tutti gli studenti si è rivelata utile e positiva, anche se alcuni di loro inizialmente è stato difficile relazionarsi ad una persona che non conoscevano, trattando temi personali e delicati.

Parlando dell'utilità del percorso le categorie emerse, sia per i clienti che per i consulenti sono state le seguenti: utilità personale, professionale, orientativa e formativa. Questi elementi provano ancora una volta la valenza orientativa, formativa e di empowerment socio-professionale della metodologia di bilancio di competenze, strumento che supporta il soggetto nel riconoscimento delle proprie attitudini professionali e nel perseguitamento dei propri obiettivi.

6. Conclusioni

Nel corso della ricerca è emerso come il ruolo interpretato dai partecipanti abbia influenzato l'esperienza e gli apprendimenti acquisiti dai singoli, anche se dall'altra parte è possibile notare delle similarità tra le due categorie di studenti. Infatti, sia per i consulenti che per i clienti il laboratorio di bilancio di competenze ha rappresentato un'occasione di crescita che li ha supportati nello sviluppo delle conoscenze, delle abilità rispetto alla metodologia del bilancio di competenze, al mondo del lavoro e le varie professioni, al tema delle competenze, alla relazione d'aiuto, sviluppando anche delle abilità trasversali.

Inoltre, l'esperienza ha fatto sì che i partecipanti riscoprissero in sé delle qualità che fino ad allora ignoravano, il tutto con delle ricadute positive a livello personale, professionale, formativo e orientativo, confermando così inoltre la valenza orientativa, formativa e di empowerment socio-professionale del bilancio di competenze e del laboratorio stesso.

È possibile affermare che l'esperienza didattica è stata positiva e gratificante, un'occasione per gli studenti di mettersi in gioco e apprendere, motivo per il quale è auspicabile che la pratica del laboratorio di bilancio di competenze e la metodologia in sé si diffon-

dano sempre di più nel territorio nazionale ed in particolare all'interno delle università. Le valenze della metodologia, espresse nel corso della ricerca, infatti, sono elementi che assumono particolare importanza nel contesto universitario. Lo studente attraverso il percorso di bilancio potrà avvicinarsi con maggiore sicurezza al mondo del lavoro, sapendo come muoversi professionalmente nel proprio territorio. Lo studente universitario al termine degli studi, infatti, potrebbe cadere in fenomeni come quello della sovra-istruzione che riguarda tra il 23% e il 36% dei laureati (Romanò et al., 2019), fenomeno causato, in accordo con la teoria del capitale umano, dal fatto che non si forniscono adeguati strumenti e informazione per individuare e valutare le reali competenze dei soggetti. Inoltre, risulterà difficoltoso per il soggetto muoversi all'interno di un mercato del lavoro in continua trasformazione ed evoluzione. All'interno di questo contesto, la pratica di bilancio e l'esperienza del laboratorio di bilancio, grazie al loro valore, potrebbero risultare validi strumenti a sostegno del soggetto che, con maggiore consapevolezza e fiducia in sé e con un obiettivo professionale ben preciso potrebbe superare questi ostacoli.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta: Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Alfano, P., Piccolo, G. L., Audino, P., & Baubet, T. (2018). Image et culture dans la prise en charge de mineurs isolés étrangers. *L'évolution psychiatrique*, 83(4), 557–578. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.04.008>
- Bélisle, C. (Ed.). (2017). *Orientation et évolution professionnelles. Pour faciliter la réflexion, les choix et la parole*. Chronique Sociale.
- Boutinet, J.-P. (2004a). *Anthropologie du projet* (8th ed.). Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (2004b). *Psychologie des conduites à projet* (4th ed.). Paris: PUF.
- Bucciol, G. (2023). *Il laboratorio di bilancio di competenze: Una ricerca qualitativa relativa ai risultati raggiunti* [Master's thesis]. Università degli Studi di Padova. Retrieved December 15, 2024, from <https://hdl.handle.net/20.500.12608/58917>
- Bucciol, G., & Zaggia, C. (2024). Supplementary Materials: Competences assessment workshop: Qualitative research on students' perceived learning outcomes and usefulness. *Formazione & insegnamento*, 22(3), S1 – S7. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/vie_w/7419
- Buccolo, M. (2006). Il Bilancio di Competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 37–47. Retrieved December 1, 2024, from https://www.edaforum.it/rivista/numero6/monografico_buccolo.html
- Capobianco, R. (2015). Il Bilancio di Competenze all'Università tra EQF e Life Skills. In M. Striano, & R. Capobianco (Eds.), *Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 131–150). Napoli: Federiciana Editrice Universitaria.
- Cataruzza, E., & Zaggia, C. (2009). Orientamento e bilancio di competenze in gruppo. *Professionalità*, 103, 66–75.
- CEDEFOP. (2023). *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning* (3rd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/389827>

- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Council of the European Union. (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union, C 319, 4 – 7*. Retrieved December 1, 2024, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213(02))
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Di Renzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta: Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento plesso nell'università*. Roma: Anicia.
- Flangan, I. C. (1949). Critical requirements: A new approach to employee evaluation. *Personal Psychology, 2*, 419–425.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (Ed.). (2011). *Adulti all'Università: Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guardavilla, G. (2019, January 21). Conoscenze abilità e competenze: La valutazione degli studenti si basa su elementi differenti come l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze. *Dire, fare, insegnare*. Retrieved October 22, 2024, from <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/conoscenze-abilita-e-competenze/>
- ISFOL – Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. (2004). *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*. Roma: ISFOL.
- ISFOL – Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. (2006). *Bi.dicomp, un percorso ISFOL di bilancio di competenze*. Roma: ISFOL.
- ISFOL – Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori. (2008). *Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze*. Roma: ISFOL.
- Joras, M. (1995). *Le bilan de compétences*. Paris: PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essay sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: Quinze propositions*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Lemoine, C. (Ed.). (2002). *Risorse per il bilancio di competenze: Percorsi metodologici e operativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lo Piccolo, G., Alfano, P., & Vacheret, C. (2020). Il Metodo Photolangage®: Un dispositivo gruppale in psicoterapia e in formativo. *Ne.Mo, 2*, 52–79. Retrieved December 1, 2024, from <https://www.networkitalianofototerapia.it/download/1536/>
- Loiodice, I., & Dato, D. (2015). Vision e mission del Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell'Università di Foggia. In M. Striano, & R. Capobianco (Eds.), *Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 49 – 64). Napoli: Federiana Editrice Universitaria.
- Lorenzi, L., Serbati, A., & Vianello, F. (2018). Bilancio di competenze e inclusione sociale: un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti. *Lifelong Lifewide Learning, 14*(32), 51 – 67. <https://doi.org/10.19241/III.v15i32.126>
- Piccolo, M. (2022). *Formare al bilancio di competenze: valutazione delle ricadute nelle pratiche professionali degli OML dei Servizi al Lavoro di Cisl del Veneto* [Master's thesis]. Università degli studi di Padova. Retrieved December 1, 2024, from <https://hdl.handle.net/20.500.12608/40531>
- Reggio, P., & Righetti, E. (2013). *L'esperienza valida: Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Romanò, S., Ghiselli, S., & Girotti, C. (2022). I laureati nel mercato del lavoro: Uno studio sui tirocini e la coerenza occupazionale. In S. Bertolini, C. Borgna, & S. Romanò (Eds.), *Il lavoro cambia e i giovani che fanno? Tra struttura, aspirazioni e percezioni* (pp. 138–157). Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 1, 2024, from https://iris.unito.it/bitstream/2318/1874902/1/07_Bertolini_Cap.7.pdf
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (2003). *Il bilancio di competenze: Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Selvatici, A., & D'Angelo, M.G. (Eds.). (1999). *Il Bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 7*, 97–106. Retrieved December 1, 2024, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Serbati, A., & Surian, A. (Eds.). (2011). *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo*. Padova: Cleup.
- Serreri, P. (2006). La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze. *Lifelong Lifewide Learning, 2*(6), 19–22. Retrieved December 1, 2024, from https://www.edaforum.it/rivista/numero6/monografico_serreri.html
- Serreri, P. (2015). All'Università da adulti: Il contributo del Bilancio di competenze per il riconoscimento dell'esperienza lavorativa come CFU e per il Job Placement. In M. Striano, & R. Capobianco (Eds.), *Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 11–30). Napoli: Federiana Editrice Universitaria.
- Serreri, P. (2018). Bilancio di competenze e competenza imprenditoriale. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education, 3*, 11–14.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Torre, E. M. T. (2015). Bilancio di Competenze e portfolio tra formazione, orientamento e valutazione. In M. Striano, & R. Capobianco (Ed.), *Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 87–110). Napoli: Federiana Editrice Universitaria.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Zaggia, C. (2021). *La convalida degli apprendimenti non formali e informali. Normative, linee guida e approfondimenti tematici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zaggia, C. (2022). La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. *CQIA, 37*, 68–84. Retrieved December 1, 2024, from <https://cqia-rivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/596>
- Zannad, H., & Alves, S. (2012). Du Bilan de compétences au projet professionnel: linéarités et détours. *Éducation Permanente, 192*, 3, 107–117.



Teacher Mediation in Coding Activities: A Case Study Using an Inclusive Research Approach in Early Childhood Education

Mediazione dell'insegnante nelle attività di coding: uno studio di caso con approccio di ricerca inclusiva nella formazione e cura dell'infanzia

Francesca Granone

Department of Early Childhood Education, University of Stavanger (Stavanger, Norway)

francesca.granone@uis.no

<https://orcid.org/0000-0001-8197-6715>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study explores how teachers mediate and adapt a coding toy activity within an Early Childhood Education and Care (ECEC) setting to ensure the inclusion of all children, employing an inclusive research approach. Coding activities not only develop fundamental computer science skills but also enhance children's critical and computational thinking. Research highlights the importance of fostering collaboration and problem-solving among preschoolers through the use of coding tools. Inclusive research methodologies have demonstrated effectiveness in improving educational practices for all children, regardless of neurodevelopmental differences. This case study involved two teachers and eight 5-year-old children, two with developmental disabilities, in a problem-solving activity using a screen-free coding robot. Data collected from teachers' field notes focused on how they mediated children's engagement and cooperation. Thematic analysis identified three key themes: teacher planning, teacher mediation, and the role of the artifact. The discussion also reflects on the connection to Feuerstein's theory of mediated learning and the value of inclusive research in promoting engagement for all children.

Questo studio esplora come gli insegnanti mediane e adattano un'attività con un giocattolo di coding in un contesto di formazione e cura dell'infanzia per garantire l'inclusione di tutti i bambini, utilizzando un approccio di ricerca inclusiva. Le attività di coding non solo sviluppano competenze fondamentali in informatica, ma potenziano anche il pensiero critico e computazionale dei bambini. Le ricerche evidenziano l'importanza di promuovere la collaborazione e la risoluzione dei problemi tra i bambini della scuola dell'infanzia attraverso l'uso di strumenti di coding. Le metodologie di ricerca inclusiva hanno dimostrato la loro efficacia nel migliorare le pratiche educative per tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze neuroevolutive. Questo studio di caso ha coinvolto due (2) insegnanti e otto (8) bambini di 5 anni, di cui due con disabilità dello sviluppo, in un'attività di problem solving con un robot di coding senza schermo. I dati ottenuti dagli appunti di campo degli insegnanti si concentrano su come costoro hanno mediato il coinvolgimento e la cooperazione dei bambini. L'analisi tematica ha identificato tre temi principali: pianificazione dell'insegnante, mediazione dell'insegnante e il ruolo dell'artefatto. La discussione riflette anche sul legame con la teoria dell'apprendimento mediato di Feuerstein e sul valore della ricerca inclusiva nel favorire il coinvolgimento di tutti i bambini.

KEYWORDS

Teacher's mediation, Technology, ECEC, Inclusive research, Feuerstein, Inclusive education

Mediazione docente, Tecnologia, Sistema Zerosei, Ricerca inclusiva, Feuerstein, Educazione inclusiva

Citation: Granone, F. (2024). Teacher Mediation in Coding Activities: A Case Study Using an Inclusive Research Approach in Early Childhood Education. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 54-61. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_07

Submitted: October 10, 2024 • **Accepted:** December 3, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Acknowledgements: The author would like to express sincere gratitude to the teachers and children who participated in this study for their time, enthusiasm, and insights. Special thanks are extended to the co-researcher, whose invaluable contributions and unique perspective greatly enriched the research process and the design of the activities.

1. Introduction

Recent research has emphasized that children's engagement with digital technology, such as coding toys, can help them develop diverse competencies, including problem-solving skills (Granone & Reikerås, 2021; Turan & Aydođu, 2020). It is essential to recognize that technology alone is not sufficient (Granone & Reikerås, 2023; Quintana et al., 2018; Reiser, 2018; Shumway et al., 2021). Instead, the synergy between educators and technology drives children's educational progress (Plowman et al., 2010), with the teacher's crucial role being particularly significant in subjects like mathematics (Niess, 2005, 2006). Moreover, the literature highlights the importance of offering learning opportunities to all children through technology. OECD Education Working Paper No. 299 states, "The literature shows the importance of supporting inclusive learning through specific resources such as technology" (Gottschalk & Weise, 2023). This is especially relevant in Norway, where a primary aim in ECEC institutions and schools is to ensure that every child, regardless of their neurodevelopment, is included in mainstream education and receives a satisfactory education. However, the Norwegian Inclusive Community report indicates that inclusive education provision is still not satisfactory, particularly in mathematics and technology (Nordahl et al., 2018). One of the main reasons has been identified in teachers' perception about how to design activities for engaging all the children, and a new method has been suggested through inclusive research approaches (Granone et al., 2023; Granone & Knudsen, 2024; Østby & Haugen, 2019).

This study aims to investigate teachers' mediation in an activity involving a coding toy in ECEC settings, with a specific focus on including all children, regardless of neurodevelopment. For increasing the understanding of what could be important for adapting an activity with a coding toy to all children, this case study uses the inclusive research method, where a co-researcher with intellectual disabilities participates in the conception and design of the activity.

2. Background

2.1 Teacher mediation

Among the many theories and contributions relevant to Early Childhood Education and Care (ECEC), such as those of Montessori (1912), Malaguzzi (1993), Piaget (1964), and Vygotsky (1978), this study is primarily grounded in Vygotsky's concept of mediated learning, emphasizing the teacher's role in scaffolding children's development through cultural tools and collaborative activities.

In the context of Vygotsky's theory of mediation (Mariotti, 2009; Vygotsky, 2012), the artifact serves as a pivotal tool that bridges external tasks and the internal learning process. According to the theory of Semiotic Mediation (Bartolini Bussi & Baccaglini-Frank, 2015; Bussi & Mariotti, 2008) artifacts act as instruments through which children can explore complex cognitive tasks, such as programming or problem-solving (Granone & Reikerås, 2023). The artifact, as for exam-

ple a coding toy as in the present study, can be used for linking the physical manipulation of the artifact to abstract mathematical and programming concepts (Shumway et al., 2021). This process allows for a deeper engagement with the mathematical concepts by turning abstract ideas into tangible experiences. The teacher's role is crucial in guiding the process of semiotic mediation. Teachers are not just passive observers; they actively shape the learning experience by designing tasks that exploit the semiotic potential of the artifact (Bartolini Bussi & Baccaglini-Frank, 2015). The teacher acts as a cultural mediator, helping children move from their initial, often intuitive understandings to more formalized mathematical knowledge by interpreting and guiding the process. Teachers scaffold the learning experience by planning the activity and by supporting children's experience with the artifact. Semiotic mediation has also been analysed in literature in relation to Feuerstein approach (Abdul Rahim et al., 2009), where mediation can be articulated in 12 different criteria (Feuerstein et al., 1991).

2.2 Inclusive research

Research suggests that employing inclusive research methodologies can enhance inclusive practices for all children, regardless of neurodevelopment (Nind, 2014; Seale et al., 2014). Inclusive research aims to increase the participation of individuals with intellectual disabilities to gain deeper insights into their challenges (Østby & Haugen, 2019). This approach has developed relatively recently in Norway, particularly in early childhood education (ECE) research (Granone et al., 2023; Granone & Knudsen, 2024), but has a long tradition in England and Australia (Johnson & Walmsley, 2003). Inclusive research involves the active participation and contribution of individuals with intellectual disabilities throughout the research process (Johnson & Walmsley, 2003; Walmsley et al., 2018), emphasizing collaboration and shared decision-making. Terms like 'co-researcher' are used to highlight collaborative involvement based on unique perspectives and conditions (Walmsley & Team, 2014). Understanding the practical implementation of inclusive research methods is crucial, with key characteristics including ownership, interest, collaboration, control and availability (Østby & Haugen, 2019). These principles promote a participatory approach, recognizing the expertise and needs of co-researchers in the research process.

3. Materials and methods

3.1 Participants

This case study is part of the "DiCoTe" research project (DiCoTe, 2024), which aims to enhance professional digital competence in early childhood teacher education by enriching and supporting children's play with coding toys. This project addresses significant societal challenges by defining activities that enhance and support children's play using technology in ECEC

settings. Specifically, the primary objective is to involve children aged 3-5 years in collaborative programming activities with coding toys, enabling them to provide logical instructions to a robot through direct interaction with the toy, without the use of a screen. The development of these resources has been a collaborative effort involving ECEC teacher educators, ECEC preservice teachers, ECEC teachers, ECEC institution administrators, researchers and co-researchers.

Thirteen ECEC institutions were involved in the whole project. For the case study presented in this article, two institutions were chosen, because each teacher was working with a group of children where a child with developmental disability was included. Additionally, both teachers had declared before starting this case study that they didn't manage to include all the children in the activities when they used the coding toy. Therefore, the participant involved in the project were two teachers from two different ECEC institutions, and each teacher developed the activity with four children aged five years old. In each group of children were included a child with developmental disability.

3.2 Ethics

Conducting research involving children requires careful ethical considerations (Fine & Sandstrom, 1988). Informed consent was obtained from both teachers and parents. Given their familiarity with the children, the teachers were responsible for explaining the study to them in a manner appropriate to their understanding. The children were informed that they could let the teacher know if they did not wish to be observed at any point during the project. To comply with ethical guidelines set by the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research, which approved the project, children's names were anonymized. Data, including field notes, were securely stored on a server, with access restricted to the project leader and involved researchers.

The co-researcher involved in this project had previously worked in a research project and was familiar with concept of informed consent. Additionally, a visual consent form had been developed, and it was discussed with the co-researcher in presence of a contact person.

3.3 The artifact: a coding toy

In this study, each ECEC teacher encouraged children's play by introducing a problem-solving activity involving a coding toy that they could collectively program by intuitively providing logical instructions through direct interaction. The coding toy, named KUBO (2024), is a small robot that can be programmed without screens by arranging various tactile tiles with arrows drawn on them. As an educational tool, KUBO provides stimuli to the children that the teacher can utilize to scaffold their skills (Bussi & Mariotti, 2008).

3.4 Procedure

The activity was developed in cooperation with a co-researcher with intellectual disability and discussed with the researchers to agree on the goals, and on the important elements that the activity should offer to the children. To adhere to all the elements necessary for realizing a genuine inclusive research method, the goal of the activity was suggested by the co-researcher (ownership) with the aim of including all the children (interest) and was discussed collaboratively with the researcher. Subsequently, the activity was designed and described to be understandable for everyone (availability), and the details of the design were decided by the co-researcher (control).

The activity is a storytelling centered on the coding toy and the images reported in the board card related to the robot. It was prepared by the co-researcher and discussed jointly by the co-researcher and the researchers.

"Bob's Adventure to the Park. Today, Bob is going on a trip. He is going to enjoy a campfire. At the park, he gets off the bus. First, he needs to go to the kiosk to buy sausages and hot cocoa. Then, he continues to the campfire site. The fire is ready."

After 4 meetings and brainstorming among researchers, co-researchers, practitioners and special educators who were the contact persons for the co-researcher, different elements were outlined as relevant: a multimodal approach, that means the use of a combination of verbal communication, visual support through images and prepared ASK card (*Alternativ og supplende kommunikasjon* [AAC, Augmentative and Alternative Communication]; Statped, 2024) for the coding toy, body language, and other modes (e.g., sign language) to support diverse communication needs; the creation of a common knowledge background, that means to involve children in activities based on familiar stories or commonly understood rules to create a shared foundation for learning; the importance of working in small groups, for fostering communication and collaboration, making it easier for children to find common solutions; the relevance of adapting the activity to children's needs that means for example to allow sufficient time for each child to participate, think, and respond in a way that accommodates their individual abilities; the necessity of defining clear and focused goal, that means ensuring that the learning objective is clear, simple, and attainable for all children; the use of humour, because it reduces stress and create an inviting and inclusive atmosphere; the use of repetition and reinforcement, that indicate the repetition of activities or similar tasks to help children strengthen their skills and build competence over time.

The activity was initially prepared in Norwegian by the co-researcher and then translated into English by the author.

Each teacher presented the activity to a group of four 5-year-old children who had previously engaged in other activities with the coding toy and had developed an understanding of the coding toy's functionality. In each group one child had participated to the activities passively without being engaged. This raised uncertainty about whether he had fully understood

the coding toy's functionality. The teacher observed the activity and documented field notes immediately afterward. These notes comprised a collective observation of the children's responses to the activity, instances where children encountered challenges or were disengaged, and descriptions of how the teacher mediated children's participation and cooperation in those situations. Teachers were encouraged to provide notes that were as precise as possible using a pre-prepared observation tool. The teachers had to report notes about the number of children (and their age), the duration of the activity, the description of the activity, reflections about what was good and what could have been better, and additional important information.

3.5 Data Analysis

Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was carried out by the author and discussed afterwards in collaboration with other researchers who have previously worked on inclusive research projects. While these researchers were not directly involved in this specific project, they provided feedback to ensure the reliability and availability of the identified themes.

The first step of the analysis involved familiarization with the data collected. Multiple readings were conducted, and notes were taken throughout this process. The data was then coded using an inductive approach, acknowledging that a purely inductive analysis is difficult to achieve, as researchers inevitably bring their own perspectives to the data analysis.

After conducting the initial coding, the author identified common keywords and content. These were then grouped into main themes, which were further refined. Although the ECEC teachers were not involved in the coding process, the themes were discussed with them to ensure the identified themes were relevant and accurately represented their experiences.

4. Results and discussion

The data collected through the field notes can be organised in three main themes: teachers' planning of the activity, teacher's mediation, the role of the artifact.

4.1 Teachers' planning of the activity

In line with semiotic mediation theory, both teachers stressed the importance of planning and structuring the activity to support children's understanding. T1 reflected on how starting with a familiar story helped contextualize the activity: "I began the activity by telling a story that connected KUBO's movements to a real-world scenario, like navigating through a city." Bartolini Bussi and Mariotti (2008) suggest that contextualization through narrative helps children relate the semiotic potential of an artefact (such as KUBO) to everyday experiences, making abstract concepts more tangible. T2 emphasized the role of visual aids in supporting children's understanding: "I used direc-

tional arrows, grid maps and pictures to help the children visualize KUBO's path and understand the concept." This use of visual aids can be interpreted through the lens of semiotic mediation, as the teacher intentionally mediates the relationship between the artefact and the mathematical concepts it represents. The use of multimodal materials—such as cards, arrows, and grids—further helped engage children with different learning preferences, illustrating how the artefact itself serves as a semiotic tool that supports the construction of knowledge. Both teachers also highlighted the importance of breaking the activity into manageable steps. T1 mentioned, "I broke down the programming steps into smaller tasks," while T2 described, "I started with simple movements and gradually increased complexity." This structured mediation aligns with the idea that artefacts, when paired with guided instruction, can facilitate cognitive development by allowing children to gradually internalize complex concepts (Mariotti, 2012).

4.2 Teacher's mediation

Both teachers highlighted the importance of mediating the activity to promote understanding and engagement, in accordance with what described in Bartolini Bussi and Mariotti's (2008) concept of semiotic mediation, where the teacher plays a key role in guiding children's interpretation of signs and symbols within the learning environment. T1 emphasized, "I guided the children step-by-step as they programmed KUBO, suggesting questions that helped them reflect on their choices." This aligns with the idea that teachers support children in linking external representations (such as KUBO's movements) with internal mathematical concepts (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008). T2 described how scaffolding was crucial in the mediation process, saying, "I used guiding questions to help the children think critically about their choices at each step." This reflects how scaffolding can function as a form of semiotic mediation, where the teacher helps bridge the gap between the children's spontaneous interpretations and formal understanding. Both teachers also reflected on the increased engagement from all children, including those who were typically more passive in previous activities. T1 observed, "I noticed that a child who usually stays quiet and disengaged was actively participating in programming KUBO this time. The hands-on nature of the task seemed to really interest him." T2 shared a similar experience, stating, "One child who rarely contributes to group activities with the coding toy was suddenly leading their group, using sign language and body language (pointing), nodding when the other children responded verbally to him. It was rewarding to see such a shift in confidence and involvement.". Feedback and adapting teaching to individual needs was also emphasized. T1 noted, "I provided immediate feedback during the activity, helping children correct mistakes and reinforce accurate steps," reinforcing Bartolini Bussi and Mariotti's claim that teachers facilitate the transformation of artefacts into mathematical signs by providing children with appropriate tools and feedback (Bussi & Mariotti, 2008). T2 focused on individualized learning support, saying, "I adjusted my

support as needed to ensure every child was progressing, particularly one child who often falls behind in previous activities. This time, they were all fully engaged.". Additionally, T2 emphasized peer collaboration, which Bartolini Bussi and Mariotti consider essential (Bussi & Mariotti, 2008): "I encouraged peer-to-peer discussions, allowing children to explain their reasoning to one another." T1 added, "I saw a noticeable change in one child who usually remains on the sidelines during group work. Having the possibility of pointing to pictures that represented the coding toy's movement he could communicate clearly with the others. Children were all actively involved in solving the problem and even tried to share their thoughts with the group during our reflection session.". Lastly, T1 returned on creating a reflective environment: "After each section, I asked the children to pause and reflect on what they had done, encouraging them to share their thoughts and insights with the group." This reflective mediation helps children develop a metacognitive awareness of their problem-solving strategies, and the inclusion of all children in these reflective moments through sign language and images showed a marked improvement in engagement from typically quieter children.

4.3 The role of the artifact

The teachers reflected on how the design of KUBO and the suggested multimodal approach enabled children to engage with abstract concepts in a concrete manner. T1 stated, "KUBO's clear movement and simple commands helped the children grasp the cause and effect of their programming decisions." This reflects the idea that artefacts become mediating tools that link actions (programming KUBO) with underlying mathematical concepts (sequencing and spatial awareness). T2 added, "The tactile nature of placing command tiles on KUBO allowed the children to engage with the programming process in a hands-on way, making it accessible for those with different learning styles." This tactile interaction with the artefact can be seen as a process of semiotic mediation, where children generate meaning through physical manipulation of symbols (Mariotti, 2012). The children's manipulation of KUBO's commands served as an entry point into deeper reasoning about programming and spatial relationships, as the teachers helped them interpret these actions. Moreover, T1 highlighted KUBO's role in providing instant feedback: "KUBO's immediate response allowed the children to see the results of their programming and make adjustments," which is in accordance with Bartolini Bussi and Mariotti's view that feedback loops provided by artefacts support the process through which children convert an external artefact into a cognitive tool. Both teachers underscored the importance of the multimodal approach in fostering inclusivity. T1 observed, "The simplicity of the activity and the multimodal approach made it accessible to all children, allowing everyone to participate," while T2 noted, "The multimodal approach ensured that children with different learning preferences could engage effectively."

4.4 Bridging Semiotic Mediation and Feuerstein's Mediated Learning: A Synergistic Approach to Enhancing Engagement

The mediation provided by the teachers aligns closely with Feuerstein's concept of Mediated Learning Experience (MLE), particularly in relation to intentionality, transcendence, meaning, and competence (Feuerstein et al., 1991). Intentionality and reciprocity, indicates the criterium where the teacher deliberately directs the children's focus and fosters reciprocal interaction; transcendence, instead, is the criterium which encourages children to apply skills beyond the immediate task; mediation of meaning, is the one that describes a mediation where the teacher helps make the task personally meaningful for the children; mediation of competence, is the criterium where the teacher supports the children in developing a sense of capability and mastery.

For example, T1 emphasized the importance of guiding children step-by-step, saying, "I guided the children step-by-step as they programmed KUBO, suggesting questions that helped them reflect on their choices." This reflects intentionality and reciprocity, where the teacher intentionally focuses the children's attention on key aspects of the task while creating opportunities for reciprocal communication (Feuerstein, 1991). T2's approach also mirrors this intentional mediation, with a focus on scaffolding: "I used guiding questions to help the children think critically about their choices at each step." By asking reflective questions, T2 mediates not only the task but also the child's thinking process, promoting transcendence—helping children apply learned strategies to broader contexts beyond the immediate activity. Both teachers observed increased engagement from all children, including those who were typically more passive in previous activities. T1 reflected, "I noticed that a child who usually stays quiet and disengaged was actively participating in programming KUBO this time. The hands-on nature of the task seemed to captivate them." Here, T1 is engaging in mediation of meaning, a critical aspect of Feuerstein's MLE. By making the task meaningful and relevant, the teacher helped transform the child's relationship with the learning activity, fostering deeper engagement. T2 shared a similar experience, stating, "One child who rarely contributes to group activities with the coding toy was suddenly leading their group, using sign language and body language (pointing), nodding when the other children responded verbally to him. It was rewarding to see such a shift in confidence and involvement." This also exemplifies mediation of competence, where the teacher's actions help the child feel competent and capable, leading to increased motivation and active participation. Feuerstein (1991) argued that mediators should help children recognize their own potential, and here T2's scaffolding encouraged the child to take on a leadership role, further reinforcing their competence. Additionally, T1 and T2 provided feedback and adapted their mediation based on the individual needs of each child. T1 observed, "I provided immediate feedback during the activity, helping children correct mistakes and reinforce accurate steps." This aligns with mediation of competence, as Feuerstein emphasizes the impor-

tance of helping children develop a sense of control and efficacy over their learning. T2 noted, "I adjusted my support as needed to ensure every child was progressing, particularly one child who often falls behind in previous activities. This time, they were fully engaged." This personalized mediation helps cultivate a sense of competence and mastery in children who might otherwise disengage. T2 also focused on mediation of meaning by facilitating peer collaboration: "I encouraged peer-to-peer discussions, allowing children to explain their reasoning to one another." Feuerstein stresses the role of meaningful interaction, where the teacher mediates not only the task but also the social and cognitive interactions between children. Similarly, T1 described, "I saw a noticeable change in one child who usually remains on the sidelines during group work. Having the possibility of pointing to pictures that represented the coding toy's movement he could communicate clearly with the others. Children were all actively involved in solving the problem and even tried to share their thoughts with the group during our reflection session." This shows that T1's mediation fostered a supportive environment where even children who didn't manage to be engaged were encouraged to participate fully, reinforcing their sense of competence and control over the task.

Finally, T1 reflected on transcendence by encouraging metacognitive reflection: "After each section, I asked the children to pause and reflect on what they had done, encouraging them to share their thoughts and insights with the group." This reflective process extends beyond the immediate task, helping children develop transferable problem-solving skills and encouraging them to generalize their learning to new contexts, which is central to Feuerstein's idea of transcendence.

4.5 Reflections about the role of inclusive research method

The use of inclusive research in developing this activity was crucial to reflect on how to ensure that all children, regardless of their abilities, could be engaged in an activity with a coding toy. By involving a co-researcher with an intellectual disability in both the conception and design of the activity, the project embraced key principles of ownership, interest, collaboration, availability, and control—elements central to inclusive research. The co-researcher's suggestion of a storytelling-centered activity (ownership) helped establish an approach that would engage children's natural curiosity and provide a meaningful context for all participants (interest) (Østby & Haugenes, 2019). For example, the story tied KUBO's movements to familiar, real-world scenarios, as T1 reflected: "I began the activity by telling a story that related KUBO's movements to a real-world scenario the children could relate to, like navigating through a city." This created a shared experience that all the children, regardless of their abilities, could connect with, thereby increasing engagement. The collaborative nature of the design process ensured that the activity was accessible and understandable to everyone involved (availability) (Østby & Haugenes, 2019), while the co-

researcher maintained control over critical decisions in the design process, such as focusing on a multimodal approach. T2 highlighted the importance of this approach by saying, "I used visual aids, like directional arrows, grid maps and pictures, to help the children visualize KUBO's path and better understand the concept." The co-researcher's input into this aspect of the activity reinforced the use of different modes of communication, helping children with diverse learning preferences engage more deeply with the task. Additionally, the emphasis on small-group work, adapting the activity to the children's individual needs, and incorporating humour and repetition were all elements suggested or refined through the input of the co-researcher and the collaborative meetings with the research team. T2, for instance, reflected on adapting the activity for all children: "I structured the lesson in small steps, starting with KUBO moving in one direction and gradually increasing the complexity as the children gained confidence." This not only reflected Feuerstein's mediation of competence (Feuerstein et al., 1991), allowing children to feel capable and build confidence, but also adhered to the inclusive principle of giving each child the time and space to succeed at their own pace (Østby & Haugenes, 2019). Similarly, humour played an important role in engaging children who were passive in previous activities, as T2 noted, "I used humour and encouragement to keep everyone engaged and motivated.". By centering the voices of individuals with intellectual disabilities in the research and development process, the project created an activity that was not only inclusive in its goals but also in its very design and execution. The active participation of the co-researcher led to the development of a learning experience that was meaningful, engaging, and adaptable to every child's needs, demonstrating the value of inclusive research in producing genuine educational outcomes.

5. Limitations

This study presents several limitations that should be acknowledged. First, the small number of participants—two teachers and eight children—limits the generalizability of the findings. This is partly due to the fact that few teachers involved in the project had prior experience working with both technology, such as coding toys, and children with disabilities. As a result, the sample size is relatively constrained, which may affect the breadth of insights. Additionally, while the teachers provided detailed field notes, the lack of direct observations limits the data to the teachers' perspectives. This reliance on field notes, rather than real-time observations, may have introduced a degree of subjectivity, reflecting the teachers' own perceptions of the children's engagement and learning. The absence of direct observation may have compromised a deeper understanding of the children's interactions with the coding toy and the nuances of teacher mediation. Lastly, the study was conducted in a specific ECEC context in Norway, and the cultural and pedagogical practices of these institutions may not fully represent other settings. Future research could benefit from a larger sample size, direct observations, and a broader range of participants to offer a more com-

prehensive understanding of teacher mediation and the role of technology in inclusive educational practices.

6. Conclusions

The study highlights the significant role of teacher mediation and inclusive research in supporting the participation and learning of all children, including those with disabilities, in coding activities. The collaborative process, which involved co-researchers with intellectual disabilities, ensured that the activity was designed to be engaging, accessible, and meaningful for all participants. Reflections about the semiotic mediation and Feuerstein's mediated learning theory illustrates how teachers can scaffold children's understanding by bridging abstract concepts with concrete, hands-on experiences. Moreover, the inclusive research approach allowed for the design of activities that not only aligned with educational goals but also promoted active participation from all children, regardless of their learning preferences or abilities. By incorporating multimodal approaches, group work, and humour, the activity fostered a more inclusive and engaging learning environment. This study highlights the value of using inclusive research methods in early childhood education to ensure that all children benefit from engaging with technology, such as coding toys, in ways that enhance their cognitive development and social inclusion.

References

- Abdul Rahim, F., Hood, P., & Coyle, D. (2009). 'Becoming experts': learning through mediation. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 6, 1-21. <http://mjli.uum.edu.my>
- Bartolini Bussi, M. G., & Baccaglini-Frank, A. (2015). Geometry in early years: sowing seeds for a mathematical definition of squares and rectangles. *ZDM*, 47(3), 391-405. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0636-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bussi, M. B., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. *Handbook of international research in mathematics education*, 746.
- DiCoTe: Increasing professional Digital Competence in ECTE with focus on enriching and supporting children's play with coding toys. (2024, March 1). [Institutional website]. University of Stavanger. <https://www.uis.no/en/research/dicote-increasing-professional-digital-competence-in-ecte-with-focus-on-enriching-and>
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children: Participant observation with minors* (Vol. 15). SAGE Publications, Incorporated. https://digitalcommons.odu.edu/sociology_criminaljustice_books/35
- Gottschalk, F. and C. Weise (2023), "Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries", OECD Education Working Papers, No. 299, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en>.
- Granone, F., Johansen, M., Reikerås, E.K.L., Kvalø, T.M.K. (2023) "Nothing About Us Without Us": the first example of inclusive research in Early Childhood Education in Norway. *Consulitori Familiari Oggi*, 31 (1), 69-82.
- Granone, F., & Knudsen, G. (2024). Supporting children's spatial understanding through technology: The importance of dialogical exchange analysed through inclusive research. In J. Davis, Adams, S., Challen C., and Bourke, T. (Ed.), *Designing Inclusive Assessment in the School: A Guide to Disciplinary and Interdisciplinary Practice*. Routledge.
- Granone, F., & Reikerås, E. K. L. (2021). Preschoolers learning by playing with technology. *Education in Childhood*, 1-13. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97791>
- Granone, F., & Reikerås, E. K. L. (2023). Teachers' support for children's mathematical learning through interactions while playing with a coding toy. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 28(3-4), 55-76.
- Johnson, K., & Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- KUBO Education ApS. (2024). The Creative STEM Robot for Elementary [Association website]. KUBO. <https://kubo-robot.com/>
- Malaguzzi, L. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Mariotti, M. A. (2009). Artifacts and signs after a Vygotskian perspective: the role of the teacher. *ZDM*, 41(4), 427-440. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0199-z>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and teacher education*, 21(5), 509-523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Niess, M. L. (2006). Guest Editorial: Preparing teachers to teach mathematics with technology. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 6(2), 195-203. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22932/>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of education*, 44(4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A.-K., Berg, B., & Martinsen, M. (2018). Det gode er det fremragende sin fiende: Resultater fra kartleggningsundersøkelser i kristiansand kommune 2013-2017.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: *Piaget development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/02671520802584061>
- Quintana, C., Reiser, B. J., Davis, E. A., Krajcik, J., Fretz, E., Duncan, R. G., Kyza, E., Edelson, D., & Soloway, E. (2018). A scaffolding design framework for software to support science inquiry. In *The journal of the learning sciences* (pp. 337-386). Psychology Press.
- Reiser, B. J. (2018). Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. In *The Journal of the Learning sciences* (pp. 273-304). Psychology Press.
- Seale, J., Nind, M., & Parsons, S. (2014). Inclusive research in education: Contributions to method and debate. In (Vol. 37, pp. 347-356): Taylor & Francis.
- Shumway, J. F., Welch, L. E., Kozlowski, J. S., Clarke-Midura,

- J., & Lee, V. R. (2021). Kindergarten students' mathematics knowledge at work: the mathematics for programming robot toys. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/10986065.2021.1982666>
- Statped. (2024). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) [Institutional website]. Statped: Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. <https://www.statped.no/ask/>
- Turan, S., & Aydo du, F. (2020). Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process. *Education and Information Technologies*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10178-4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *The collected works of LS Vygotsky: Scientific legacy*. Springer Science & Business Media.
- Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- Walmsley, J., & Team, C. E. P. F. H. P. (2014). Telling the history of self advocacy: A challenge for inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 34-43. <https://doi.org/10.1111/jar.12086>
- Østby, M., & Haugenes, M. (2019). *Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming: en metodebok* [Including research with people with learning disabilities: A method book]. Oslo: Universitetsforlaget.



How to use video analysis in training with educators and teachers of early childhood: An operative model

Come utilizzare l'analisi video nella formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia: Un modello operativo

Chiara Dalledonne Vandini

Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater University of Bologna (Italy)

chiara.dalledonne2@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0002-6182-4316>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Based on extensive research highlighting the value of video analysis as a methodological tool for fostering reflection and professional development in training programs for educators, this article presents an "operational model" that has been implemented in various training programs, both nationally and internationally. The focus is on the increasing need for educators to have training that addresses the complexities of educational settings and helps them better understand contextual needs and resources. By adopting a participatory approach, this methodology helps bridge the gap between theory and everyday practice, enabling work on multiple levels. It aims to enhance the quality of educational provision, improve observational, reflective, and collaborative skills, and create educational environments that are attuned to potential micro-processes of social exclusion.

Fondandosi su un'ampia ricerca che sottolinea il valore dell'analisi video come strumento metodologico per promuovere la riflessione e lo sviluppo professionale nei programmi di formazione per educatori, questo articolo presenta un "modello operativo" implementato in diversi programmi formativi, sia a livello nazionale che internazionale. L'attenzione si concentra sulla crescente necessità che gli educatori ricevano una formazione che affronti le complessità dei contesti educativi e li aiuti a comprendere meglio i bisogni e le risorse determinati dal contesto. Adottando un approccio partecipativo, la metodologia qui proposta contribuisce a colmare il divario tra teoria e pratica quotidiana, consentendo di lavorare a più livelli. Il modello mira a migliorare la qualità dell'offerta educativa, potenziare le competenze di osservazione, riflessione e collaborazione, nonché creare ambienti educativi sensibili ai possibili microprocessi di esclusione sociale.

KEYWORDS

Video analysis, Professional growth of educators and teachers, Reflexivity, Training research process, Early childhood

Citation: Dalledonne Vandini, C. (2024). How to use video analysis in training with educators and teachers of early childhood: An operative model. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 62-70. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_08

Submitted: August 13, 2024 • **Accepted:** December 3, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Starting from research findings investigating the benefits of video analysis as a support for professional growth and reflexivity, many researchers have highlighted how supportive this methodology can be to the everyday work of in-service educators and teachers in early childhood services (Cescato et al., 2015; Leblanc, 2018). The use of videos as training tools in education can already be traced back to around the 1960s when video excerpts of lectures were used to "train" teachers to specific teaching skills (Calvani et al., 2011; Van Es & Sherin, 2008; Santagata & Guarino, 2011). Within this type of approach, it is possible to identify a focus on the evaluation of teaching practice and the interpersonal and teaching skills of educators and teachers that activate purely evaluative processes rather than transformative ones (Jensen et al., 1994). In recent years, this training model has been replaced by approaches aimed at accompanying educators in early childhood to develop reflective skills both at the individual and group levels to increase the process of awareness concerning everyday educational practices (Bove, 2007; Balduzzi et al., 2019; Dalledonne Vandini & Balduzzi, 2022; Dalledonne Vandini, 2024).

Indeed, video analysis is configured as a participatory research methodology capable of activating authentic reflective processes aimed at accompanying educational planning and re-design. Its transformative value is to create moments of learning in which to connect pedagogical theories with everyday practices. This is achieved thanks to the type of data on which it works: usually, video excerpts are used from moments that punctuate the everyday nature of educational interactions, managing to highlight a series of interactive and communicative details that are not easy to grasp when one is in the situation. This makes it possible to break down an educational event into "small pieces" and then reassemble a new mosaic capable of responding to the educational goals and needs (visible and invisible) of a given context. However, we would like to emphasize that video technology, as well as the possibility of fixing images or slowing them down by themselves are not enough to create real learning and training opportunities since the real process of professional growth can only be triggered within a context attentive to the experiences and expectations of those involved in training (Cescato et al., 2015).

For teachers and educators, the opportunity to look at themselves from the outside represents an occasion to be able to reason and reflect on their actions in the situation with the ultimate goal of succeeding in grasping the needs of the children with whom they interact. In particular, if we refer to early childhood educational services, it is interesting to note how educational work goes far beyond the purely didactic aspects. In early childhood services, educational dimensions are intertwined with those related to care, and physical and emotional proximity give rise to an extremely rich and complex type of "educational interaction" that is not always easy to grasp for those directly involved. In addition, the opportunity to review oneself in videos allows one to activate several emotional aspects that can contribute to the strengthening of their professional identity. In this sense, the use of

video data within training pathways makes it possible to work concretely on the professional development needs supported at the level of European Recommendations (ET 2020). For these reasons, there is a growing body of research investigating how video analysis can be a valuable support to in-service educators and teachers (Brouwer et al., 2017; Cherrington & Loveridge, 2014; Fukkink & Tavecchio, 2010; Fukkink et al. 2019).

This article will be described an "operative model" which uses video analysis stems from extensive participatory research-training ("ricerca-formazione" Balduzzi & Lazzari, 2018) developed, in the first instance, within an Erasmus+ project involving Belgium, Poland, and Italy (TRACKs 2020) and, in the second instance implemented in 5 training courses carried out in Italy (2021 – 2023) with nursery school educators and preschool teachers from the municipalities of Trento, Rimini, Riccione and within the IADSA international cooperation project with educators and teachers from the city of Shkodra in Albania. This "operative model"¹ is the result of ongoing fieldwork that aims to connect theory with educational practice while enabling the professionals involved to develop observational and reflective skills through video-analysis to improve the ability to understand, read, and grasp children's needs. This is the outcome of ongoing work done in the field, made up of constant referrals and re-adaptations to offer an operative tool that is sustainable over time.

1.1 Video analysis as a tool to support professional growth

Using video analysis in training moments with educators and teachers has some distinctive features that allow it to be qualified as a valuable support for in-service educational training (Cescato et al., 2015). First and foremost, the use of video-recorded data allows to fix educational moment that cannot be grasped by those immersed in the situation (Pillet-Shore, 2012, 2015; Dalledonne Vandini, 2021). Secondly, working on videos allows for improved observational skills of guiding educators and teachers to grasp new details vision after vision, contributes to building a good group climate, sharing expertise, and building common languages. This allows for the arising of multiple points of view, to discern pedagogical implicit (posture, use of space, use of physical proximity, tone of voice, nonverbal and verbal language). Working on observational skills and reflection allows us to find new design strategies, and new points of view (Cekaite & Holm, 2017; Tobin et al., 2008). However, the greatest strength of video analysis can be traced to the fact that watching and observing multiple videos allows one to truly grasp the children's intentionality, their needs, their interests, and their ways of

¹ By "operative model" we mean the training research pathway that has been activated and implemented in cooperation with educators and teachers during these four years of trainings. This model is negotiated with the training recipients and present a structure that can be replicated in innovative trainings oriented to enhance active participation. The goal is this to maintain consistency and congruence between didactic models and objectives.

interacting and approaching the adult world. In light of these theoretical premises, video analysis can be qualified as a valuable training tool for the professional development and growth of educators and teachers. The aim is to support the creation and reinforce a "competent system" to create educational services capable of enhancing individual competencies while supporting the development of educational competencies at the group level. In a competent system, each professional is part of a team that can foster the growth and well-being of all children, paying special attention to the most vulnerable children (Urban et al, 2012).

2. Structure and phases of a Video-analysis Research-Training Process

Within this part of the article, we want to summarize the main phases that we follow during our *video-analysis research-training* process.

The training has two main parts, and within the second part, it is possible to identify six phases. Usually, the first part of the work is focused on theoretical content related to studies and research that have made use of video analysis connected with a macro reflection during which the theories are contextualized and "re-thinking" according to the times, tools, and spaces of the contextualized educational service. This first part aims to understand the training needs and support, through theoretical and practical insights, the observational skills of educators and teachers to enable them to increase their observational skills and competencies.

The second part of the course usually leans toward the practical aspects of video-analysis through reflections and work in mixed groups of educators and teachers from different nurseries or preschools. During the video-analysis sessions, educators and teachers are given time and space to review several times some video excerpts from the daily life of the services. The opportunity to review the videos several times allows them to catch some interactive details that they normally miss during daily activities. In addition, the possibility of discussion in mixed groups allows the sharing of different points of view that contribute to enriching the reading of the educational moments that are part of the educational-didactic project design of the services. This reflective work allows some educational practices to be questioned and at the same time allows to identification of strengths and weaknesses on which future didactic projects can be re-built and re-think. In this framework, video analysis is used within research-training paths (Balduzzi & Lazzari, 2018, pp. 63 – 74) that aim to have formative and transformative goals (Cescato et al., 2015). The topics of greatest interest usually concern a few macro-areas: the organization and management of space, time, and materials, the analysis of interaction, relationship, and communication with children and between children (management of physical contact, interpersonal communication with children, management of crying and possible conflicts between peers, etc.). Here we will suggest a series of phases that can characterize the second part of the training. These phases have been implemented and defined within the European Eras-

mus+ project TRACKs (Transitions Children and Kindergarten, see "toolkit") that included the systematic use of video-analysis as a useful tool to increase the quality of educational provision from an inclusive perspective (Balduzzi & Dalle Donne Vandini, 2021). The division into phases is done for conceptual simplification even though it is possible to "flow" into each other in an extremely fluid way. The fundamental is to try to keep in mind that pathways that make use of video analysis require adequate time and space aimed at reflection.

The main phases can be summarized as follows:

- *Step 1. Introduction to contexts and video discussion: spaces, theories, and starting values.* In this preliminary phase, each nursery or preschool reports its own context story, experience, and expertise. At this stage, the focus is on the structure and organization of spaces and materials. Here, are the educators and teachers who narrate the contexts and how these places are experienced daily by children and families. This storytelling of the contexts allows the sharing of the practices and pedagogical premises that guide daily actions and at the same time allows the trainer (and people outside the service itself) to better understand the contexts and training needs. After this introductory phase, it may be useful for the trainer or pedagogical coordinator (whoever has the role of mediating the moments of reflection and training) to relaunch what has been observed in design and contextualized terms by stimulating moments of shared reflection in the large group. Once the first phase of the presentation of the context is over, it is possible to introduce video analysis as a formative tool (main reference theories) together with the possible observation grids (more or less structured) that will be used in the following phases and throughout the meetings. The main objective of this phase is to create a good environment in which all educational figures involved can feel comfortable expressing their opinion and points of view. Here the trainer or educational coordinator also focuses on the shared educational values and ideas of care and education that accompany the daily planning.
- *Step 2. Select together the videos to watch.* Building on what emerged in the first phase, in this stage it is powerless to try to grasp and understand the educational themes and project dimensions of interest to the group. The purpose of this phase is to link the training moment with contextualized resources and to select a video on which to work and thus negotiate the content of the training
- *Step 3. Watching the selected videos several times to deepen understanding of the perceptions that emerged (focus on interactions).* In this phase, by focusing on the interaction between educators and children, the group (trainer, pedagogical coordinators, and educators) watches all the selected videos several times to deepen understanding of educators' or teachers' perceptions and feelings about the situation that was videotaped. Watching the videos several times helps participants see new interactive "nuances" and consider possible new "reading keys" of the educational interaction.

- *Step 4. "Deconstruction phase": problematize all the themes that emerged, stimulate reflection by encouraging different points of view on the same phenomenon.* In this phase, the trainer encourages all participants to share their views, suggestions, and feelings about the selected videos. The main goal of this phase is to generate complex and rich reflections on the same videotaped phenomenon. The trainer tries to stimulate shared reflection processes by sustaining a nonjudgmental climate and mediating between all the perceptions involved. At this stage, all professionals involved have the opportunity to go deeper and deeper into a single educational activity by analysing those dimensions that for them represent a kind of "cornerstone" of daily educational practice such as the balance between participation, involvement, and intentionality or how educators talk and interact with children. Relational dimensions are observed and read in detail. Educators and teachers could analyse videos about the moments where children actively interact and participate (to underline possible good practices and strengths) and also the most critical moments where children cry or argue with their peers (to deeply understand possible strategies to answer to children's needs). It is within this phase that the video is deconstructed and analysed in every aspect from micro to macro to understand all the possible meanings and "readings" that can be made concerning the same educational event.
- *Step 5. "Co-construction phase": reflection oriented toward building a common language (bringing together the different viewpoints that emerged in the "deconstruction phase").* Building on all the different viewpoints that emerged in the deconstruction phase, all participants involved collaborate to create a common language oriented toward improving observational and design skills. Thanks to the mediating role of the trainer and the pedagogical coordinator, in this phase the educators and teachers try to identify the main issues that could help them rethink their daily educational activities (organization of spaces, time and materials, ways of interacting with children, the support of children's autonomy, the arrangement of educators in the space to encourage participation, etc.).
- *Step 6. Identify together (educators, teachers, trainers, and pedagogical coordinators) possible educational activities that can improve future planning and daily observational skills.* In the last part of the training centred on video analysis, participants are oriented to close the meeting by identifying possible didactic strategies aimed at supporting reflexivity in action and promoting more conscious pedagogical experimentation and educational planning. The main purpose of this training moment was to bring out new points of view and new ways of reading the educational relationship and interaction with children. In this concluding phase, the main themes that emerged during the group discussion are taken up and new possible questions are opened. In this way, a circular process is generated, and new questions are oriented to produce new awareness and foster new and rich reflections in the working group.

This way of working could help the implementation of some indispensable skills for educational work in early childhood and care such as:

- *Observational skills:* participants are confronted with the use of video-analysis as an observational and reflective tool and on the co-construction of some useful grids for the critical reading of videos. Particular attention is paid to the reconceptualization of practices and pedagogical assumptions often implicitly underlying the practices themselves: shared co-construction of analysis grids that would reach from values to quality indicators of educational provision.
- *Reflective skills:* participants have the opportunity to achieve a good level of reflexivity applied to the topics covered by the training. Concrete examples of this are the great active participation during reflections on the videos, the willingness to narrate the work contexts and to narrate themselves as professionals bringing attention to both the strengths and weaknesses of their actions.
- *Planning skills:* participants, at the end of the training, are usually more oriented to re-think and redesign spaces and ways of interacting with children and families

2.1 A tool to support reflexivity: observing videos through the indicators of the Issa Quality Framework

It may be important here to emphasize how, within each phase of training, it is possible to make use of tools and observation grids that could guide the reading and interpretation of video data. Among these, the Issa Quality Framework can be an excellent tool for interpreting and self-assessing the educational situations inherent in 0 – 6 educational contexts. The Issa Quality Framework (IQF) is a key reference document when it comes to reflection and evaluation of the quality of educational services and has the primary goal of supporting the training of educators and teachers from an advocacy perspective.

The IQF was compiled by early childhood experts from across Europe and is divided into nine areas of interest within which a series of quality indicators are listed that can guide educational professionals in observing and designing inclusive and quality educational settings. This is an extremely "flexible" document that is easy to read and applicable to each context. Since it is such a versatile document it can be used as a tool for reading, analysing, and observing video data. In this sense, it is an extremely rich tool for reflection on the educational context and relational dimension. First, this document presents a holistic approach to early childhood where the dimensions of education and care are seen as strongly connected and interdependent. The indicators present within the IQF are multiple and allow the emergence of the educator/teacher's perspective, children's needs and intentionality, contextual dimensions (spaces, time, materials), and purely relational dimensions. The IQF presents, for each area, a set of indicators to guide the reading and evaluation of educational situations. For that reason, this

turns out to be an observational tool that has some strengths:

- The indicators are simple, clear and adapt to contextual "nuances"
- Each working group can choose which areas and which indicators to work on (the observation grid is co-constructed by the professionals involved)
- Different indicators allow different nuances of the same phenomenon to be captured (it is possible to analyse the same video by referring to different areas/indicators to reason comprehensively and richly)
- Areas and Indicators guide the work of reading and analysing videos without "circumscribing" the narrow views that then fail to take into account the complexity of the phenomenon
- Deciding and negotiating the areas and indicators on which to work allows the group to produce reflective processes that also lead to the definition of what matters to them, their idea of the child, family, participation, and relationship

2.2 The role of the mediator (trainer, pedagogical coordinator, and other figures determined by the group)

To achieve a video-analysis session that could produce formative and transformative effects, the work of confrontation put in place by the one who is responsible for mediating between all the points of view that emerge is an important starting point. This role can be filled by the trainer, the pedagogical coordinator, or an educator/teacher chosen by the group. The one who mediates has the fundamental function of welcoming everyone's reflections, asking questions, and stimulating reflections by paying attention to each participant. In addition, to welcoming each point of view, the mediator must know how to focus on what emerges from an educational perspective and know how to "bring the group back" on the focus themes within a cooperative and constructive dimension. To do this, it can also be useful to find opportunities where asked participants to produce both collective and individual documentation. Producing this type of documentation makes it possible to track the growth of the group and to set up the topics by proposing work for subsequent training in a way that revives the issues that may be of greatest interest to the group itself.

3. Video analysis as a tool to support professional growth: main dimensions on which to orient reflection

Working on videos allows practitioners to place reflection and observation on different dimensions and to analyse different aspects of everyday educational life: one can place the reflection "only" on the organization of spaces and materials to see if, for example, the layout of the space is legible to the children; another one can focus on the children's response times and the ability of the educators to meet those "timelines"; one can focus on the relational dimension between educators and children and how nonverbal and

physical contact is handled; and one can choose to analyse more structured educational activities, or focus attention on free play or unstructured activities. Still, one may choose to analyse precise moments of the day (readings, meals, changing, activities for centres of interest, play activities...), or hinge moments, such as those of welcoming, reunion with parents, and transition from one activity to another. The choice concerning which video materials to use and on which aspects to focus reflection is negotiated by the researcher-trainer together with educators and pedagogical coordinators, to respond to their specific needs and the dimensions they perceive as problematic, thus trying to give a practical, operational declination to the reflective process by combining thought and action.

3.1 Spaces, time, and materials

When reasoning about the organization and arrangement of spaces (indoor and outdoor), it is important to understand how crucial the observational skills of educators and teachers are in supporting children's agency and intentionality (Balduzzi & Tutone, 2021). With this in mind, it is important to question whether as adults we can grant authentic space to children: *how do we support children not to be too dependent on the adult world? How do we respect the delicate balance between accompaniment and autonomy? How do we respectfully support autonomy to truly place them at the centre of the educational experience? How to capture children's genuine interest and know how to support it?*

These are just some of the questions that emerge from the reflections of educators and teachers concerning their work in organizing and connecting spaces. In particular, it may be interesting to orient and guide the reflection on the continuity of spaces and educational experiences starting from some key elements:

- Working on the skills of reading and analyzing educational reality and children's needs.
- Reasoning jointly about pedagogical practices, implicit, and ideas of child and family in support of pedagogical experimentation oriented toward offering children an experience aimed at creating an integrating background between the "inside" and the "outside" of services.
- Reasoning about what tools of observation and reflection can support and accompany in daily work the interpretation of children's developmental, emotional, and social needs, to develop reflexive skills aimed at grasping children's intentionalities and knowing how to relaunch them, with the idea of creating inclusive and participatory contexts.

Reflection on space, time, and materials constantly accompanies the work during the viewing of the videos. It represents a fundamental point of departure (the first dimension captured by professionals involved in the videos) and is also an indispensable point of arrival for designing new inclusive educational proposals capable of taking children's interests into account. The way an educational service manages and

organizes space and time tells us a lot about its pedagogical culture, its idea of the child, and its educational history. Spaces, times, and materials constitute the identity of an educational service and could influence children's learning experiences and active participation (Balduzzi & Tutone, 2021). In light of this premise, while viewing the videos, the first step is to question the role of spaces, times, and materials in the educational situations that are observed through the videos. Many moments of individual and collective reflection are turned to re-thinking what might be the best solutions to set up spaces and organize educational activities capable of engaging children with their different interests. *How much does the organization of the space impact the whole educational offer?*

3.2 Quality of communicative exchange and interaction

Another topic on which it is possible to work with the tool of video-analysis is related to the interactive, relational, and communicative dimensions. Through videos, it is possible to observe how educators and teachers use, for example, physical contact with different functions: sometimes physical contact and proximity serve to calm children (Holm, 2020), other times to guide children in completing a certain activity to the best of their ability, and in other cases, physical contact may have a regulatory and normative function (Cekaitė & Holm, 2017; Cekaitė & Bergnehr, 2018). All these dimensions can be observed and discussed in groups, paying particular attention to those situations in which the conduct of the educator present in the videos was not fully "consistent" with the intended educational purpose.

This lack of consistency between the goals that professionals set up for the children and what they do, is not intentional but related to the complexity of everyday working educational practice. Educators and teachers do not decide to be exclusionary toward children or fail to capture their needs, it simply happens because educational settings are rich and complex places where it is not always easy to accommodate everyone's needs. That is why video can come to the rescue, it can show moments when unintentionally some children are excluded from activities and it can support educational professionals to gradually re-think their actions through new strategies and new awareness (setting up spaces, positioning in space, attention to nonverbal language).

As a conclusion to this section, it is important to emphasize how the use of video becomes an important resource for supporting what is called in the literature "professional vision" (Goodwin, 1994), that is what educators and teachers perceive and consider important in their daily work. The European guidelines on the quality of educational services emphasize the importance of being able to recognize children's nonverbal communication styles, intentionality, and interests, and this process can be aided and supported by methodologies such as video analysis, which through observation tools (more or less structured grids) aimed at identifying possible micro-processes of social exclusion that may be unintentionally enacted by educational figures working in child care services.

4. Key Success Factors: making video-analysis an applicable and sustainable methodology over time

This section of the article will report four key success factors that in our experience have proven to be crucial to working with educators and teachers to support professional growth and consequently the educational quality of services.

4.1 Starting with a preliminary analysis of the educational context

To better understand what issues to decline training, it is essential to access educational contexts and to understand and know the strengths and "growth spaces" of these places. Getting to know the contexts and having them narrated by the educators/teachers themselves (by using ethnographic observation, interviews, and focus groups) makes it possible to make a reading of local and situated training needs. The aim is to concretely stimulate reflexivity on daily educational practices because it starts from topics perceived as urgent and important by the educational professionals themselves. At this preliminary stage, it is important to give special attention to the past experiences, history, and organization of educational contexts to gain a broader and deeper understanding of the context and needs of those involved (educators, children, and families).

About this, the goals and values of the training project should be shared with educators to involve them in the professional development process as co-researchers.

4.2 Adopt appropriate working tools

- Audio and video camera quality: to produce good quality footage for video-analysis sessions, it is necessary to have appropriate video recording tools (good quality audio and video that allow better access to the data).
- A coherent methodological approach and a set of specially designed tools are fundamental to successfully conducting the training and research process: in this sense, the negotiation and co-construction of possible observation grids (i.e ISSA QF) allows, time after time, to focus the group's gaze on different aspects of educational action

4.3 Fostering sustainable change by increasing participants' professionalism: awareness and competence

- Using video data as pedagogical documentation to build a heritage of shared practices for the service. Video data could become a useful database of practices for constructing the identity and the history of the early childhood educational service itself.
- Ensuring that opportunities for collective reflection on video data are organized systematically (having time and space to reflect and work as a group): one of the elements that can most pro-

mote the success of training courses that use video-analysis is the possibility of having a space and time to devote to this activity of collective reflection. Indeed, the professionals involved emphasized how useful it is for this type of work to be organized and scheduled systematically to ensure moments of reflection and training in which: analyse videos, view the same video several times, and reflect openly with colleagues.

- Enhance the mediating role of pedagogical coordinators: these are key professional figures capable of giving continuity to both the 'external point of view' of researchers/trainers and the 'internal point of view' of practitioners involved in the professional development process. His or her mediating activity is not limited to giving continuity between 'external' and 'internal' instances but is also related to the professional competence of knowing how to give 'temporal continuity' that can take into account the history of the service (the past), the challenges that characterize its daily life (the present) and the directions for growth and improvement (the future) (Balduzzi & Dalle Donne Vandini, 2021).
- Provide a follow-up session at the end of the process to shed light on the strengths and weaknesses of the activities carried out and to give a 'voice' to all the practitioners involved in the professional development and research "journey".

4.4 Providing opportunities for team-based professional development

- Creating and promoting a climate of nonjudgmental trust among all professionals involved is a crucial condition for promoting meaningful engagement in professional development pathways and ensuring their successful completion. In order to support professional growth and authentic reflexivity within the team, it is important for each actor involved to trust his/her colleagues. This allows them to overcome barriers and resistance related to the feeling of being "questioned" and allows a greater degree of freedom and confidence in expressing divergent opinions within the group.
- Ownership of videos and images: from the outset, it's important to make it clear that images and video-analysis will be used only for activities geared toward professional growth and development, not for evaluation. This helps to create the mutual trust necessary within the group of professionals who are undertaking this experience of professional development and growth together.

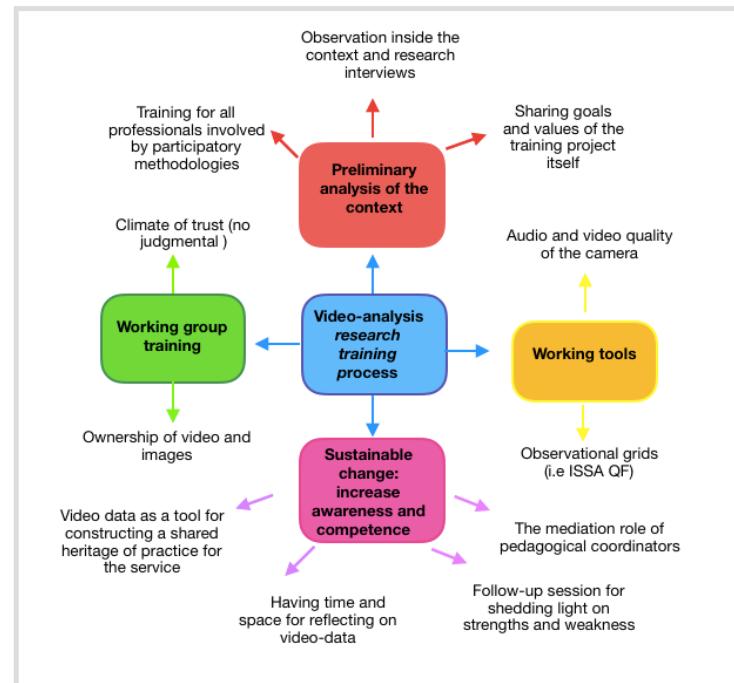


Figure 1. VART: video-analysis research training process. The main key -success factors

5. Conclusions

Improving and sustaining the quality of educational provision requires not only competent professionals but also a competent system capable of guiding the professional development of staff concerning the changing needs of society (Urban et al., 2012). In this regard, research has highlighted how important it is that the content and methods used to train educators and teachers must be oriented toward building competencies to address gaps in their effective ability to contribute to the challenges facing children's services today (Peeters et al., 2015).

In light of this premise, the focus of this article was to outline a possible training research model using video analysis with in-service educators and teachers. In particular, we presented the training structure implemented in the Erasmus plus TRACKs project and deployed it in several trainings involving nurseries and preschools (Trento, Riccione, Rimini, city of Shkodra). The use of video analysis as a participatory methodology allows for guiding the professionals involved in a professional growth path capable of capturing the strengths and weaknesses of contexts while working on reflective and observational skills. As research states the use of visual tools such as video can improve the quality of educational services by supporting future re-design and collegial work. Therefore, a series of operational steps and possible "key success factors" inherent in the use of video analysis in training have been proposed to make this participatory training modality replicable and sustainable over time by respecting the peculiarities of each educational context.

References

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione*. FrancoAngeli.
- Baldazzi, L., & Dalledonne Vandini C. (2021). Sostenere lo sviluppo della professionalità nei servizi per la prima infanzia: riflessioni tratte dal progetto TRACKs. *Nuova Secondaria*, 37, 333-335. Retrieved December 1, 2024, from <https://hdl.handle.net/11585/819723>
- Baldazzi, L., & Tutone L. (2021). Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: L'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento. In L. Baldazzi & A. Lazzari (Eds.), *Ripartire dall'infanzia: Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica* (pp. 33-60). Junior.
- Baldazzi, L., Migliarini, V., & Lazzari, A. (2019). Keeping TRACK(s) of inclusive interactions in ECEC services: the affordances of video-analysis for professional development. *Form@re*, 19(3), 138-154. <https://doi.org/10.13128/form-7714>
- Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1344624>
- Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddler crying in the New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, 175, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.014>
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione interculturale*, 5(3), 341-360.
- Brouwer, N., Besselink, E., & Oosterheert, I. (2017). The power of video feedback with structured viewing guides. *Teaching and Teacher Education*, 66, 60-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.013>
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinacerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), 29-42.
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45-61. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000046>
- Cekaite, A., & Kvist Holm, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion, and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Cescato, S., Bove, C., & Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re*, 15(2), 61-74. <https://doi.org/10.13128/formare-17062>
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- Dalledonne Vandini, C. (2021). *Gestione della conoscenza e negoziazione dell'autorità epistemica nei colloqui tra genitori e insegnanti: Competenza interazionale ed efficacia epistemica*. Armando.
- Dalledonne Vandini, C., & Baldazzi, L. (2022). Supporting the professional growth of educators through video analysis: A research conducted in Trento's preschools. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 221-237. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_17
- Dalledonne Vandini, C. (2024). *Gli spazi educativi in dialogo fra interno ed esterno. Supportare le competenze osservative e riflessive di educatori del nido ed insegnanti della scuola dell'infanzia*. Trento: Servizio attività educative per l'infanzia. Retrieved December 1, 2024, from <https://www.vivoscuola.it/content/download/175231/3647122/file/Spazi%20educativi%20-%202024.pdf>
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.016>
- Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I., & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 321-329. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00927-7>
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts: A locus for moral and emotional socialization. *Research on children and social interaction*, 2(2), 37386. <https://doi.org/10.1558/raci.37386>
- Jensen, R., Shelton, T., Killmer, N., & Connor, K. (1994). Student teacher and cooperating teachers' assessments of actual and preferred learning environments: a comparative analysis. *The study of learning environments*, 8, 83-94.
- Leblanc, S. (2018). Analysis of video-based training approaches and professional development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 125-148. Retrieved December 1, 2024, from <https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/analysis-of-video-based-training-approaches-and-professio>

- nal-development/
- Pillet-Shore, D. (2012). The problems with praise in parent-teacher interaction. *Communication Monographs*, 79(2), 181-204. <https://doi.org/10.1080/03637751.2012.672998>
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a "good parent" in parent-teacher conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Tobin, J., Mantovani, S., & Bove, C. (2008). Methodological issues in video-based research on immigrant children and parents in early childhood settings. In L. Mortari, M. Tarozzi (Eds.), *Phenomenology and Human Science Rese-*
arch Today (pp. 204-225).
https://doi.org/10.7761/9789731997452_8
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report*. Brussels: European Commission. Retrieved December 1, 2024, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723>
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 24(2), 244-276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>



Thinking, Reflecting, Transforming: Methodological Innovation in Primary School for Teacher Training

Pensare, riflettere, trasformare: L'innovazione metodologica nella scuola primaria per la formazione degli insegnanti

Francesca Anello

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli studi di Palermo (Palermo, Italy) – francesca.anello@unipa.it
<https://orcid.org/0000-0002-6830-695X>

Gabriella Ferrara

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli studi di Palermo (Palermo, Italy) – gabriella.ferrara@unipa.it
<https://orcid.org/0000-0003-2673-4988>

OPEN  ACCESS 

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The strategic importance of innovation and research for the ongoing professional training of teachers has been affirmed by national and supranational legislation. Through research-action, simultaneously with a didactic experiment on spaced learning, we aimed to verify if and how the methodological innovation was valid, effective and significant, to improve the critical awareness in 104 teachers regarding the exercise of designing, decision making, problem solving. The teachers' action, carried out in five primary schools in Palermo from September 2023 to June 2024, was preceded by the checking of pupils' abilities in the Italian language, mathematics and science, and by guided planning. We systematically shared and monitored teaching activities. The analysis of the skills envisaged by the program was carried out with quantitative (rating scale, questionnaire) and qualitative (focus groups, work units) tools. The most relevant outcomes of the research-training show a growth in professional competences and sensemaking: predicting action plans, dealing with problems, choosing alternatives in emerging situations.

L'importanza strategica dell'innovazione e della ricerca nella formazione continua degli insegnanti è stata affermata dalla normativa nazionale e sovranazionale. Attraverso una ricerca-azione, simultaneamente ad una sperimentazione didattica sullo *spaced learning*, ci si è proposti di verificare se e come l'innovazione metodologica fosse valida, efficace e significativa, per migliorare in 104 insegnanti la consapevolezza critica riguardo all'esercizio di abilità di *designing, decision making, problem solving*. L'azione degli insegnanti, realizzata in cinque scuole primarie di Palermo da settembre 2023 a giugno 2024, è stata preceduta dalla rilevazione delle capacità degli alunni in italiano, matematica e scienze, e dalla pianificazione guidata. Le attività didattiche sono state condivise e sistematicamente controllate. La rilevazione delle abilità previste dal programma è stata effettuata con strumenti quantitativi (rating scale, questionario) e qualitativi (focus group, unità di lavoro). Gli esiti più rilevanti della ricerca-formazione mostrano una crescita di capacità professionali e *sensemaking*: prevedere piani di azione, affrontare problemi, scegliere alternative in situazioni emergenti.

KEYWORDS

Sensemaking, Critical awareness, Ongoing teacher training, Alternative methodology
Costruzione di senso, consapevolezza critica, formazione continua degli insegnanti, metodologia alternativa

Citation: Anello, F., & Ferrara, G. (2024). Thinking, Reflecting, Transforming: Methodological Innovation in Primary School for Teacher Training. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 71-81. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_09

Authorship: The paper is the result of the joint contribution of all Authors. Authorship is distributed as follows: Section 1 (G. Ferrara), Section 2 (F. Anello), Section 3 (F. Anello), Section 4 (G. Ferrara), Section 4.1 (G. Ferrara), Section 4.2 (G. Ferrara), Section 4.3 (F. Anello), Section 5 (F. Anello), Section 6 (G. Ferrara), Section 7 (F. Anello).

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-03-24_09

Submitted: September 1, 2024 • **Accepted:** October 16, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nel profilo culturale e professionale del docente la formazione iniziale e in servizio, l'aggiornamento continuo, la ricerca empirica e sperimentale, sono aspetti qualificanti del suo conoscere ed essere, del suo agire in prospettiva critica e costruttiva, originale ed alternativa.

La consapevolezza della mediazione didattica è il centro del lavoro educativo in classe; essa va coltivata a scuola, e in tutti i contesti educativi e formativi, attraverso pratiche che incrementino la riflessione dell'insegnante prima-durante-dopo l'attività rivolta agli alunni, che focalizzino sul rapporto che l'azione produce, non in modo causale né casuale, sugli apprendimenti degli alunni.

Lo sviluppo di autovalutazione critica del processo di insegnamento, dell'utilizzo consapevole di mediatori per il raggiungimento di esiti auspicati, è un tema fondamentale nella formazione degli insegnanti. In una (tras-)formazione docente autentica, è possibile collocare i processi almeno su tre vertici tematici: sperimentazione didattica, ricerca-azione, innovazione metodologica.

Mirare ad un aggiornamento continuo e destrutturante di prassi-concetti-metodi, così come suggerisce Mezirow (2000 – 2018) significa migliorare negli insegnanti le capacità di affrontare problemi, di ricercare possibili soluzioni, di scegliere alternative strategiche, di prevedere traiettorie insolite, di valutare effetti e risultati.

La triade prima evidenziata costituisce il nucleo della ricerca presentata in questo articolo.

Si è ipotizzato che un centinaio di insegnanti di scuola primaria di Palermo, mentre progettano, sviluppano e valutano in classe usando lo *spaced learning* (apprendimento intervallato), migliorano la capacità di pensare in modo consapevole, di riflettere sull'azione didattica *in fieri*, di padroneggiare in modo critico la nuova metodologia (significatività, efficacia, fattibilità, trasferibilità, alternatività).

L'aggiornamento degli insegnanti e la loro partecipazione attiva alla ricerca rivestono un ruolo chiave perché l'innovazione sia radicale. L'innovazione metodologica può e deve essere affrontata con buon senso, affinché le modalità didattiche diverse non sostituiscano, necessariamente, le modalità tradizionali ma possano essere progressivamente introdotte ed elaborate nella pratica.

Inoltre, è opportuno che gli insegnanti si apprino di tali modalità, che ne abbiano padronanza d'uso e competenza, che non le considerino forme occasionali ed episodiche di didattica. L'innovazione è un orientamento di lavoro trasformativo, che esige collegialità, cioè deve rappresentare una scelta condivisa fra insegnanti.

In continuità con la sperimentazione che è stata realizzata sull'uso dello *spaced learning* nella scuola primaria, si è cercato di saldare la scissione spesso esistente tra ricerca e pratica didattica, con una ricerca-azione.

Come è noto, la ricerca-azione presenta alcuni momenti simili a quelli dell'esperimento, in quanto si sviluppa come alternativa allo stesso, per correggerne aspetti ritenuti eccessivamente semplificanti e artificiali.

Nel presente contributo sono analizzati e discussi gli esiti di una ricerca-azione realizzata, come indagine esplorativa, in cinque scuole di Palermo da settembre 2023 a giugno 2024. Per promuovere, nel gruppo di insegnanti partecipanti, aree di abilità e competenze riconducibili alla consapevolezza professionale, alla riflessività e alla trasformabilità, è stato scelto il modello di Jonassen (2000, 2011).

Si sottolineano alcune ricadute che la collaborazione con i soggetti interessati ha prodotto sulla consapevolezza metodologico-didattica e sulla costruzione di senso (*sensemaking*). Indubbiamente, sarà necessario apportare correttivi al progetto di ricerca-azione che proseguirà nei prossimi due anni, parallelamente all'azione sperimentale.

2. Background teorico

L'attuale riflessione pedagogica e didattica insiste sull'importanza che bambini e ragazzi siano capaci di leggere, comprendere, interpretare la realtà e interagire con essa, che non imparino solo conoscenze ma che sappiano fare, agire ed essere con ciò che sanno. Da alcuni anni diverse prospettive di studio e di ricerca hanno cercato di recuperare e valorizzare pratiche capaci di sviluppare queste dimensioni.

L'obiettivo della formazione in servizio degli insegnanti è, quindi, quello di farli lavorare su sé stessi, orientandoli alla mediazione come base del processo di insegnamento-apprendimento (Damiano, 2013), per sviluppare abilità focalizzate sulla conoscenza di strategie innovative e sulla padronanza di metodologie alternative (Kelley, 2007; Kelley & Whatson, 2013).

L'insegnante acquisisce modelli teorici e impara molto dall'esperienza diretta: questo secondo gli studiosi più autorevoli non può avvenire in maniera rigida, senza consapevolezza dell'agire in situazione. Egli deve sperimentarsi come praticante riflessivo e critico (Schön, 1983, 1987; Altet, 2003; Bru et al., 2004).

Per comprendere l'eterogeneità delle variabili implicate, e intervenire in modo adeguato, l'insegnante impara a padroneggiare abilità argomentative e meta-cognitive. Reinterpretando gli studi sul *thinking about thinking* (Flavell, 1979; Cross & Paris, 1988; Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Schraw et al., 2006), la riflessione e l'autovalutazione sono strumenti essenziali per la formazione del senso critico e della consapevolezza negli insegnanti (Halpern, 1998; Willingham, 2007; Melacarne et al., 2008).

Questo può portare al raggiungimento di traghetti quali: la promozione di una esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite alla base della professione; l'assunzione di un atteggiamento auto-valutativo capace di attivare l'autoregolazione sistematica nel processo didattico; la crescita di una disposizione funzionale alla progettualità creativa, alla soluzione di problemi autentici, alla scelta di alternative efficaci per l'azione.

Nel lavoro di insegnamento a scuola è basilare mobilitare competenze auto-valutative e valutative, organizzative e gestionali: progettare con chiarezza; strutturare l'ambiente di apprendimento; favorire la costruzione sociale dell'apprendimento; pianificare attività differenziate; monitorare e valutare in modo

sistematico (Perrenoud, 2001, 2012; Cottini, 2008; Trinchero, 2012; Calvani & Menichetti, 2015; Brown & Green, 2019).

Per lo sviluppo di competenze negli insegnanti e la formazione continua, l'importanza strategica di sperimentazione, innovazione e ricerca-azione, è richiamata da diversi riferimenti normativi nazionali e sovranazionali (Council of the European Union, 2021; EU Commission, 2017; ET2020 Working Group..., 2015; Eurydice, 2015). La formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale (Legge 107/205, art. 1, comma 124).

Più recentemente, nello specifico della scuola secondaria, si precisa la necessità di una adeguata formazione iniziale e continua dei docenti (DL 36/2022, Art. 44, convertito con modificazioni dalla Legge 79/2022).

Il DPR 419/1974 regola le sperimentazioni nella scuola, intese come ricerca e realizzazione di innovazioni sia sul piano metodologico-didattico, sia degli ordinamenti e delle strutture esistenti.

La sperimentazione classica fatica a seguire le esigenze della ricerca pedagogico-didattica condotta in uno specifico contesto scolastico, con gli innumerevoli vincoli: è difficile isolare le variabili che davvero generano i cambiamenti, tenendo sotto controllo ogni interferenza, senza creare situazioni poi difficilmente trasferibili ai contesti ordinari. Inoltre, i metodi di ricerca quantitativa, mostrano limiti quando si applicano a fenomeni complessi, di natura sociale ed educativa (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Il piano sperimentale classico fatica a seguire le esigenze che ha la ricerca condotta in un contesto educativo con diversi fattori e condizioni. Tali esigenze sono state avvertite anche dagli sperimentalisti classici, i quali hanno formulato nuovi disegni, detti quasi-sperimentali (Zanniello, 2000) o piani d'esperimento parziali.

La ricerca-azione è invece importante quando si tratta di conoscere una situazione e/o per modificarla, viene attivata nel momento in cui si studia un processo o un fatto e, attraverso le conoscenze che si hanno di essi, si modula e si organizza l'azione susseguente. In modo simultaneo, si analizza, si conosce, si prende coscienza e si modifica una situazione, si verifica e si trasforma per migliorare. Uno degli elementi che tramuta una ricerca conoscitiva in ricerca-azione è l'intenzionalità di cambiamento e la razionalità con cui viene progettata, nonché la consapevolezza delle ipotesi e degli obiettivi di tutti gli attori.

A differenza della sperimentazione classica in cui gli insegnanti hanno una posizione più passiva e una comprensione parziale, nella ricerca con azione-intervento gli insegnanti fanno parte, con il ricercatore, del gruppo di ricerca, all'interno del quale occorre dividere conoscenze e competenze (Scurati & Zanniello, 1993; Barbier, 1996).

La ricerca-azione cerca di saldare la scissione che esiste tra ricerca educativa e pratica pedagogico-didattica. È nota l'insoddisfazione per lo scarso utilizzo che si fa dei risultati della ricerca pedagogica in campo scolastico, sia in Italia sia all'estero. Il problema è imputabile sia al linguaggio tecnico con cui viene divulgata la ricerca, sia allo scarso livello di formazione alla ricerca che hanno avuto tradizionalmente gli insegnanti.

Un altro elemento di differenziazione con l'indagine sperimentale è che una ricerca con intervento è progettata e condotta in modo collettivo. È primitivo pensare che un ricercatore da solo, studi, prenda coscienza e, soprattutto, modifichi situazioni altrui. La forza metaletica di un'azione sta proprio nella rete di connessioni che si riescono ad instaurare tra proponenti ed utenti; la ricerca-azione attiva rapporti di collaborazione e di scambio in una comunità educativa: tra ricercatori, insegnanti, genitori e alunni.

Gli studi di Bradbury (2022) su *Action Research Transformations* (ART) si concentrano proprio sul rapporto fondamentale che essa instaura con il *meaning making*, inteso come processo con cui le persone interpretano situazioni, eventi, obiettivi, discorsi, costruiscono il senso e danno significato alle relazioni e al sé, alla luce di loro precedenti conoscenze ed esperienze. La ricerca-azione consente un *plus* che è la trasformazione, non solo pedagogica e didattica, ma anche etica e sociale (www.ActionResearchPlus.com).

L'insieme di processi attraverso i quali gli esseri umani attribuiscono un significato alle esperienze collettive è stato teorizzato come *sensemaking* da Weick (1988, 2004)¹; in prospettiva socio-psicologica, lo studioso precisa che è necessario attribuire a questo approccio la stessa attenzione riservata al concetto di *decision making*, per concentrarci sui processi che costituiscono il significato delle scelte stesse, il motore capace di tradurre le decisioni in comportamenti, anche in situazioni di crisi.

Si può studiare lo sviluppo consapevole e la costruzione di senso di un'esperienza di ricerca negli insegnanti alla luce del modello di Jonassen (2000), da noi scelto come *framework* per indagare sulle loro abilità e competenze professionali. Secondo la teoria dello studioso, i processi di pensiero critico e creativo sono interconnessi e si combinano, in modo trasversale, attraverso le abilità di pensiero di base (concettuale), in grandi processi orientati all'azione e caratteristici del pensiero complesso. Le tre principali abilità del pensiero complesso comprendono il *designing*, il *decision making* e il *problem solving*.

Per Jonassen il *designing* comprende le seguenti abilità: immaginare un obiettivo (rappresentare, visualizzare, intuire); formulare un obiettivo (prevedere, individuare relazioni causali, ipotizzare); generare un prodotto (pianificare, concretizzare); valutare il prodotto (determinare i criteri, accettare le informazioni, comparare); revisionare il prodotto (estendere, modificare).

Il *decision making* si riferisce alla consapevolezza e alla manipolazione di criteri oggettivi e soggettivi allo scopo di prendere una decisione. Il processo di scelta richiama abilità quali: identificare un caso-problema o una questione (identificare l'idea principale, fare supposizioni, riconoscere gli errori); generare le alternative (cambiare categorie, ipotizzare); valutare le conseguenze (classificare, confrontare, identificare le relazioni causali, fare previsioni); fare una scelta (riassumere, inferire, concretizzare); valutare le scelte (vagliare l'informazione, verificare).

¹ La teoria del *sensemaking*, o creazione di senso, è stata descritta da Weick (1979) riguardo alle organizzazioni, che esistono nelle menti dei loro membri come mappe cognitive o immagini di particolari dell'esperienza.

Jonassen sostiene che il *problem solving* "implica il perseguitamento sistematico di un obiettivo, che di solito è la soluzione di un problema che una situazione presenta" (Jonassen, 2000, p. 30). Fronteggiare una situazione-problema comporta abilità come: sentire/percepire il problema (visualizzare, individuare ipotesi); ricercare il problema (accertare le informazioni, riconoscere errori); formulare il problema (inferire, ipotizzare, individuare le idee principali); trovare alternative (espandere, estendere, modificare, prevedere, indagare); scegliere la soluzione (valutare l'informazione, determinare i criteri, definire le priorità); costruire livelli di accettazione della soluzione (cambiare categorie, identificare relazioni causali, dire).

Le aree del suindicato modello sono interagenti e l'esercizio delle abilità è concepito in modo trasversale.

Si è considerato sostenibile l'applicabilità del modello descritto in una ricerca-azione mirata alla formazione di consapevolezza metodologica innovativa e alla promozione di capacità di pensiero, riflessione e trasformazione dell'insegnante in servizio.

3. Metodologia

Per verificare la validità e l'efficacia dello studio e attuazione di un'innovazione didattica nell'incrementare la competenza professionale degli insegnanti di scuola primaria, è stata realizzata una ricerca-azione in continuità con un intervento sperimentale sull'implementazione dello *spaced learning*.

3.1 Ipotesi e obiettivi

Si è ipotizzato che gli insegnanti, mentre progettano, valutano e riflettono sulla pratica dello *spaced learning* in classi di scuola primaria, migliorano la loro capacità critica, la competenza didattica e la padronanza nell'uso della nuova metodologia.

La ricerca-azione ha inteso rilevare se e come l'innovazione metodologica *spaced learning* è adeguata a stimolare negli insegnanti in servizio maggiore consapevolezza professionale, riguardo alla mobilitazione e all'esercizio delle abilità di pianificare (*designing*), di scegliere e prendere decisioni (*decision making*), di affrontare e risolvere problemi (*problem solving*).

Gli insegnanti, che realizzano l'azione didattica in classe terza, quarta e quinta primaria, intervallando i contenuti con il movimento fisico e gli esercizi motori, mobilitano capacità quali: confrontare dati, formulare ipotesi, prevedere azioni, concretizzare piani, valutare informazioni, visualizzare soluzioni, selezionare alternative, verificare esiti e prodotti.

3.2 Procedura

La fase di formazione del gruppo degli insegnanti, con la condivisione degli obiettivi e della modalità dell'azione, è stato un momento cruciale. Gli insegnanti hanno cercato di fornire ai ricercatori tutte le informazioni necessarie per la comprensione delle difficoltà individuate e/o emergenti, e le possibili azioni risolutive, mentre i ricercatori hanno offerto loro conoscenze di metodologia della ricerca, connesse alle necessità che emergevano nello studio.

Il tentativo faticoso, ma riuscito, è stato quello di definire mete comuni, flessibili, a lungo termine, significative, realistiche e giustificate. Il gruppo, inoltre, è stato formato alla ricerca, attraverso l'analisi di esperienze precedenti di ricerca-azione. Gli insegnanti sono stati sensibilizzati a controllare, in modo semplice, le dinamiche che si instauravano nel gruppo.

Costituito il gruppo, è stata definita in maniera più precisa la metodologia da approfondire e usare, anche attraverso sondaggi esplorativi per consentire di comprenderla meglio. In seguito, sono stati individuati gli obiettivi, le problematicità e le possibili azioni risolutive.

L'azione sul campo degli insegnanti è stata preceduta dall'analisi delle capacità linguistiche, matematiche e scientifiche degli alunni frequentanti le classi in cui loro lavoravano (prove di rilevazione iniziale) e dalla pianificazione guidata (*design*); la stessa è continuata con attività di sperimentazione e controllo.

Utilizzando lo strumento della progettazione didattica nelle sue varie fasi, il compito assegnato agli insegnanti ha riguardato la costruzione, l'attuazione e il controllo di 40 attività didattiche/lezioni, su contenuti di lingua italiana (15 di comprensione del testo e grammatica), di matematica (15 di calcolo, numerazione, misurazione, soluzione di problemi), di scienze (10 di osservazione e indagine dell'ambiente naturale e artificiale), ciascuna della durata complessiva di 120 minuti.

Per la strutturazione di attività/lezione, gli insegnanti sono stati orientati all'approfondimento dei cinque principi di Merrill (2001): *problem, activation, demonstration, application, integration*. È stato costruito insieme agli insegnanti uno schema, per la strutturazione delle unità di lavoro (attività/lezione), come di seguito presentato (*Tabella 1*).

I ricercatori universitari hanno dedicato 10 mesi, da settembre 2023 a giugno 2024, per pianificare, monitorare e valutare il processo di ricerca e la formazione degli insegnanti di scuola primaria.

Tempi, sequenza e step		
120 minuti complessivi	15 minuti per gestione della classe e motivazione	
	100 minuti di azione + 5 minuti per chiusura	
PROBLEM	step 1	30 minuti
	step 2	
	step ...	
ACTIVATION	step 1	intervallo di 10 minuti
	step 2	
	step ...	
Attività motoria e/o giochi di movimento	Numero dell'attività svolta:	
DEMOSTRACTION	step 1	30 minuti
	step 2	
	step ...	
APPLICATION	step 1	
	step 2	
	step ...	
Attività motorie e/o giochi di movimento	Numero dell'attività svolta:	intervallo di 10 minuti
INTEGRATION	step 1	20 minuti
	step 1	
	step ...	
	5 minuti chiusura	

Tabella 1. Schema di strutturazione della attività/lezione

Le sette sessioni di riflessione condivisa e partecipata, della durata di due ore e articolate ogni 40 – 60 giorni, hanno offerto agli insegnanti l'opportunità di entrare in contatto con la metodologia, smussando reticenze e paure di non riuscita (micro- e meso-contesto, famiglie, sovraccarico di impegni), di sperimentare lo spessore dei problemi e di affrontarli in prospettiva comunitaria, di ipotizzare una soluzione per casi particolari e concreti, per valutare specifiche condizioni di fattibilità.

I ricercatori hanno controllato una serie di condizioni, affinché gli interrogativi fossero effettivamente sollevati, le riflessioni si sviluppassero, provocando la ricerca di significative risposte, gli errori fossero interpretati quali dispositivi efficaci per il miglioramento. Si è trattato di un esercizio senza il quale i contributi scientifici sulla metodologia innovativa e sulle procedure attuative sarebbero rimasti astratti e frammentati, mentre la dimensione pratica, con i suoi fatti e i suoi fenomeni, poteva risultare di difficile lettura e analisi.

La rilevazione delle abilità previste dal programma formativo è stata effettuata con strumenti quantitativi (questionario, rating scale) e qualitativi (focus group, unità di lavoro).

3.3 Fasi

Le fasi della ricerca-azione, individuato il gruppo di ricerca, sono state le seguenti: a) costruzione delle ipotesi; b) individuazione di contenuti e attività; c) scelta e costruzione degli strumenti; d) organizzazione dell'indagine; e) rilevazione iniziale; f) verifica periodica

e finale; g) raccolta e analisi dei dati; h) valutazione finale; i) formulazione di strategie di intervento e sviluppi.

Il tema di ricerca relativo alla metodologia innovativa *spaced learning* è stato definito e contestualizzato con gli insegnanti che partecipavano alla sperimentazione.

Per identificare la situazione di partenza e di arrivo degli alunni delle classi sperimentali e di controllo sono state effettuate più rilevazioni.

La valutazione finale ha inteso accettare negli insegnanti il *sensemaking*, circa l'adeguatezza e l'efficacia dell'innovazione didattica, nonché verificare se l'uso della tecnica *spaced learning* mobilitava in loro le abilità previste dal programma formativo, per ricalibrare l'intervento e ritornare sul problema con le nuove conoscenze.

La rilevazione dei dati su *sensemaking* e consapevolezza critica ha privilegiato *mixed methods*, secondo gli studi di Greene (2007), Creswell e Plano (2011), Del Gobbo (2021).

3.4 Scelta e costruzione degli strumenti

Nel corso della ricerca sono stati impiegati strumenti di analisi sia quantitativi sia qualitativi.

Gli strumenti per l'analisi quantitativa sono stati una scala di valutazione e un questionario, somministrati agli insegnanti per mezzo di Google Forms.

La rilevazione delle abilità critiche, decisionali e di costruzione di senso, progettuali e valutative, previste dal programma formativo, è stata effettuata con la rating scale TFS-RS17, costruita e validata da Anello e

Ferrara (2018). La scala rileva le capacità di autoriflessione e autovalutazione degli insegnanti, indaga in particolare le loro capacità di: affrontare problemi, prevedere piani d'azione, scegliere e diversificare metodologie, trasformare i costrutti teorici in pratica, applicare e verificare soluzioni, controllare gli effetti, riflettere su alternative.

Questi erano infatti i traguardi, gli obiettivi relativi alle capacità professionali definite per la formazione in servizio, come già detto all'inizio.

Lo strumento si presenta come un elenco di comportamenti auto-analizzabili, formalizzati da descrittori di competenza che indicano, per ciascun comportamento, l'intensità di presentazione del tratto osservato lungo una scala espressa con avverbi.

La scala di valutazione TFS-RS17 prevede quattro sottoscale (indicatori), che collegano le componenti complesse del pensiero critico indicate da Jonassen (2000) con le abilità implicate nella progettazione e valutazione didattica: Osservazione Problematica (OP); Previsione Operativa (PO); Mediazione Strategica (MS); Elaborazione Riflessiva (ER). Per ogni abilità sono previsti dieci indici o descrittori di competenza, per un totale di 40.

Gli indici della scala di valutazione sono stati usati dagli insegnanti per riflettere mentre progettavano l'attività di apprendimento e agivano in classe insegnando italiano, matematica e scienze, usando la tecnica innovativa dello *spaced learning*.

Come prevede lo strumento, si è attribuito un punteggio a ciascun livello di intensità come di seguito indicato: per niente = punti 0; solo in parte = punti 1; abbastanza = punti 2; del tutto = punti 3. Il punteggio massimo possibile è pari a 120.

La scala di auto-valutazione è stata usata da 104 insegnanti, distribuiti in gruppo sperimentale e di controllo, per confrontare possibili differenze tra chi aveva partecipato alla ricerca e chi non ne aveva preso parte.

La rilevazione è avvenuta a conclusione del percorso, a metà maggio 2024. Essa ha poi focalizzato l'attenzione sui descrittori di competenza dello strumento che più si riferivano alle abilità di *Designing* (DSG: 8 indici), *Decision Making* (DMK: 8 indici) e *Problem Solving* (PSV: 8 indici), caratteristici nel modello di Jonassen (2000, 2011). Il punteggio massimo possibile per ciascuna area è 24.

Il questionario con 15 domande, somministrato al gruppo sperimentale a giugno 2024, ha avuto lo scopo di indagare il percorso didattico realizzato da settembre 2023 a maggio 2024 attraverso lo *spaced learning*, in termini di regolarità, chiarezza, adeguatezza ed efficacia per migliorare gli apprendimenti, utilità, riproducibilità della tecnica innovativa, interesse e applicazioni future.

Gli strumenti per l'analisi qualitativa, usati per la riflessione condivisa, sono stati il gruppo di discussione con massimo 25 partecipanti (focus group) e la SWOT Analysis.

3.5. Campione

Il campione, non probabilistico, si è costituito per libera adesione delle scuole alle quali sono state proposte la sperimentazione didattica e la ricerca-azione; complessivamente, è composto da 104 insegnanti di scuola primaria che lavorano in classi terze, quarte e quinte. Di questi, 54 insegnanti hanno aderito al gruppo sperimentale (GS) e 50 al gruppo di controllo (GC).

Le informazioni riferibili al campione sono mostrate e comparate nei grafici seguenti.

La Figura 1 presenta le percentuali riguardo all'età degli insegnanti del GS e del GC; la Figura 2 presenta le percentuali relative al titolo di studio degli insegnanti del GS e del GC.

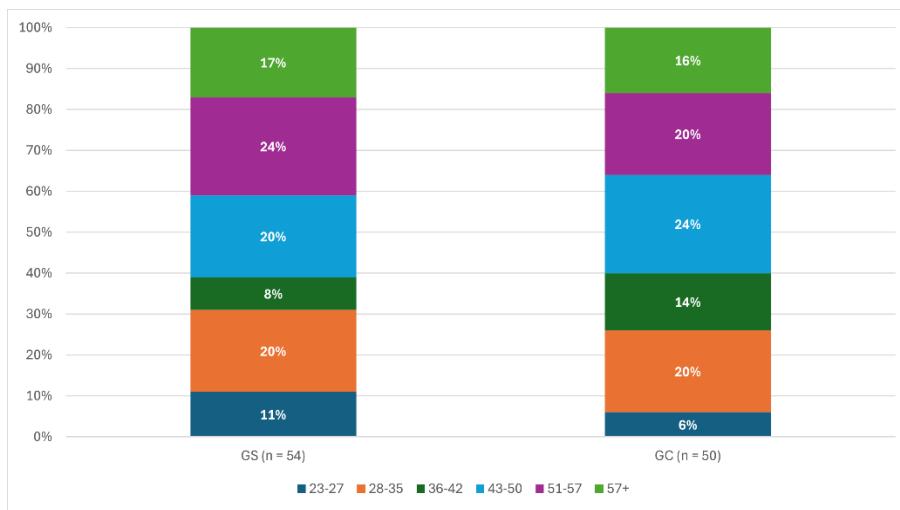


Figura 1. Età insegnanti

Nella distribuzione degli insegnanti rispetto all'età, si rileva che i due gruppi si presentano omogenei con lievi differenze soprattutto nelle fasce d'età 23 – 27 anni e 36 – 42 anni.

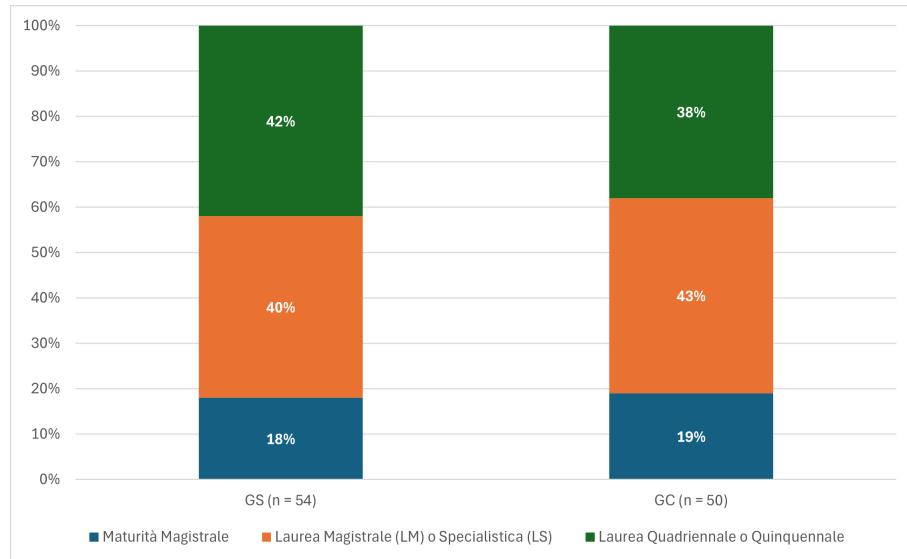


Figura 2. Titolo di studio degli insegnanti

Anche per quanto riguarda il titolo di studio i due gruppi sono omogenei.

4. Risultati

Non si è inteso valutare tutti i risultati della formazione degli insegnanti, in considerazione del fatto che si tratta di un progetto pluriennale e quanto realizzato nell'anno scolastico 2023-2024 è da intendere come avvio. Di seguito saranno presentati gli esiti più significativi.

4.1 Rating scale

Dei 40 descrittori di competenza, che riguardano le abilità degli insegnanti di progettare piani d'azione, di applicare e validare prassi, di trasformare in modo critico i costrutti teorici della metodologia in *expertise*, saranno presi in esame le aree di sviluppo più rilevanti delle abilità previste dallo strumento TFS-RS17.

Si riportano i risultati più chiaramente riconducibili agli effetti della ricerca-azione, con lo scopo di esaminare gli esiti del gruppo sperimentale più attribuibili all'azione formativa prima descritta, in rapporto al gruppo di controllo.

Indicatori (rating scale TFS-RS17)	Media	Dev.St.	Moda	Mediana	Min	Max
OP (max 30)	25.48	2.85	25	25.00	20	30
PO (max 30)	27.24	2.94	30	28.00	20	30
MS (max 30)	25.81	2.66	26	26.00	19	30
EC (max 30)	22.31	4.37	26	21.00	14	30
CC (max 120)	100.85	11.04	105	100.00	76	120

Tabella 2. Valori di tendenza centrale – Consapevolezza Critica GS (n = 54). Legenda: OP = Osservazione Problematica, PO = Previsione Operativa, MS = Mediazione Strategica, ER = Elaborazione Riflessiva, CC = Consapevolezza Critica

Anche se non è possibile confrontare i dati dell'autovalutazione con una *baseline*, i dati finali in *Tabella 2* mostrano in media buoni livelli di competenza nella previsione e organizzazione di azioni/attività, nella conduzione del processo di insegnamento e nella mediazione strategica, anche con modalità comunicative incoraggianti e stimolanti. Gli insegnanti partecipanti alla ricerca manifestano un buon livello anche riguardo all'osservazione del contesto, all'analisi di variabili e bisogni, all'elaborazione di senso e alla riflessione sull'agire-agito-agire.

È probabile che l'utilizzo di una metodologia nuova e altamente strutturata come quella dello *spaced learning* abbia rinforzato le loro capacità organiz-

zative, progettuali, gestionali, valutative, di trasformazione della pratica.

Confrontando le singole risposte dei due gruppi, emergono alcune importanti differenze tra gli insegnanti del gruppo sperimentale (GS) e del gruppo di controllo (GC) (si veda *Tabella 4*, inclusa nei materiali addizionali).

Il 74% degli insegnanti del GS “individua le dinamiche interne al gruppo classe in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione” (item 3) del tutto, mentre solo il 16% degli insegnanti del GC manifesta lo stesso esito. Inoltre, il 24% del GS identifica abbastanza le dinamiche di cui sopra rispetto al 34% degli insegnanti del GC.

Il 54% degli insegnanti del GS “specifica le caratteristiche del contesto d’azione a livello socioculturale ed organizzativo” (item 4) del tutto, mentre solo il 14% degli insegnanti del GC mostra lo stesso esito. Il 43% del GS indica tali caratteristiche abbastanza e di frequente, fa lo stesso il 36% del GC, ma il 38% degli insegnanti del GC specifica, solo in parte, le caratteristiche contestuali e organizzative.

L’80% degli insegnanti del GS “identifica il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire” (item 5) del tutto. Il 38% del GC identifica abbastanza i bisogni formativi degli alunni, ma il 16% del gruppo non lo fa mai.

Il 68% degli insegnanti del GS “indica gli scopi generali che si possono conseguire attraverso un’azione strutturata” (item 6) in modo completo, mentre solo il 18% degli insegnanti del GC mostra tale risultato. Inoltre, il 28% del GS indica abbastanza tali scopi, rispetto al 44% del GC. Il 6% del GC non identifica assolutamente gli scopi per un’azione didattica organizzata e strutturata.

L’85% degli insegnanti del GS “definisce le finalità, le ragioni e/o la motivazione dell’intervento didattico” (item 8) del tutto, mentre solo il 6% degli insegnanti del GC precisa obiettivi e ragioni dell’attività didattica. Inoltre, il 15% del GS definisce abbastanza tali finalità. Il 18% degli insegnanti del GC non specifica mai scopi e motivi dell’azione didattica.

L’89% degli insegnanti del GS costantemente “utilizza modalità comunicative che incoraggiano la curiosità, l’attenzione e l’espressione dell’alunno” (item 19), ma solo il 20% degli insegnanti del GC adotta queste modalità con la stessa intensità. Il 34% del GC usa una comunicazione incoraggiante e facilitante solo in parte, mentre il 14% non utilizza mai una

modalità comunicativa proattiva e stimolante.

Il 63% degli insegnanti del GS “diversifica le azioni e le attività in base a necessità impreviste e/o imprevedibili” (item 22) del tutto, rispetto al 18% degli insegnanti del GC. Il 34% del GC solo in parte opera azioni differenti in base alle necessità e il 18% non agisce mai in tale prospettiva.

Si evidenzia che gli insegnanti del GS mobilitano e sviluppano le abilità ipotizzate dal programma di formazione con maggiore intensità, rispetto al gruppo di controllo; tendono ad essere molto più sistematici e costanti nell’adozione di strategie didattiche che promuovono la curiosità degli alunni, la personalizzazione dell’insegnamento in risposta a necessità impreviste e l’identificazione dei bisogni formativi e delle ipotesi di intervento. I dati mostrano una maggiore propensione del GS a definire le finalità dell’intervento didattico, a specificare le caratteristiche del contesto socioculturale e a indicare gli scopi generali raggiungibili attraverso un’azione strutturata.

In generale, il GS si distingue per un approccio più “pensante” e orientato al *transformative learning*, in grado di creare un ambiente educativo dinamico meglio rispondente alle esigenze degli alunni e alle situazioni emergenti o impreviste.

I risultati mostrano un interessante esercizio delle capacità attese tra gli insegnanti che hanno partecipato, rispetto a quelli che non hanno preso parte alla ricerca (*Tabella 3*).

Confrontando i dati del GS e del GC, si notano differenze in tutte le misure di tendenza centrale; gli insegnanti del GS mostrano valori più elevati relativi alle abilità di *designing*, di *decision making*, di *problem solving*. Il *test t di Student* conferma che c’è una differenza significativa tra le medie dei due gruppi.

TFS-RS17	Media		Dv Standard		Moda		Mediana		<i>t-test</i>	Sig. (2-code)
	GS	GC	GS	GC	GS	GC	GS	GC		
DSG (max 24)	21.04	13.70	2.50	4.25	22	15	21.52	14.17	10.816	.000
DMK (max 24)	20.80	14.18	2.43	4.20	20	14	20.69	14.33	9.903	.000
PSV (max 24)	19.51	14.60	2.43	4.31	19	17	19.21	15.00	7.230	.000
SENSEMAKING	61.35	42.48	6.45	11.53	55	47	62.33	45.25	10.398	.000

Tabella 3. Designing, decision making, problem solving GS (n=54) e GC (n=50)

I momenti condivisi di analisi e focalizzazione hanno offerto agli insegnanti, progressivamente, l’opportunità di comprendere ed applicare la metodologia innovativa, mitigando riluttanze e dubbi di non riuscita (contesto, famiglie, sovraccarico di impegno), di verificare lo spessore dei problemi e di affrontarli in prospettiva comunitaria, di proporre una o più soluzioni per casi particolari e concreti, per valutare specifiche condizioni di fattibilità.

4.2 Questionario

Gli insegnanti del GS rispondono in modo positivo alle domande relative al percorso di formazione. Il

61% (pari a 33 soggetti) afferma che ha svolto in modo abbastanza regolare e costante l’azione metodologica innovativa, anche se il 76% (41 soggetti) manifesta la necessità di ulteriori approfondimenti e chiarimenti sulle fasi del lavoro.

La maggior parte degli insegnanti valuta il percorso sperimentale, sia la metodologia *spaced learning*, sia le attività motorie usate nell’intervallo da 3 a 5, in una distribuzione pentenaria dove 1 sta per il livello basso. Il 60% del campione afferma che lo *spaced learning* ha migliorato l’apprendimento linguistico degli alunni, il 70% degli insegnanti dichiara che ha migliorato l’apprendimento matematico, il 60% dice che gli alunni hanno accresciuto le loro abilità scientifiche. La riproducibilità dell’azione metodologica innovativa

ottiene il consenso del 60% del GS, mentre l'utilità è valutata come elevata dal 70% degli insegnanti. I partecipanti alla ricerca esprimono notevole soddisfazione e interesse circa l'applicazione presente (57%) e futura (77%) della tecnica *spaced learning* nella didattica. Gli intervalli tra un'attività e la successiva sono considerati validi dal 58% degli insegnanti; le attività motorie proposte sono ritenute adeguate dal 63%, nonostante le difficoltà nell'esecuzione delle stesse dovute agli spazi e/o agli arredi scolastici.

4.3 SWOT Analysis e focus group

In fase di valutazione intermedia del percorso di *spaced learning* l'analisi secondo la matrice *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) ha permesso agli insegnanti di identificare le variabili interne controllabili, cioè i punti di forza e di debolezza, ma anche le risorse esterne intese come elementi non controllabili, quali le opportunità, i rischi e le minacce.

Dalle risposte degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca è emerso che la metodologia offre molteplici vantaggi, soprattutto in termini di coinvolgimento degli allievi alle azioni sia disciplinari sia motorie.

La tecnica degli *intervalli distraenti* stimola l'interesse, promuove attrattività verso la situazione alternativa, potenzia la memorizzazione e facilita l'apprendimento.

Gli insegnanti precisano che sia loro sia i bambini hanno vissuto i momenti di pausa come momento di forte inclusione e di condivisione, entusiasmo e proattività.

La metodologia è stata riconosciuta in grado di catalizzare l'impegno e facilitare l'attivazione dei bambini nello studio della disciplina (italiano, matematica, scienze), per la scansione e modulazione dell'insegnamento-apprendimento.

Molto importanti sono state le ricadute che la metodologia ha avuto per la conoscenza della metodologia di ricerca, per la co-costruzione di significati, per la professionalizzazione.

Tra i punti di debolezza, gli insegnanti hanno sottolineato l'"ansia da prestazione" e le preoccupazioni legate alla difficoltà di raggiungere i risultati in tempi ridotti e talvolta limitati. La maggior parte degli insegnanti ha incontrato problemi nell'adattare l'azione motoria agli spazi fisici della scuola e alla preparazione dei materiali.

Tra le variabili esterne positive, gli insegnanti affermano l'opportunità di reiterare la sperimentazione, dato che l'innovazione ha incuriosito i colleghi della stessa scuola non partecipanti alla sperimentazione. Gli insegnanti evidenziano che il lavoro condotto ha ottenuto un apprezzamento dei genitori verso la metodologia alternativa e ha permesso di utilizzare spazi scolastici in modo innovativo e spesso inimmaginabile.

Non sono mancati elementi di rischio legati alla difficoltà iniziale di ottenere l'adesione di alcuni genitori degli alunni, l'assenza di spazi idonei, la discontinuità di frequenza di alcuni bambini e i tempi stabiliti di osservazione dei processi.

In fase di valutazione del percorso di *spaced learn-*

ning, nelle sette sessioni di focus group ci si è avvalsi di quattro domande²: "Quali pensi siano i pro e i contro della metodologia dello *spaced learning*? Secondo te, dove si può migliorare per fornire un percorso di ricerca e azione migliore? Quali fattori ti hanno spinto a partecipare alla ricerca e ad usare lo *spaced learning*? Qual è la probabilità di raccomandare la metodologia dello *spaced learning* ai tuoi colleghi e ad altri insegnanti?".

Si riporta in sintesi quanto emerso dalla discussione degli insegnanti.

La metodologia dello *spaced learning* rappresenta un'innovativa modalità didattica che alterna brevi periodi di apprendimento intenso a pause regolari, permettendo agli alunni di assimilare meglio le conoscenze. Tra i principali vantaggi della metodologia emergono lo sviluppo dell'autocontrollo e dell'autoregolazione negli alunni, che acquisiscono una maggiore consapevolezza nell'esecuzione dei compiti. L'approccio intervallato incentiva la motivazione e prolunga i tempi di attenzione, favorendo un maggiore coinvolgimento dei bambini. Un fattore positivo è la pianificazione delle attività, così la metodologia può includere alunni con disabilità, rendendo l'ambiente di apprendimento più adatto e/o adattato.

Lo *spaced learning* presenta alcune criticità. La gestione consecutiva di due attività motorie risulta complicata, il tempo disponibile per lo svolgimento delle attività non sempre è rispondente a bisogni o necessità didattiche. Inoltre, l'allestimento di uno spazio esterno adeguato può rappresentare un ostacolo, nei contesti scolastici con infrastrutture limitate.

Un altro svantaggio è la difficoltà nel riprendere la lezione dopo gli esercizi motori, quando c'è una fragile gestione della classe o un sovraccarico nella giornata scolastica.

Diversi fattori hanno motivato gli insegnanti a partecipare alla ricerca e ad utilizzare la metodologia dello *spaced learning*. La curiosità scientifica ha rappresentato un forte incentivo, spingendo gli insegnanti a esplorare e sperimentare approcci innovativi. La sperimentazione è stata intesa come una privilegiata opportunità di crescita, infatti ha sollecitato gli insegnanti ad arricchire la pratica professionale. Un ulteriore valore è stato il lavoro in team, per la condivisione di idee e strategie e la creazione di un ambiente collaborativo e di supporto reciproco.

I risultati positivi ottenuti attraverso l'implementazione dello *spaced learning* suggeriscono che la metodologia è efficace e funziona bene. Molti insegnanti sono inclini a raccomandarla ai colleghi, in particolare agli insegnanti neofiti, che possono beneficiare di un approccio strutturato e ben definito. La metodologia non solo favorisce il benessere dell'alunno, promuovendo la sua esperienza di apprendimento, ma contribuisce al benessere dell'insegnante, riducendo lo

2 Nel focus group le domande sono state rivolte oralmente agli insegnanti partecipanti; la raccolta delle loro risposte è avvenuta attraverso annotazione manuale di due ricercatori, osservatori indipendenti. Il ricercatore conduttore della discussione ha più volte ripreso le idee emerse per la loro riformulazione e precisazione. Per facilitare la visibilità delle informazioni emerse, le risposte annotate sono state trascritte dai ricercatori in formato digitale e proiettate a schermo: ciò ha facilitato un'elaborazione di senso più consapevole ed efficace.

stress e facilitando organizzazione e conduzione delle lezioni.

5. Discussione

L'analisi dei dati e la formulazione di strategie di intervento è il punto che principalmente ha qualificato la ricerca-azione. L'interazione si è fatta esplicita e partecipata; il processo di cambiamento, innescato sin dall'inizio, è diventato più evidente. La restituzione dei dati e la formulazione partecipata delle strategie di intervento non è stato un orpello posto come decorazione finale alla ricerca. Ha costituito una parte integrante, l'atto riassuntivo senza il quale l'intero processo sarebbe stato poco utile e del tutto ingiustificato.

La socializzazione dei dati è avvenuta in incontri attivi e mirati sulle interpretazioni e le eventuali soluzioni dei problemi oggetto di studio.

La ricerca-azione ha inteso rilevare se e come l'innovazione metodologica *spaced learning* è efficace per sviluppare negli insegnanti, in servizio nella scuola primaria, maggiore consapevolezza professionale, per quanto riguarda l'esercizio e la padronanza delle abilità di pianificare (*designing*), di scegliere e prendere decisioni (*decision making*), di affrontare e risolvere problemi (*problem solving*).

Gli insegnanti che progettano e realizzano l'azione didattica in classe terza, quarta e quinta primaria, intervallando i contenuti con il movimento fisico e gli esercizi motori, mobilitano le capacità di: confrontare dati, formulare ipotesi, prevedere azioni, concretizzare piani, valutare informazioni, visualizzare soluzioni, selezionare alternative, verificare esiti e prodotti.

I dati raccolti e analizzati confermano che gli insegnanti hanno potenziato la capacità di pensare, riflettere e trasformare attraverso l'uso efficace e sistematico di un'innovazione metodologica nell'insegnamento linguistico, matematico e scientifico.

Osservare in modo curioso e non giudicante, ricavare significati inaspettati, modulare ciò che accade e allenare lo sguardo a vedere ciò che non si era previsto, sono alcune evidenze emerse dall'attività formativa.

La ricerca-azione, richiamando le ricerche valutative (*evaluation*), è stata finalizzata a controllare i risultati raggiunti nella professionalità degli insegnanti con un'innovazione didattica. Essa è stata condotta in stretta collaborazione con i soggetti interessati, per verificare l'efficacia e l'efficienza della tecnica *spaced learning* nell'insegnamento ordinario.

Il lavoro in team con gli insegnanti ha prodotto il vantaggio di ampliare, graduare e affinare lo sguardo attraverso cui il ricercatore guardava la realtà.

I risultati di apprendimento, conseguiti dagli alunni nel percorso didattico realizzato, saranno oggetto di un altro contributo in fase di pubblicazione.

6. Conclusioni

Nel profilo culturale e professionale del docente la formazione iniziale e in servizio, l'aggiornamento continuo, la ricerca anche sperimentale, diventano gli

aspetti qualificanti del suo conoscere e del suo essere, in prospettiva professionale originale e alternativa.

In sintesi, lo *spaced learning* emerge come una pratica didattica promettente che può apportare significativi benefici nel contesto educativo.

La flessibilità nel condurre la ricerca è stata utile, in corso d'opera, al fine di rimodulare l'iniziativa progettuale che si stava portando avanti, in modo da decidere se e come riproporla, quali elementi modificare.

L'andamento ciclico, a spirale, della ricerca-azione ha permesso di utilizzare la verifica finale come l'inizio per un intervento più mirato, da proseguire nei prossimi due anni.

7. Limiti della ricerca

Per migliorare l'implementazione dello *spaced learning*, è necessario apportare qualche modifica al percorso di ricerca-azione. In primo luogo, è importante adattare le prove iniziali e finali (procedura di semplificazione) per gli alunni con difficoltà o in condizione disabilità. In secondo luogo, è consigliabile organizzare incontri anche per specifica disciplina, garantendo continuità e progressione con una calendarizzazione accurata.

La numerosità ridotta di insegnanti che hanno partecipato e le variabili di un campione non probabilistico inducono a non generalizzare i dati che sono emersi.

Trattandosi di una fase esplorativa, è possibile evidenziare solo alcuni effetti che la collaborazione con le parti interessate ha prodotto riguardo alla validità e all'efficacia del progetto, anche per apportare correttivi all'iniziativa e decidere come riproporla.

Gli strumenti usati per l'autoanalisi e la riflessione degli insegnanti possono essere migliorati, per indagare più in profondità anche disposizioni ed atteggiamenti.

Riferimenti bibliografici

- Altet. M. (2003). Caracteriser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. 10, 31 – 43. Retrieved December 1, 2024, from https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Anello. F. & Ferrara. G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *MeTis*, 8(2). 330 – 359.
- Barbier. R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Anthropos.
- Bradbury. H. (2022). *How to do Action Research for Transformations: At a Time of Eco-Social Crisis*. Cheltenham, UK: Elgar.
- Brown. A. H., & Green. T. D. (2019). *The Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice* (4th ed.). New York. NY: Routledge.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75 – 87. Retrieved December 1, 2024, from https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3251
- Calvani. A. & Menichetti. L. (2015). *Come fare un progetto didattico: Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.
- Coggi. C., & Ricchiardi. P. (2005). *Progettare la ricerca empirica*

- in educazione.* Roma: Carocci.
- Cottini, L. (Ed.) (2008). *Progettare la didattica: modelli a confronto.* Roma: Carocci Faber.
- 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\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2). 131 – 142.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: Per una teoria dell'insegnamento.* Milano: FrancoAngeli.
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974. n. 419: Sperimentazione e ricerca educativa. aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti. (1974). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale.* 115(239). S48-S52. <https://tinyurl.com/3knjznw4>
- Decreto-Legge 30 aprile 2022. n. 36: Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale.* 163(100). 1 – 3 . <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/> sg
- Del Gobbo, G. (2021). Sustainability Mindset: a challenge for educational professions?. *Form@re,* 21(2), 1 – 5. <https://doi.org/10.36253/form-11549>
- ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15). (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education* (Schools Policy: Education & Training 2020. pp. 1-87). Directorate-General for Education and Culture Education & Training. https://www.cedefop.europa.eu/files/2_13_4_teacher_careers_en.pdf
- EU Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament. the Council. the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life {SWD(2017) 165 final}* (Version COM(2017) 248 final) [52017DC0248]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52017DC0248>
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe – Practices. perceptions. and policies.* Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist,* 34(10), 906 – 911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.90>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry.* San Francisco. CA: John Wiley & Sons.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist,* 53(4), 449–455.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments.* New York, NY, & London, UK: Routledge.
- Kelley, P. (2007). *Making minds: What's wrong with education - and what should we do about it?* London, UK, & New York, NY: Routledge.
- Kelley, P., & Whatson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: A spaced learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience,* 7, 1-9.
- 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 29 giugno 2022. n. 79: Conversione in legge. con modificazioni. del decreto-legge 30 aprile 2022. n. 36. recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (22G00091). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale.* 163(150). 1-58. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/> sg
- Melcarne, C., Fabbri, L., & Striano, M. (2008). *L'insegnante riflessivo.* Napoli: Liguori.
- Merrill, M. D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science,* 29(4-5), 291–310.
- Mezirow, J. D. (Ed.). (2000–2018). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7–15.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail: Clé de toute pédagogie différenciée.* France: ESF.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review,* 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education,* 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Scurati, C., & Zanniello, G. (1993). *La ricerca-azione: Contributi per lo sviluppo educativo.* Napoli: Tecnodid.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola.* Milano: Franco Angeli.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies,* 25(4), 305–317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00039.x>
- Weick, K. E. (2004). From sensemaking in organizations. In F. Dobbin (Ed.), *The new economic sociology: A reader* (pp. 533–552). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691229270-022>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review,* 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Zanniello, G. (2000). I disegni sperimentali per la ricerca scolastica. *Studium Educationis,* 2, 297–315.



Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers

Ortodossi, adattati e fuori luogo: Tre profili dell'insegnante Montessori di scuola primaria

Stefano Scippo

Dipartimento 38 – Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma (Italy)

stefano.scippo@uniroma1.it

<https://orcid.org/0000-0001-7603-1506>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A recent meta-analysis on the effectiveness of Montessori education highlights the limited attention given to the teacher's impact and the scarcity of studies in Europe and Italy, the birthplace of the method. This study analyses the profiles of Montessori primary school teachers through cluster analysis, based on data collected via a questionnaire administered to 329 Italian teachers. The analysis identified three distinct groups: only the first ($N = 154$) fully adheres to Montessori principles. The other two groups diverge for various reasons, including conflicts with elements of the educational system, such as assessment methods, limits on student autonomy, rigid schedules, non-individualised teaching, and age homogeneity in classes. The study underscores the need for reforms in the educational system to enable Montessori teachers to implement a more inclusive education focused on the holistic development of children.

Una recente metanalisi sull'efficacia dell'educazione Montessori rileva la scarsa attenzione all'effetto dell'insegnante, e pochi studi in Europa e Italia, patria del metodo. Questo studio analizza i profili degli insegnanti Montessori di scuola primaria attraverso un'analisi dei cluster, basata su dati raccolti tramite un questionario somministrato a 329 insegnanti italiani. L'analisi ha identificato tre gruppi distinti: solo il primo ($N = 154$) aderisce pienamente ai principi Montessori. Gli altri due gruppi si discostano per vari motivi, tra cui conflitti con elementi del sistema educativo, come metodi di valutazione, limiti all'autonomia degli studenti, orari rigidi, insegnamento non individualizzato e omogeneità d'età nelle classi. Lo studio evidenzia la necessità di riforme nel sistema educativo per permettere agli insegnanti Montessori di applicare un'educazione più inclusiva e orientata allo sviluppo olistico dei bambini.

KEYWORDS

Montessori education, Teacher profiles, Primary school, Cluster analysis, Educational practices
Educazione Montessori, Profili degli insegnanti, Scuola primaria, Analisi dei cluster, Pratiche educative

Citation: Scippo, S. (2024). Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers. Training. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 82-91. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_10

Submitted: August 22, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'approccio educativo ideato da Maria Montessori ebbe origine nei primi decenni del XX secolo in un quartiere povero di Roma, noto come San Lorenzo. Oggi, a oltre un secolo dalla sua nascita e diffusione, si contano 15.763 scuole Montessori sparse in 154 Paesi in tutto il mondo (Debs et al., 2022). In Italia, dove il metodo è tornato a radicarsi nel secondo dopoguerra, si è registrato un significativo incremento del numero di strutture scolastiche che adottano questa metodologia negli ultimi anni. In particolare, dal 2016 al 2021, le sezioni a "didattica differenziata Montessori" riconosciute dal MIUR sono più che raddoppiate (Scippo, 2022). Diverse ragioni possono spiegare questa crescita: a) l'interesse sempre maggiore delle famiglie per la pedagogia Montessori come valida alternativa all'istruzione tradizionale; b) una più ampia attenzione pubblica, alimentata da eventi come la produzione di una miniserie TV sulla Dottoressa Montessori o la notizia che il principe George di Galles frequentava una scuola Montessori; c) l'interesse delle scuole pubbliche ad attivare sezioni Montessori per ottenere finanziamenti aggiuntivi; d) l'aumento del numero di insegnanti specializzati, grazie all'espansione dei corsi di formazione Montessori (Scippo, 2023b, 2023c).

A partire dagli anni Sessanta, l'importanza storica e la diffusione mondiale dell'educazione Montessori hanno dato vita a una vasta letteratura empirica volta a verificarne l'efficacia e a valutarne gli effetti sull'apprendimento. Queste ricerche sono state recentemente sintetizzate in diverse rassegne della letteratura (Basargekar & Lillard, 2021; Gentaz & Richard, 2022; Marshall, 2017) e in due metanalisi (Demangeon et al., 2023; Randolph et al., 2023). Per quanto riguarda i risultati sull'efficacia del metodo Montessori, Gentaz e Richard (2022) evidenziano come gli studi analizzati producano risultati contrastanti, mentre entrambe le metanalisi (Demangeon et al., 2023; Randolph et al., 2023) concordano nel riconoscere un effetto positivo del metodo Montessori sui risultati scolastici. Tuttavia, le revisioni concordano nell'individuare diversi limiti metodologici comuni tra gli studi sull'argomento: scarsità di studi con assegnazione randomizzata degli studenti ai gruppi, mancanza di studi longitudinali, difficoltà nell'individuare gli elementi specifici del metodo Montessori responsabili dei risultati positivi, mancanza di rappresentatività delle scuole Montessori esaminate, mancata considerazione del numero di anni di esposizione al metodo, e campioni di dimensioni ridotte.

Demangeon et al. (2023) sottolineano in particolare due condizioni che limitano la possibilità di ottenere risultati validi sull'efficacia dell'educazione Montessori. In primo luogo, la predominanza di studi condotti in Nord America rispetto al resto del mondo. In particolare, sono rari gli studi condotti in Europa, e nessuno è stato realizzato in Italia. Ciò è problematico perché la regione in cui lo studio è stato condotto si è rivelata essere un fattore moderatore dell'effetto del metodo Montessori sulle abilità sociali; di conseguenza, gli autori suggeriscono la necessità di esplorare aree finora non investigate. In secondo luogo, gli studi esaminati non considerano adeguatamente l'im-

patto dell'insegnante, "che può avere un enorme impatto sull'efficacia dei metodi d'insegnamento" (Demangeon et al., 2023, p. 11). Il problema è che un insegnante può anche avere conseguito un titolo e un accreditamento come insegnante Montessori, ma cos'è che lo rende davvero montessoriano? Giacomo Cives (2001), storico della pedagogia e studioso di Montessori, identifica le seguenti cinque caratteristiche che deve avere un insegnante Montessori.

- Umiltà, perché l'insegnante deve superare una visione adultocentrica ed autoritaria, per mettere al centro dell'azione educativa il bambino e i suoi bisogni, i suoi ritmi, le sue inclinazioni.
- Spirito scientifico, perché deve saper osservare con pazienza, curiosità, disponibilità a cogliere i bisogni del bambino messo in condizione di poter scegliere liberamente la propria attività.
- Capacità di promuovere la "normalizzazione", cioè la capacità dell'insegnante di mettere in grado il bambino di controllare i propri movimenti, di sentire i propri bisogni ed interessi e scegliere la propria attività in base ad essi.
- Conoscenza esattissima e cura del materiale di sviluppo, perché l'insegnante deve sapere per quale materiale è pronto un bambino in un determinato momento del suo sviluppo.
- Impegno per un'educazione "dilatatrice". L'insegnante Montessori si impegna a livello etico per un'educazione alla crescita, allo sviluppo individuale e sociale.

Dunque, per controllare l'effetto dell'insegnante, bisognerebbe in primo luogo misurare quanto ciascun insegnante Montessori si avvicini a questo ideale. In secondo luogo, bisognerebbe misurare quali pratiche realmente adotta nelle proprie classi. Il presente studio si propone quindi come studio esplorativo che mira a rispondere alle seguenti domande: quanto gli insegnanti delle scuole primarie Montessori in Italia si avvicinano a questo modello? Quanto le pratiche educativo-didattiche che adottano sono coerenti con il modello Montessori?

2. Metodo

2.1 Questionario

Per realizzare questo studio esplorativo si è scelto di costruire un questionario e somministrarlo al maggior numero possibile di insegnanti di scuola primaria Montessori in Italia. Il questionario raccoglie informazioni sulle seguenti quattro aree.

- Anagrafica e servizio
- Formazione
- Caratteristiche personali
- Pratiche educativo-didattiche adottate

La Tabella 1 riporta la struttura del questionario e le variabili misurate per ciascuna delle quattro aree considerate.

Area	Variabili
Anagrafica and teaching service	Età Sesso Servizio attuale in scuola Montessori o servizio di almeno 3 anni in una classe Montessori Anni di servizio
Formazione	Titolo di studio Specializzazione Montessori 0-3 Specializzazione Montessori 3-6 Specializzazione Montessori 6-12
Caratteristiche personali	Umiltà Bisogno di chiusura cognitiva Credenze epistemiche
Pratiche educativo-didattiche	Ortodossia delle pratiche adottate

Tabella 1. Struttura sintetica del questionario per insegnanti Montessori

2.1.1. Anagrafica e servizio

La prima area del questionario riguarda l'ambito anagrafico (età e genere) e del servizio. In particolare, si domanda agli insegnanti se, al momento della somministrazione, stanno lavorando in una scuola Montessori, quanti anni di servizio hanno alle spalle, se hanno lavorato almeno tre anni in una classe Montessori di scuola primaria, e di cosa si sono occupati prevalentemente nella loro carriera (materie scientifiche, letterarie, tutte, sostegno scolastico, inglese, eccetera).

Queste informazioni servono perché il target dell'indagine sono gli insegnanti Montessori, definiti operativamente in questo modo: insegnanti con abilitazione Montessori per la scuola primaria, oppure che lavorano in una scuola primaria Montessori, oppure che vi hanno lavorato per almeno tre anni.

2.1.2. Formazione

Nell'ambito della formazione rientrano due tipi di domande. La prima è sul titolo di studio, ed è stata mutuata dal questionario somministrato agli insegnanti italiani dall'Invalsi per le Rilevazioni Nazionali e per l'indagine TIMSS. La seconda riguarda l'abilitazione Montessori. In Italia, ci sono tre possibili abilitazioni, ciascuna per una differente fascia d'età: 0 – 3 anni, 3 – 6 anni, 6 – 11 anni.

2.1.3. Caratteristiche personali

Lavorare in una scuola Montessori o aver conseguito un'abilitazione Montessori non significa necessariamente essere un insegnante Montessori "ortodosso", ovvero fedele al modello Montessori. Come si è visto, Cives (2001) identifica cinque caratteri dell'insegnante Montessori. Anche Turco (2016a) ha analizzato attentamente i testi di Maria Montessori, e per ciascuno di essi ha ripercorso le sue indicazioni sulle caratteristiche che deve avere l'insegnante. Poi, nel lavoro di dottorato (Turco, 2016b), ha individuato una lista di 16 caratteristiche dell'insegnante Montessori. In comune con lo schema di Cives (2001) ci sono tre caratteristiche: l'umiltà, lo spirito scientifico e la conoscenza del materiale di sviluppo. Dunque, nella presente ricerca si è scelto di misurare le prime due ma non la conoscenza del materiale, perché le insegnanti si sarebbero sentite valutate.

L'umiltà è stata misurata utilizzando una scala tratta

dall'*Hexaco Personality Inventory*, cioè la scala Honesty-Humility (10 item), che è stata validata in Italia da Di Fabio e Saklofske (2017). Lo spirito scientifico è stato misurato usando due scale: la prima è la scala validata in Italia da Pierro et al. (1995) che misura il Bisogno di Chiusura Cognitiva, ed è composta da 16 item; la seconda è una scala che misura le credenze epistemiche, elaborata in seno all'indagine PISA dell'OCSE (PISA, 2017), ed è composta di 6 item.

2.1.4. Pratiche adottate

Per identificare gli insegnanti di scuola primaria Montessori più ortodossi, è essenziale raccogliere informazioni non solo sulla loro formazione e su alcune caratteristiche personali, ma soprattutto sulle pratiche educativo-didattiche che adottano in classe. A tal fine, è stata utilizzata una scala di 63 item, la cui costruzione e validazione sono dettagliate in Scippo (2023a). È opportuno sottolineare che, per costruire questa scala, ci si è basati sulla check-list elaborata da Caprara (2018) e sulla scala sviluppata da Murray et al. (2019) negli Stati Uniti, validata su 170 insegnanti di scuola primaria Montessori. La costruzione della scala di Murray et al. (2019) ha seguito un rigoroso processo, dall'elaborazione degli item basata su un'ampia analisi dei testi montessoriani all'analisi fattoriale confermativa.

Per sviluppare la scala utilizzata in questa ricerca, gli item proposti da Murray et al. (2019) sono stati tradotti, adattati al contesto italiano, e successivamente ampliati, con il risultato di una lista di 64 item. Di questi, 35 sono su una scala di accordo a quattro livelli, mentre 29 sono su una scala di frequenza a sette livelli, che chiede agli insegnanti quanto frequentemente adottino specifiche pratiche, variando da "mai o quasi" a "ogni giorno, per buona parte del tempo di lavoro". Questi 29 item sono stati inclusi per rilevare la frequenza di alcune pratiche, perché, ad esempio, la lezione frontale collettiva può essere utilizzata anche nelle scuole Montessori, ma non quotidianamente.

Successivamente, il questionario di 64 item è stato sottoposto a una fase di prova che ha coinvolto 99 studenti di terza classe di una scuola secondaria di primo grado a Roma, nessuno dei quali aveva frequentato scuole Montessori. L'obiettivo era verificare come rispondessero i non-montessoriani a determinati item.

Ad esempio, ci si aspettava che rispondessero con un accordo basso o nullo all'item "A mensa si usavano piatti di ceramica, bicchieri di vetro, tovaglie di stoffa, stoviglie di metallo, eccetera". Le risposte hanno in gran parte confermato le aspettative, ma 10 item sono stati eliminati o modificati.

In una terza fase, i 64 item sono stati somministrati a esperte formatrici montessoriane, che sono state coinvolte per stabilire quali pratiche corrispondono all'ideale dell'educazione Montessori. Alla fine di questa fase, sono stati eliminati o sostituiti 13 item sui quali le formatrici non erano d'accordo.

Il risultato di questa revisione è una scala di 63 item, con un punteggio che varia da 0 a 189 punti. Ogni item contribuisce con un massimo di tre punti, assegnati in base alla risposta allineata con la visione delle esperte sulla scuola primaria ideale Montessori. La scala è stata successivamente validata tramite l'alfa di Cronbach, ottenendo un valore di 0,927, e un'analisi fattoriale esplorativa che ha identificato otto fattori corrispondenti a otto sotto-scale.

2.2 Somministrazione

Per raggiungere il maggiore numero possibile di insegnanti, il questionario è stato preparato come modulo Google e il link è stato inviato a scuole Montessori e associazioni di insegnanti Montessori presenti sul territorio italiano. Nello specifico, sono state utilizzate due liste, presenti sul sito web dell'Opera Nazionale Montessori (ONM): la prima è la lista delle 189 scuole Montessori pubbliche e private che ospitano classi di scuola dell'infanzia o primaria Montessori ufficialmente riconosciute dal Ministero dell'Istruzione italiano. La seconda è la lista delle 40 associazioni territoriali affiliate o associate all'ONM.

Scuole ed associazioni sono state contattate via e-mail, via telefono e via WhatsApp. Per ogni scuola e associazione, è stato individuato un referente, che è stato contattato più volte per sollecitarlo a occuparsi della promozione della partecipazione all'indagine da parte dei colleghi insegnanti.

2.3 Partecipanti

Alla fine della fase di somministrazione, il questionario è stato compilato da 329 insegnanti Montessori di scuola primaria, di cui si illustreranno più avanti le caratteristiche socio-demografiche.

Si tratta di un campione di convenienza (Johnson & Christensen, 2019), perché composto dalle persone che hanno voluto partecipare, a seguito della richiesta giunta loro. Come sostengono Etikan et al. (2016) il campionamento di convenienza è utile in termini di risorse, perché si concentra sulle unità di analisi più accessibili per il ricercatore. D'altro canto, il campione di convenienza presenta degli svantaggi, il principale dei quali consiste nel fatto che soffre delle limitazioni dovute all'autoselezione dei partecipanti. Tali limitazioni rendono il campione non rappresentativo dell'intera popolazione (in questo caso la popolazione degli insegnanti Montessori nella scuola primaria italiana). Tuttavia, il campione raggiunto copre probabil-

mente almeno un terzo della popolazione di riferimento. Infatti, nell'anno scolastico in cui è stato somministrato il questionario, in Italia erano attive 101 classi quinte di scuola primaria Montessori e 130 classi prime (Scippo, 2022). Quindi, si possono sommare le 101 sezioni intere, ciascuna composta da cinque classi, più le 29 classi prime: il totale è di 530 classi Montessori attive nella scuola primaria italiana. Se usiamo la stima di 1,8 insegnanti per ogni classe¹, allora il corpo docente delle scuole primarie Montessori in Italia conterebbe, per l'anno scolastico della somministrazione, circa 990 insegnanti. Il campione raggiunto dal questionario conta 329 insegnanti, corrispondente a un terzo della popolazione stimata. Dunque, tale campione di convenienza si caratterizzerebbe comunque come rappresentativo a fronte di appropriate inferenze induttive.

2.4 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata svolta in due fasi con il software statistico SPSS versione 29. Nella prima fase, sono state esplorate le distribuzioni di frequenze e statistiche descrittive univariate sulle variabili relative all'anagrafica, al servizio e alla formazione degli insegnanti che hanno compilato il questionario. Per delineare le caratteristiche generali del corpo docenti Montessori nel suo complesso, le distribuzioni di frequenze sono state comparate con statistiche disponibili sul corpo docenti della scuola primaria italiana.

Nella seconda fase, è stata realizzata una analisi dei cluster seguendo le indicazioni di Huberty et al. (2005), con l'obiettivo di individuare diversi profili degli insegnanti Montessori.

In questo tipo di analisi, i gruppi devono essere il più possibile differenziati tra loro rispetto alle variabili oggetto dell'analisi, e i membri di ogni gruppo devono essere il più possibile simili tra loro. In particolare, in questo caso è stata usata l'analisi gerarchica, che permette di scegliere a posteriori in quanti e quali gruppi debbano essere classificati gli insegnanti.

L'analisi è stata condotta utilizzando il metodo Ward, articolata in tre fasi: esplorazione, selezione del numero di cluster e assegnazione di ciascun caso al rispettivo cluster, con successivo confronto tra i cluster.

La prima fase ha lo scopo di esaminare come i casi si raggruppano in funzione della distanza calcolata sulle seguenti variabili considerate rilevanti per il profilo di un insegnante Montessori: età, numero di abilitazioni Montessori, anni di servizio, punteggio negli otto fattori della scala di ortodossia delle pratiche educativo-didattiche, punteggio generale sulla stessa scala, punteggio sulla scala del Bisogno di Chiusura Cognitiva, punteggio sulla scala che misura le credenze epistemiche, punteggio sulla scala di umiltà/onestà. L'analisi ha prodotto un dendrogramma, un grafico che mostra visivamente i casi rag-

¹ La cifra di 1,8 insegnanti per classe è stata ottenuta dividendo il numero degli insegnanti nelle scuole primarie pubbliche nel 2014 (ultimo dato disponibile), che era di 250,202 unità, per il numero delle classi di scuola primaria pubblica nello stesso anno, che era di 135,237 unità (Fonte: <http://dati.istat.it>).

gruppati in piccoli gruppi, che a loro volta si aggredano in gruppi più grandi, fino a formare un unico gruppo complessivo.

La seconda fase mirava a determinare il numero ottimale di gruppi in cui suddividere il campione. Il criterio adottato è stato quello di identificare il numero minimo di gruppi per i quali tutte le differenze tra le distribuzioni dei punteggi delle variabili risultassero significative secondo l'ANOVA. Inizialmente, è stata calcolata l'ANOVA per due gruppi, ma le differenze nelle variabili età e Bisogno di Chiusura Cognitiva non sono risultate significative (con $p < 0,05$). Dunque, è stata eseguita l'ANOVA per tre gruppi, e tutte le differenze sono risultate significative. Quindi, è stata scelta la suddivisione in tre gruppi, che corrispondono a tre differenti profili di insegnanti Montessori della scuola primaria.

3. Risultati

I risultati dell'indagine sono presentati in due sottoparagrafi. Il primo è dedicato alle distribuzioni di frequenza sulle variabili relative all'anagrafica, al servizio e alla formazione degli insegnanti raggiunti dall'indagine. Il secondo è dedicato all'analisi dei cluster che tiene in considerazione anche le variabili relative alle loro caratteristiche personali e alle pratiche educative adottate.

3.1 Anagrafica, servizio e formazione

Il questionario ha coinvolto 329 insegnanti di scuola primaria Montessori. Dal punto di vista anagrafico, l'età media degli intervistati è di 45,92 anni, con un'esperienza di servizio media di 16,23 anni. Le donne costituiscono il 96,4% del campione. Se confrontiamo questi dati con quelli del corpo docente della scuola primaria in Italia, si nota che il campione è leggermente più giovane rispetto alla media nazionale, che, secondo i dati Invalsi del 2017, era di circa 52,5 anni². Non emergono differenze significative nella distribuzione di genere tra il campione e la popolazione docente italiana della scuola primaria, dove le donne rappresentano il 95,9%³.

In merito all'esperienza professionale, i 329 insegnanti si suddividono in tre categorie:

- 304 insegnavano in sezioni di scuola primaria Montessori;
- 17 non lavoravano in classi Montessori della primaria, ma possedevano l'abilitazione Montessori per la fascia 6-11 anni;
- otto insegnavano in Case dei Bambini (scuola del-

² Il dato è stato ottenuto dall'elaborazione di dati elementari scaricati prima dell'introduzione della nuova procedura per l'accesso ai dati Invalsi. Questi dati si riferiscono alle Rilevazioni Nazionali del 2017, durante le quali l'Invalsi ha somministrato online un questionario a un campione rappresentativo composto da 2.262 insegnanti di seconda primaria e 2.216 insegnanti di quinta primaria.

³ Il dato è stato ottenuto elaborando le informazioni disponibili sul sito <https://dati.istruzione.it>, riferite all'anno scolastico precedente rispetto a quello in cui è stato somministrato il questionario.

l'infanzia) e avevano accumulato almeno tre anni di esperienza in una classe Montessori della primaria.

Per quanto concerne il titolo di studio, il 65,7% del campione possiede un titolo post-secondario o universitario. Questo dato è interessante se confrontato con le rilevazioni nazionali Invalsi del 2017, che indicano che solo circa un terzo degli insegnanti della scuola primaria in Italia ha un titolo di studio post-secondario o universitario (Scippo et al., 2020). Dunque, tra gli insegnanti Montessori di scuola primaria c'è una percentuale maggiore di persone con titolo universitario, rispetto alla popolazione degli insegnanti italiani, forse anche a causa della più giovane età.

Infine, per quanto riguarda l'abilitazione Montessori, l'82,7% possiede l'abilitazione per la scuola primaria, il 4,3% lo stava conseguendo al momento della somministrazione del questionario, il 13,1% (43 insegnanti) non aveva l'abilitazione Montessori per la scuola primaria. Questo è possibile perché, come si è visto, l'indagine considera insegnanti Montessori di scuola primaria anche gli otto insegnanti senza abilitazione per la fascia d'età 6-11, ma che hanno lavorato per almeno tre anni in una classe di scuola primaria Montessori. I 35 insegnanti rimanenti potrebbero essere insegnanti di sostegno che lavorano in una classe primaria Montessori (ma per i quali non è richiesta l'abilitazione Montessori) oppure insegnanti chiamati per fare delle sostituzioni annuali, ai quali a volte le scuole sono costrette a ricorrere quando non trovano insegnanti con l'abilitazione. Tuttavia, c'è da dire che, di questi 43 insegnanti senza abilitazione Montessori per la scuola primaria, 13 hanno l'abilitazione Montessori per altre fasce d'età; quindi, di questi 43 insegnanti, la maggior parte ha una formazione Montessori fatta sul campo, ed alcuni hanno si sono formati anche in un corso abilitante, sebbene non specifico per la fascia d'età 6 – 11.

In sintesi, il campione raggiunto è costituito da insegnanti, quasi tutte di sesso femminile, mediamente più giovani degli insegnanti non-Montessori, e piuttosto preparate: molte hanno titoli di studio universitario e una o più abilitazioni Montessori. Resta da capire se hanno caratteristiche personali montessoriane (umiltà e spirito scientifico) e quanto adottino pratiche coerenti con i principi Montessori.

3.2 Analisi dei cluster: tre modi di essere insegnante Montessori

Come descritto nel paragrafo dedicato all'analisi dei dati, l'analisi dei cluster è stata effettuata su un insieme di variabili ritenute rilevanti per l'ortodossia montessoriana. Nella prima fase, l'analisi ha prodotto il dendrogramma mostrato nella Figura 1.

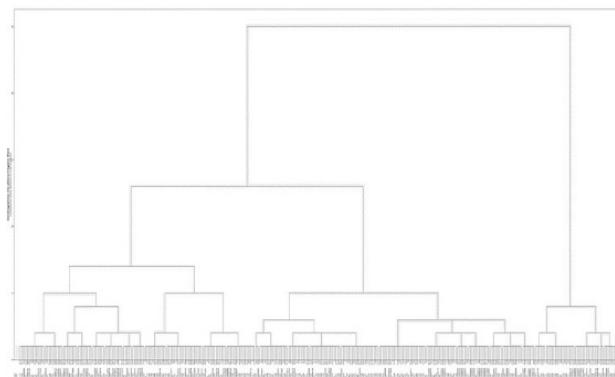


Figura 1

Durante la seconda fase, sono stati identificati tre gruppi per i quali, secondo l'ANOVA, tutte le differenze nelle distribuzioni dei punteggi delle variabili risultavano significative ($p < 0,05$). Il dendrogramma con i tre gruppi evidenziati è riportato nella *Figura 2*.

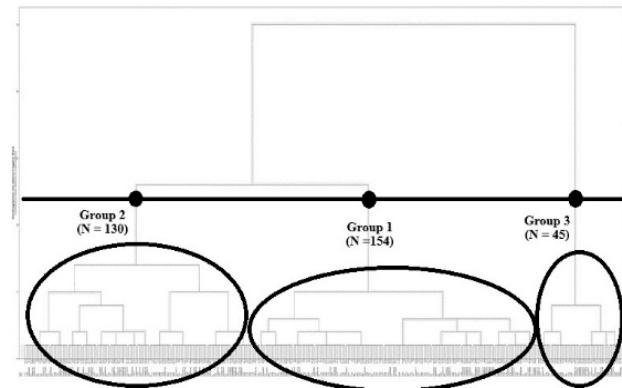


Figura 2

Successivamente, sono state esaminate le differenze tra i tre gruppi per delineare i profili degli insegnanti appartenenti a ciascun gruppo.

Variabile	Gruppo 1 (N = 154)	Gruppo 2 (N = 130)	Gruppo 3 (N = 45)
Età	42,34	50,61	44,62
Anni di servizio	12,14	22,35	12,53
Numero di abilitazioni Montessori	2,16	2,36	1,44
Umiltà/onestà	5,12	5,13	4,68
BCC	2,92	3,13	2,81
Credenze Epistemiche	4,66	4,34	3,94
Ortodossia montessoriana	142,54	123,31	84,42
F1. Fondamenti Montessori	0,51	0,00	-1,76
F2. Contaminazioni	-0,46	0,27	0,82
F3. Pratiche meno diffuse	0,46	-0,09	-1,32
F4. Partecipazione individuale al gruppo	0,31	-0,03	-0,97
F5. Cancelleria e giochi in comune	0,19	-0,04	-0,54
F6. Pratiche più diffuse	0,44	-0,22	-0,85
F7. Sostituzione e presentazione collettiva del materiale	-0,09	0,34	-0,69
F8. Cibo e mensa	0,32	-0,19	-0,55

Tabella 2. Differenze tra i tre gruppi di insegnanti di scuola primaria Montessori

Per iniziare, guardando alle variabili anagrafiche, risulta che l'età media del gruppo 2 (50,61) è significativamente più alta di quella dei gruppi 1 (42,34) e 2 (44,62). Di conseguenza, è più alta anche la media degli anni di servizio: 22,35 anni per il gruppo 3 *versus* i 12,14 anni del gruppo 1 e i 12,53 anni del gruppo 3.

Dalla variabile età probabilmente dipende anche il numero di abilitazioni Montessori conseguite. Il gruppo 3, che è più anziano, ha mediamente 2,36 abilitazioni Montessori. Questo significa che molti insegnanti appartenenti a questo gruppo hanno conseguito un'abilitazione Montessori per ciascuna delle fasce d'età per cui tale abilitazione esiste: 0-3 anni, 3-6 anni e 6-11 anni. Ma il dato più interessante, che sembra già segnalare quale sia il gruppo degli insegnanti più ortodossi, riguarda la differenza tra il gruppo 1 e il gruppo 3: nonostante questi gruppi abbiano mediamente la all'incirca la stessa età, il gruppo 1 ha conseguito una media di 2,16 abilitazioni Montessori, mentre il gruppo 3 ne ha solamente 1,44. Per approfondire questa differenza, e verificare l'ipotesi emergente che il gruppo 1 sia quello più montessoriano, è necessario esplorare le caratteristiche personali e le pratiche didattiche adottate.

3.2.1. Caratteristiche personali

Partendo dalle caratteristiche personali, nella *Tabella 2* si può osservare che i gruppi 1 e 2 hanno un alto punteggio medio di umiltà (rispettivamente 5,12 e 5,13), mentre il gruppo 3 ha una media significativamente più bassa (4,68). Ricordiamo che, secondo Cives (2001), l'umiltà è la caratteristica più importante di un insegnante Montessori. La seconda caratteristica più importante è lo "spirito scientifico", che in questa ricerca è stato misurato con la scala di Bisogno di Chiusura Cognitiva (Pierro et al., 1995) e con la scala sulle credenze epistemiche (PISA, 2017). Il Bisogno di Chiusura Cognitiva

"va prospettato [...] in termini di continuum che va da un estremo caratterizzato da impazienza cognitiva, impulsività, tendenza a prendere decisioni non giustificate, rigidità di pensiero e riluttanza a considerare soluzioni alternative (alto Bisogno di Chiusura Cognitiva) a un altro caratterizzato da esperienza soggettiva di incertezza, indisponibilità ad impegnarsi esplicitando un'opinione definitiva, sospensione di giudizio, frequente proposta di soluzioni alternative (basso Bisogno di Chiusura Cognitiva)" (Pierro et al., 1995, p. 127).

Lungo questo continuum, possiamo osservare che il Gruppo 1 ha il punteggio medio più equilibrato (2,92), che corrisponde probabilmente a un atteggiamento caratterizzato da pazienza cognitiva, tendenza a prendere decisioni né certe, né incerte, ma probabili, perché basate sull'osservazione di un fenomeno. In due parole, un "atteggiamento scientifico". Invece, il gruppo 2 ha un punteggio (3,13) che si avvicina più ad un alto Bisogno di Chiusura Cognitiva e il gruppo 3 ha un punteggio (2,81) che si avvicina più ad un basso Bisogno di Chiusura Cognitiva.

Inoltre, il gruppo 1, tra i tre gruppi, è quello che ha il punteggio più alto (4,66) sulla scala delle credenze epistemiche, una scala composta da item come i se-

guenti: "un buon modo di conoscere se qualcosa è vero è fare un esperimento" o "a volte gli scienziati cambiano idea su cos'è vero".

3.2.2. Pratiche adottate

Riguardo alle pratiche adottate, quasi tutte le differenze più ampie si trovano tra il gruppo 1 e il gruppo 3, che sembrano dunque essere i gruppi degli insegnanti rispettivamente più ortodossi e meno ortodossi.

Il gruppo 1, infatti, ha i valori medi più alti nella scala di ortodossia delle pratiche educativo-didattiche (142,54). Di conseguenza, ha i valori medi più alti anche nei fattori che esprimono una maggiore ortodossia, come ad esempio il fattore 1, e i valori medi più bassi nei fattori che esprimono una minore ortodossia.

Entrando nello specifico dei fattori, il fattore 1 è saturato da item come i seguenti: "Nella mia aula c'erano banchi leggeri ad isola e negli scaffali c'erano soprattutto materiali Montessori"; "I bambini sceglievano quale lavoro o attività svolgere"; "I bambini avevano accesso a una serie completa di materiali Montessori, che veniva esposta un po' alla volta"; "I bambini decidevano dove lavorare"; "Presentavo un materiale Montessori a uno/due bambini per volta"; "I bambini mantenevano pulita e ordinata la classe"; "Usavo sempre (o quasi) un tono di voce basso"; "Ogni giorno si lavorava per almeno 3 ore ininterrottamente". Il fattore 2, invece, è relativo a quanto la didattica di un insegnante Montessori è contaminata da pratiche non montessoriane. Esso è saturato da item come: "A fine quadri mestre, di solito assegnavo voti numerici differenziati"; "Per andare al bagno, i bambini chiedevano permesso"; "I bambini facevano esercizi su schede o sul libro di testo dopo la mia lezione". Stesso discorso vale per il fattore 7, saturato da item come "Presentavo un materiale Montessori a tutta la classe".

Il gruppo 3, invece, in confronto agli altri gruppi, ha il punteggio medio più basso sulla scala di ortodossia e, quindi, il punteggio medio più basso sul fattore 1 e il più alto sul fattore 2. Questo è segno che la didattica di questo gruppo è più contaminata e meno rispettosa delle pratiche fondamentali dell'educazione Montessori.

4. Discussione

4.1 Tre tipi di insegnanti: ortodossi, adattati e fuori luogo

Come illustrato nell'introduzione, il presente studio si propone come studio esplorativo mirato a rispondere alle seguenti domande: quanto gli insegnanti delle scuole primarie Montessori in Italia si avvicinano a questo modello? Quanto le pratiche educativo-didattiche che adottano sono coerenti con il modello Montessori?

Per rispondere a queste domande, è stata effettuata un'analisi dei cluster dalla quale sono emersi tre gruppi di insegnanti con caratteristiche distinte. Il gruppo 1, che è il più numeroso ($N = 154$), è un gruppo mediamente piuttosto giovane e, quindi, con non molti anni di servizio alle spalle. Nonostante la

giovane età, questo gruppo ha conseguito mediamente già più di due abilitazioni Montessori. Ha un alto livello medio di umiltà e di "spirito scientifico" e le pratiche adottate in aula sono altamente coerenti con i fondamenti dell'educazione Montessori e poco contaminate da altre pratiche non montessoriane. Potremmo dire che il gruppo 1 è senz'altro il gruppo degli insegnanti più ortodossi, che si avvicinano di più al modello dell'insegnante Montessori sia in termini di caratteristiche personali, sia in termini di pratiche educativo-didattiche adottate.

Il gruppo 3, che è il meno numeroso ($N = 45$), ha caratteristiche analoghe al gruppo 1 da un punto di vista anagrafico (età media bassa e non molti anni di servizio alle spalle), ma ha caratteristiche opposte da un punto di vista dell'ortodossia montessoriana. In primo luogo, fra tutti e tre i gruppi individuati, ha i punteggi medi più bassi sulle scale che misurano l'umiltà e lo spirito scientifico. In secondo luogo, le pratiche didattiche adottate da questo gruppo tendono a non rispettare i fondamenti dell'educazione Montessori e sono piuttosto contaminate da pratiche che non dovrebbero essere presenti nelle classi Montessori: assegnare voti numerici differenziati agli studenti, limitare la loro autonomia e libertà, fare spesso lezioni collettive, eccetera. Questo gruppo di insegnanti sembra non avere una forte motivazione a aderire al modello Montessori, e questo è confermato dal fatto che, mediamente, il gruppo ha solo 1,44 abilitazioni Montessori. Sembra dunque che gli insegnanti appartenenti a questo gruppo abbiano voluto prendere l'abilitazione Montessori perché essa, com'è noto, riduce il numero di anni di precariato e rende più rapido il processo per ottenere un contratto a tempo indeterminato (Eurydice, 2018). Una volta conseguito il posto in una scuola Montessori, gli insegnanti appartenenti a questo gruppo probabilmente rimangono a lavorare in queste scuole (senza chiedere trasferimento altrove) ma aderiscono in modo molto parziale ai principi dell'educazione Montessori. In sintesi, se il gruppo 1 può essere chiamato come il gruppo degli ortodossi, il gruppo 3 può essere chiamato come il gruppo degli insegnanti "fuori luogo".

Infine, c'è il gruppo 2, che è piuttosto numeroso ($N = 130$), ha l'età media più alta (50,61 anni) e, quindi, ha molti anni di servizio alle spalle. Ha mediamente più abilitazioni Montessori (2,36) rispetto agli altri due gruppi, un alto livello medio di umiltà e un buon livello di "spirito scientifico", benché abbia un alto livello di Bisogno di Chiusura Cognitiva (3,13), forse legato all'età avanzata. Il livello di ortodossia delle pratiche è più alto rispetto a quello del gruppo 3, ma è più basso rispetto a quello del gruppo 1. Dunque, questo gruppo, pur avendo le caratteristiche personali richieste a un'insegnante Montessori, si adatta alle prassi della scuola tradizionale e, pertanto, può essere considerato come il gruppo degli insegnanti "adattati". Una possibile interpretazione ulteriore è che almeno parte di questo gruppo sia una sorta di evoluzione del gruppo 1: si tratterebbe di insegnanti che hanno iniziato la propria carriera motivati e fedeli ai principi montessoriani ma poi, anno dopo anno, si sono stancati di mantenersi fedeli a certe pratiche, anche perché, come si vedrà nel prossimo paragrafo, non è facile farlo.

4.2 Gli ostacoli a una implementazione fedele del modello Montessori

Come si è visto dai risultati, meno della metà del campione raggiunto riesce a implementare fedelmente le pratiche previste dal modello Montessori, e questo probabilmente si deve a una serie di ostacoli imposti dalle regole e dalle prassi della scuola italiana. Di seguito sono presentati brevemente questi ostacoli, di cui si è parlato diffusamente in Scippo (2023b; 2023c).

Il primo ostacolo riguarda l'organizzazione oraria molto frammentata delle scuole primarie italiane, che non consente ai bambini di lavorare autonomamente per almeno tre ore ininterrottamente, come richiesto dai criteri dell'Associazione Montessori Internazionale degli Stati Uniti. Questa frammentazione riduce il tempo dedicato all'apprendimento individuale e porta gli insegnanti a fare più lezioni collettive. La grandezza della scuola e il basso numero di insegnanti reclutati aumentano la frammentazione. Per superare questo ostacolo servirebbero scuole più piccole e il reclutamento di più insegnanti.

Il secondo ostacolo si riferisce ad alcune regole igienico-sanitarie. Nelle mense, spesso l'uso di tovaglie e vettovaglie di plastica e carta impediscono ai bambini di imparare a usare tovaglie di stoffa e vettovaglie di ceramica, vetro e metallo. Allo stesso modo, nei bagni, certe prassi impediscono ai bambini di utilizzare le sacchette dell'igiene personale, riducendo le opportunità di apprendimento della "vita pratica" (Montessori, 1948). Queste restrizioni rendono evidente l'esigenza che le scuole Montessori abbiano dirigenti formati sul metodo Montessori e, in generale, questi problemi rendono evidente come sarebbe necessario dare più importanza alla formazione pedagogica dei Dirigenti Scolastici (Notti, 2020).

Il terzo ostacolo è rappresentato dal sistema di valutazione scolastica che, fino al 2020, richiedeva l'utilizzo di voti numerici almeno due volte l'anno, in netto contrasto con l'approccio Montessori (Becker et al., 2023). Recentemente, la normativa ha sostituito l'uso dei voti numerici con giudizi descrittivi, ma senza un'adeguata formazione, il rischio che anch'essi siano utilizzati in modo simile ai voti numerici è alto (Corsini et al., 2023).

Infine, c'è il problema della divisione dei bambini in classi di età. Mentre l'Associazione Montessori Internazionale degli Stati Uniti suggerisce classi con intervalli di età di almeno tre anni, solo il 12% delle sezioni Montessori in Italia ospitano bambini di diverse età (Scippo, 2022). La diffusione di scuole più piccole o la presenza di dirigenti con una formazione Montessori potrebbero favorire la creazione di classi con età miste.

Tutti questi ostacoli rendono difficile l'implementazione fedele del modello Montessori e, probabilmente, anche insegnanti motivati durante i primi anni della propria carriera (come quelli del gruppo 1), con il passare degli anni si stanchano, si irrigidiscono e, pur continuando a credere nell'educazione Montessori, abbassano il livello di ortodossia delle proprie pratiche (come fanno gli insegnanti del gruppo 2).

Per evitare questa evoluzione, sarebbe necessario rimuovere gli ostacoli individuati, ad esempio reclutando più insegnanti, promuovendo scuole più piccole e dando più importanza alla formazione

pedagogica dei dirigenti. Si tratta di riforma che farebbero bene non solo alla scuola Montessori, ma a tutto il sistema scolastico.

5. Limiti e prospettive di ricerca

La presente ricerca ha due limiti principali, uno di validità interna, uno di validità esterna.

La validità interna è minacciata da una limitata affidabilità della scala che misura le pratiche adottate dagli insegnanti e da una limitata validità di contenuto del questionario.

In primo luogo, è vero che la scala che misura le pratiche adottate dagli insegnanti ha una buona affidabilità generale (l'alfa di Cronbach ha un valore di 0,927) ma gli insegnanti, quando sono interpellati sulle proprie pratiche, "spesso esagerano la frequenza con cui espongono i propri studenti ad attività che sono viste positivamente dagli altri" (PISA, 2016, p. 63). Un'insegnante Montessori sa quale sarebbe l'ideale di scuola Montessori e, consci degli ostacoli che impediscono di realizzare questo ideale, potrebbe essere portato a sentirsi completamente responsabile di questa mancata realizzazione e a dichiarare di adottare più pratiche ortodosse di quelle che non adotta realmente. Per superare questo limite, sarebbe utile somministrare la stessa scala anche a studenti o ex-studenti degli insegnanti raggiunti dalla presente indagine e triangolare le informazioni ed avere un'immagine più affidabile di ciò che avviene davvero nelle classi Montessori.

In secondo luogo, il questionario ha una validità di contenuto limitata, perché sono state misurate solo due caratteristiche personali degli insegnanti: l'umiltà e lo spirito scientifico. Le teorizzazioni prese a riferimento (Cives, 2001; Turco, 2016b) prendono in considerazione anche altre variabili, come la conoscenza del materiale di sviluppo. Questa variabile non è stata misurata per evitare che gli insegnanti si sentissero valutati. Per superare questo limite, si potrebbe impostare una ricerca basata sull'osservazione esterna, da parte di esperti formatori montessoriani, delle pratiche adottate dagli insegnanti, come ad esempio hanno fatto Culclasure et al. (2018). Tuttavia, anche l'osservazione esterna potrebbe portare gli insegnanti ad adottare pratiche più ortodosse solo mentre sono osservati, per poi tornare alle proprie abitudini una volta che l'osservazione è terminata. Una soluzione alternativa sarebbe quella di misurare la conoscenza del materiale di ciascun insegnante quando finisce il corso per conseguire l'abilitazione e poi rendere disponibile questa informazione ai ricercatori che vogliono considerare questa variabile nei loro studi.

Passando alla validità esterna dell'indagine, essa è minacciata dal fatto che il campione raggiunto è un campione di convenienza (Johnson & Christensen, 2019); quindi, le conclusioni raggiunte non possono essere generalizzate alla popolazione di riferimento. Questo limite non può essere superato con un campionamento probabilistico, perché non esiste una lista di campionamento degli insegnanti Montessori di scuola primaria in Italia. Di conseguenza, l'unico modo per rendere più rappresentativo il campione è replicare l'indagine tentando di raggiungere più di un terzo degli insegnanti appartenenti alla popolazione.

6. Conclusioni

Il presente studio si proponeva di esplorare caratteristiche e pratiche degli insegnanti Montessori delle scuole primarie in Italia, cercando di definire in che misura essi aderiscono al modello Montessori.

Il questionario utilizzato a tal fine ha raggiunto un campione di convenienza e non tutta la popolazione di riferimento. Inoltre, sono state misurate solo alcune delle caratteristiche che definiscono un insegnante ortodosso (Cives, 2001; Turco, 2016a) e la scala che misura le pratiche adottate (Scippo, 2023a) tiene conto solo del punto di vista degli insegnanti e non anche degli studenti.

Nonostante questi limiti, il campione raggiunto copre circa un terzo della popolazione di riferimento stimata e l'analisi dei cluster è servita per delineare tre possibili profili dell'insegnante Montessori, di cui solo uno può essere definito "ortodosso".

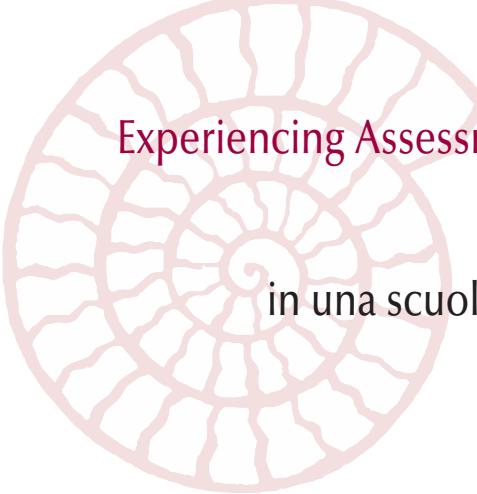
Ulteriori ricerche dovrebbero triangolare le informazioni raccolte dagli insegnanti sulle loro pratiche con informazioni raccolte dai loro studenti, e dovrebbero considerare più caratteristiche, per verificare, su un campione più ampio, l'ipotesi che il modello Montessori riesca ad essere realizzato solo da una minoranza di insegnanti più giovani e motivati. Con ricerche di questo tipo, è possibile identificare gli insegnanti ortodossi e verificare l'efficacia dell'educazione Montessori considerando l'effetto dell'insegnante. Sarebbe utile anche verificare le ipotesi proposte sui possibili ostacoli che impediscono la realizzazione del modello Montessori, sia in Italia, sia in altri Paesi, come gli Stati Uniti d'America, dove esiste una tensione analoga tra il modello Montessori e le regole del sistema scolastico (Culclasure et al., 2018).

Fare luce su questi ostacoli potrebbe portare a una riflessione sul sistema scolastico stesso la quale potrebbe argomentare in favore di una riforma di alcuni suoi aspetti che ostacolano una diffusione di pratiche educative coerenti coi principi Montessori, principi che ancora oggi possono essere valide risposte all'esigenza di sviluppo, libero e in armonia col mondo, di ciascun essere umano (Montessori, 1948).

Riferimenti bibliografici

- Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1207–1218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1860955>
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2023). Getting to know young children: Alternative assessments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 911–923. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>
- Eurydice, Delhaxhe, A., Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaja, O., & Termosa, S. P. (2018). *Teaching careers in Europe – Access, progression and support*. Eurydice (European Education and Culture Executive Agency). <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Caprara, B. (2019). Tra l'agitò e il dichiarato: Una griglia osservativa per l'autovalutazione del docente nelle classi a metodo Montessori. *Form@re*, 18(3), 322–331. <https://doi.org/10.13128/formare-23930>
- Cives, G. (2001). *Montessori pedagogista complessa*. Edizioni ETS.

- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 53–70. <https://doi.org/10.19241/III.v19i42.752>
- Culclasure, B. T., Fleming, D. J., & Riga, G. (2018). *An evaluation of Montessori education in South Carolina's public schools*. The Riley Institute at Furman University. Retrieved December 30, 2024, from <https://eric.ed.gov/?id=ED622145>
- Debs, M. C., de Brouer, J., Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & von der Wehl, C. (2022). Global diffusion of Montessori schools: A report from the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2017). HEXACO-60: Primo contributo alla validazione della versione italiana. *Counseling*, 10(3), 1031707. <https://doi.org/doi:10.14605/CS1031707>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The behavioural effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Huberty, C. J., Jordan, E. M., & Brandt, W. C. (2005). Cluster analysis in higher education research. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 437–457). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3279-X_8
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Montessori, M. (1948). *The Discovery of the Child*. Kalakshetra.
- Murray, A. K., Daoust, C. J., & Chen, J. (2019). Developing instruments to measure Montessori instructional practices. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 50–74. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.9797>
- Notti, A. M. (2020). La formazione del dirigente scolastico. In P. Mulè, C. De Luca, & A. M. Notti (Eds.), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 373–383). Armando. <https://doi.org/10.1400/275950>
- PISA. (2017). Annex A: PISA 2015 background questionnaires. In PISA (Ed.), *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving* (pp. 189–256). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-9-en>
- PISA. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Pierro, A., Mannetti, L., Garsia, V., Miglietta, A., Converso, D., Ravenna, M., & Rubini, M. (1995). Caratteristiche strutturali della versione italiana della Scala di Bisogno di Chiusura (di Webster & Kruglanski). *TPM. Testing Psicométrica Metodologia*, 2(3–4), 125–141.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Ku-reethara Manuel, A., Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Scippo, S. (2022). La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia. *Studium Educationis*, 2022(1), 4–17. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-01>
- Scippo, S. (2023a). Costruzione e validazione di uno strumento per misurare le pratiche educative Montessori nella scuola primaria italiana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 28, 6. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-028-scis>
- Scippo, S. (2023b). *L'educazione Montessori oggi in Italia: Un'indagine sulla scuola primaria*. ETS.
- Scippo, S. (2023c). Montessori nella scuola primaria italiana oggi: Alcune questioni sollevate da un'indagine empirica. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 43–57. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16663>
- Scippo, S., Montebello, M., & Cesareni, D. (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(25), 35–48. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P35>
- Turco, R. (2016a). *Alla ricerca dell'amoroso lavoro: Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*. Armando.
- Turco, R. (2016b). *I maestri montessoriani in Europa: Profili e identità fra tradizione e trasformazione* (Doctoral dissertation). Libera Università di Bolzano.



Experiencing Assessment in the Classroom: A Study in a Lower Secondary School in the Province of Varese (Italy)

La valutazione vissuta fra i banchi di scuola: Studio in una scuola secondaria di primo grado nella provincia di Varese

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore – katia.montalbetti@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0001-5758-0091>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

There is a close link between school well-being and the assessment experience in the classroom. Students pay particular attention to what their teachers say about assessment, but they also have the opportunity to verify in the field, directly, how the declared principles are (or not) translated into actions. If assessment can represent a powerful resource for promoting quality educational experiences and generating significant learning, it becomes decisive to empirically explore the evaluation situations experienced by students in their daily school lives. The research suits this purpose and it fits into the Student Voice perspective by recognizing students as authoritative interlocutors with a "unique" point of view. Due to its origin, the transferability of the study can be found in the method and the process rather than in the results which have local validity. At the practical level, the students' assessment experience shows more lights than shadows where the outcome is integrated with the process. However, this is not a sugar-coated vision as there are also references to failures and successes. Taken as a whole, the data suggest future working paths at a local level and provide interesting ideas for enriching the scientific debate by problematizing some central issues.

Vi è uno stretto legame fra il benessere scolastico e l'esperienza della valutazione vissuta fra i banchi. Gli studenti prestano particolare attenzione a ciò che i loro docenti dicono a proposito della valutazione ma hanno anche la possibilità di verificare sul campo, in presa diretta, come i principii dichiarati sono (o meno) tradotti in azioni. Se la valutazione può rappresentare una potente risorsa per promuovere esperienze educative di qualità e generare apprendimenti significativi diventa dirimente esplorare in modo empirico le situazioni valutative vissute dagli studenti nella loro quotidianità. La ricerca descritta nel contributo risponde a tale finalità e si inserisce nella prospettiva della Student Voice riconoscendo gli studenti come interlocutori autorevoli con un punto di vista "unico". In ragione della sua origine, la trasferibilità dello studio va ricercata nel metodo e nel processo piuttosto che nei risultati che mantengono una validità locale. Sul piano esperienziale, emerge un vissuto valutativo fatto più di luci che di ombre nel quale la dimensione di esito è saldata con quella di processo; non si tratta tuttavia di una visione edulcorata poiché trovano spazio anche riferimenti a fallimenti e insuccessi. Nel loro complesso i dati suggeriscono piste di lavoro a livello locale e forniscono spunti interessanti per arricchire il dibattito scientifico sul tema problematizzando alcune questioni.

KEYWORDS

Assessment, Well-being, School, Research, Questionnaire
Valutazione, Benessere, Scuola, Ricerca, Questionario

Citation: Montalbetti, K. (2024). Experiencing Assessment in the Classroom: A Study in a Lower Secondary School in the Province of Varese (Italy). *Training. Formazione & insegnamento*, 22(3), 92-100. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_11

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_11

Submitted: November 29, 2024 • **Accepted:** December 5, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La qualità dell'esperienza scolastica dipende da una molteplicità di fattori; il costrutto stesso di qualità è multidimensionale e dinamico ed include elementi per così dire oggettivi, legati cioè a determinate condizioni strutturali e di funzionamento del contesto (ad esempio composizione della classe, la numerosità, la preparazione degli insegnanti, il turn over ecc.) ed elementi soggettivi, connessi con il modo di interpretare e dare significato agli eventi da parte del singolo. Se restringiamo lo sguardo, è innegabile che la qualità dell'esperienza degli studenti e delle studentesse risenta fortemente, nel bene e nel male, di come approcciano e sperimentano la valutazione nelle sue diverse declinazioni; in tal senso, vi è uno stretto legame fra il benessere scolastico (Camodeca & Gelati, 2024) e i vissuti legati alle situazioni valutative. Secondo una recente ricerca (IARD, 2024) nonostante il 60% dei ragazzi pensi di essere stato valutato in modo corretto, resta una grande parte (dal 34% al 43%) che dichiara di sentirsi sottovalutato. Questo dato critico si riflette negativamente sul rapporto con i docenti nei quali quasi la metà degli studenti dice di avere "poca fiducia". Occuparsi e riflettere sulla valutazione diventa essenziale per contenere derive negative che minano le fondamenta su cui poggia qualunque relazione educativa. Di conseguenza indagare sul piano empirico i processi valutativi vissuti all'interno dei contesti scolastici reali non riguarda soltanto quanti, per interesse scientifico si occupano di questioni documentologiche, ma risponde ad una preoccupazione autenticamente educativa.

2. Quadro teorico

La letteratura converge nel riconoscere che i modi attraverso i quali i docenti valutano orientano le strategie di studio e promuovono un certo tipo di apprendimento (Earl, 2013; Galliani & Notti, 2014; Huba & Freed, 2000; Nicol & Macfarlane Dick, 2006; Montalbetti, 2018; Grion, Serbati & Cecchinato, 2022; Sambell, McDowell & Montgomery, 2017). Strategie valutative schiacciate sull'accertamento di contenuti e conoscenze spesso inducono un apprendimento di superficie che rischia di essere poco durevole e poco significativo. Al contrario, pratiche valutative che fanno leva sul coinvolgimento attivo degli studenti mettendoli nelle condizioni di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che hanno imparato facilitano la rielaborazione critica, l'appropriazione delle conoscenze e lo sviluppo di competenze che restano poi patrimonio del singolo e della comunità cui appartiene. Ad influire sulla qualità degli apprendimenti non sono solo le strategie, ad esempio la tipologia di prova, ma anche il modo attraverso cui le scelte valutative del docente vengono spiegate (*pre assessment effect*) unitamente alle modalità adottate per dare conto degli esiti raggiunti (gestione del feedback). Non solo, il raggio di influsso della valutazione oltrepassa i confini dell'apprendimento generando un effetto sulla qualità complessiva dell'esperienza educativa e formativa. A tal proposito, Sambell e McDowell (1998) osservano che le strategie di valutazione sono tra i fattori che più incidono sulla costru-

zione del curriculum nascosto il cui influsso risulta più potente del curriculum formalmente dichiarato dalle istituzioni educative.

L'insegnante attraverso le sue scelte valutative veicola un messaggio circa il modello di insegnamento che adotta e la concezione di apprendimento alla quale aderisce. Pratiche valutative centrate sulla riproduzione confliggo con un'idea di apprendimento inteso come processo di co-costruzione che coinvolge in modo attivo lo studente; allo stesso modo pratiche valutative schiacciate sull'attribuzione di un voto accentuano la competitività e riducono il potenziale formativo. Gli studenti prestano particolare attenzione a ciò che i loro docenti dicono a proposito della valutazione ma hanno anche la possibilità di verificare sul campo, in presa diretta, come i principi dichiarati sono (o meno) tradotti in azioni. Attraverso le situazioni vissute a scuola costoro costruiscono nel tempo una propria idea di valutazione che molto spesso li accompagnerà ben oltre i confini del percorso scolastico. In tal senso, come osservato altrove (Montalbetti, 2022), una cattiva gestione della valutazione rischia di generare effetti negativi non solo a breve termine, sui piani dell'apprendimento e del benessere scolastico, ma anche durevole a medio e lungo termine.

Mentre la ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale (Boud & Soler, 2016) riconosce un legame stretto tra valutazione, apprendimento e agency, nelle situazioni reali spesso la valutazione è, e continua ad essere percepita e vissuta, come un momento conclusivo di un percorso, gestito quasi esclusivamente dagli insegnanti, dove spesso la verifica di conoscenze e abilità viene confusa con la valutazione della persona. Eppure, con riferimento specifico al nostro Paese, i documenti normativi veicolano un significato di valutazione ampio e legato all'apprendimento come processo, più che come mero risultato.

Se quindi da un lato è ormai chiaro che la valutazione sia una potente risorsa per promuovere esperienze educative di qualità e generare apprendimenti significativi, dall'altro non si può non constatare la presenza episodica e a macchia di leopardo di pratiche realmente ispirate a tali principii; va quindi approfondita la conoscenza empirica delle diverse situazioni locali esplorando le esperienze valutative vissute dagli studenti nella loro quotidianità per contribuire a "passare dalla teoria alla pratica" nella prospettiva di una valutazione che sia pienamente educativa (Corsini, 2023).

3. La ricerca

Già si è detto circa le ragioni che motivano e rendono urgente indagare sul piano empirico l'esperienza valutativa vissuta fra i banchi. A livello operativo, un primo tentativo di percorrere tale direzione di lavoro è stato avviato all'interno di uno specifico contesto scolastico, la Scuola Secondaria di Primo Grado "Paolo VI" di Tradate, valorizzando rapporti di collaborazione già in essere (Montalbetti, 2023). Tale scelta è stata dettata da due principali motivazioni: raccogliere dati su una popolazione scolastica uniforme e tendenzialmente disponibile (finalità conoscitiva) e offrire un riscontro utile alla comunità docente e alla

dirigenza da tempo impegnata nell'innalzamento della qualità dell'esperienza offerta agli studenti (finalità trasformativa).

Come anticipato, questa specifica azione di ricerca si inserisce in un contesto di per sé favorevole e aperto all'innovazione; nella scuola, infatti, sono già attive diverse sperimentazioni (es., Avanguardie Educative a partire dal 2017; cfr. INDIRE, 2018) e vi sono inoltre margini di flessibilità più ampi in quanto istituto paritario (ad es. avere un educatore nel collegio docenti, un diverso tempo scuola, ecc.). In tal senso, come si avrà modo di osservare più avanti, la ricerca avviata non ha la pretesa di generalizzare gli esiti ma di porsi come esperienza pilota da riproporre in altri contesti; la trasferibilità va perciò ricercata nel metodo e nel processo piuttosto che nei risultati che mantengono una validità locale.

Due domande hanno guidato la rilevazione sul campo¹:

- 1 Quale rappresentazione della valutazione hanno i ragazzi/e frequentanti l'istituto?
- 2 Di quale valutazione fanno esperienza nella loro quotidianità?

Lo studio si inserisce nella prospettiva di ricerca nota come Student Voice (Grion & Cook Sather, 2013; Rudduck, & Flutter, 2004) la quale riconosce gli studenti come interlocutori autorevoli che esprimono punti di vista "unici" rispetto a ciò che accade davvero in classe; rappresentano dunque fonti informative preziose che, se correttamente interrogate, possono offrire informazioni utili e puntuali non solo per conoscere dall'interno ciò che accade ma anche per migliorare le pratiche didattiche.

Per rilevare i dati è stato costruito un breve questionario implementato on line, costituito prevalentemente da domande aperte e rivolto all'intera popolazione scolastica del triennio (N = 250).

Lo strumento è articolato in tre aree principali:

- 1 profilatura del target;
- 2 rappresentazioni della valutazione;
- 3 esperienza della valutazione.

Più nello specifico, dopo gli item iniziali volti a ricostruire il profilo dello studente (genere, classe, sezione), sono poste due domande aperte finalizzate a rilevare, dal punto di vista dei ragazzi/e, le motivazioni per le quali si valuta (perché si valuta a scuola?) e le loro percezioni di utilità (quando la valutazione è utile per te?). Nella terza parte, invece, è approfondita la dimensione esperienziale chiedendo agli studenti di selezionare, motivando la scelta, un'immagine – fra quelle proposte – per sintetizzare l'esperienza valutativa complessiva vissuta nella scuola. Ciascuna immagine presenta, talvolta in modo caricaturale, una dimensione/caratteristica del processo valutativo così da rilevare – attraverso una sola scelta – quali aspetti

1 I dati relativi al primo quesito sono stati presentati in occasione del Convegno SIRD "Ricerca, Didattica e Formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie" svoltosi a Salerno nelle giornate 26 – 28 giugno 2024; è in corso di stampa la pubblicazione degli Atti.

sono maggiormente presenti nelle rappresentazioni dei rispondenti (*Figura 1*).

6. Quale immagine associ alla valutazione di cui hai fatto esperienza nella tua scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

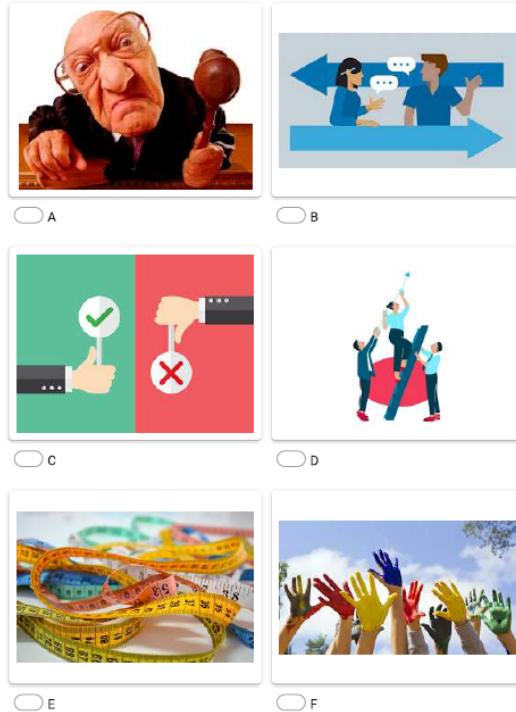


Figura 1. Immagini della valutazione

Lo strumento si conclude con la richiesta di narrare un episodio positivo e un episodio negativo vissuto all'interno della scuola; per guidare la descrizione degli episodi sono messi a disposizione alcuni micro-interrogativi lasciando però agli studenti la possibilità di seguire o meno la traccia.

9. Pensando alla tua esperienza in questa scuola, racconta un episodio in cui hai vissuto la valutazione in modo positivo. * Per descriverlo, aiutati con queste domande: perché hai scelto questo episodio? Chi era coinvolto? Dove è avvenuto? Cosa è accaduto? Quali emozioni hai provato? Che cosa hai imparato da questa esperienza? Che cosa rende positivo questo episodio?

10. Pensando alla tua esperienza in questa scuola, racconta un episodio in cui hai vissuto la valutazione in modo negativo. * Per descriverlo, aiutati con queste domande: perché hai scelto questo episodio? Chi era coinvolto? Dove è avvenuto? Cosa è accaduto? Quali emozioni hai provato? Che cosa hai imparato da questa esperienza? Che cosa rende negativo questo episodio?

Figura 2. Episodi valutativi

Il questionario è stato somministrato a scuola nello stesso giorno (22 Febbraio 2023) a tutti gli studenti del triennio al fine di evitare contaminazioni.

Rispetto all'analisi si è proceduto integrando procedure quantitative e qualitative avvalendosi sia di analisi carta matita e sia di analisi assistita da software. Per i campi strutturati è stata condotta una analisi descrittiva (SPSS v29) verificando, laddove utile, la presenza di eventuali differenze significative. Le risposte

alle domande aperte sono state analizzate attraverso una procedura carta-matita da parte di due ricercatori.

4. Risultati: Presentazione dei dati

Dopo aver descritto le principali caratteristiche dei rispondenti, sono riportati i dati relativi alla dimensione esperienziale. I dati strutturati sono restituiti attraverso l'impiego di tabelle e grafici mentre le domande aperte sono organizzate in categorie tematiche, integrate, laddove giudicato opportuno, con stralci tratti direttamente dai testi prodotti dai ragazzi/e.

4.1 Profilo

Hanno compilato il questionario 250 studenti. Rispetto alle variabili descrittive (genere, classe, sezione), il gruppo dei rispondenti si divide quasi a metà fra maschi ($n = 130 = 52\%$) e femmine ($n = 120 = 48\%$); le classi del triennio sono quasi equamente rappresentate ($I = 71 = 28,4\%$, $II = 87 = 34,8\%$, $III = 92 = 36,8\%$) e per ciascuna annualità le diverse sezioni sono presenti in egual misura.

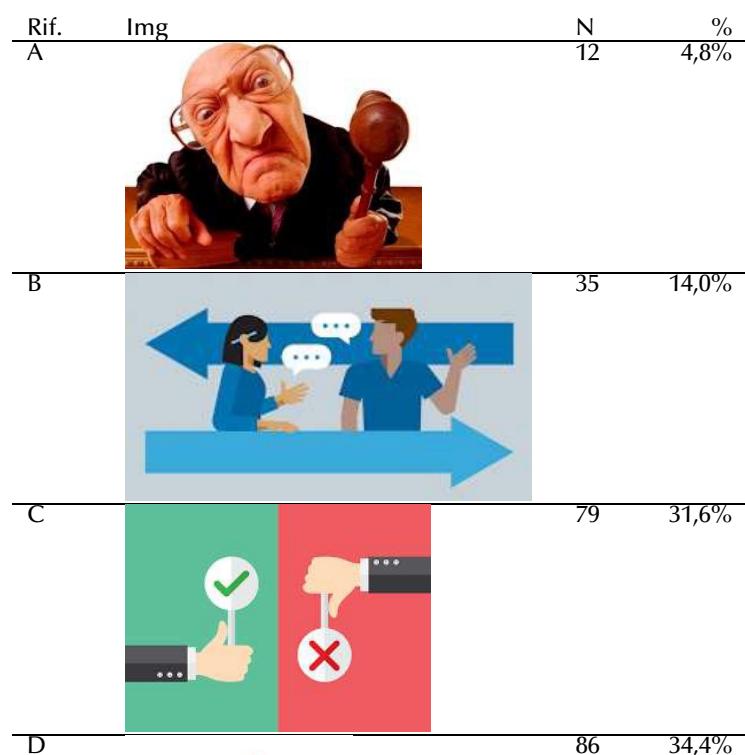
4.2 Immagine evocativa

Come emerge dalla Tabella 1, sul piano complessivo, le preferenze si distribuiscono sull'intera gamma di immagini, segno che tutte in qualche modo sono state giudicate pertinenti. Risaltano però in modo netto due valori modali in corrispondenza delle modalità D e C sulle quali converge il 66% dei rispondenti. Per motivare l'opzione D gli studenti utilizzano parole quali "cammino", "crescita", "miglioramento", "pro-

gresso" descrivendo un'esperienza nella quale la valutazione è vissuta come leva di sviluppo e come risorsa per il proprio percorso formativo; ciò non induce a disconoscere i passi falsi e le cadute bensì a considerare tali momenti come fisiologici e necessari in un'ottica di crescita. L'immagine C, che raccoglie un terzo delle scelte (31,6%), è associata in maniera unanime ad una esperienza valutativa caratterizzata dalla compresenza di vissuti di positività e negatività, ricondotti soprattutto alla variabilità di esito.

Seppur con percentuali molto più contenute anche le motivazioni associate alla scelta delle altre immagini forniscono informazioni interessanti. L'opzione E (6,8%) è dovuta alla presenza, giudicata da alcuni eccessiva, di misurazioni quantitative che spesso non permettono di cogliere le specificità e le peculiarità di ciascuno; la valutazione in tal senso fatica a raggiungere la dimensione profonda e si ferma a quella di superficie inducendo gli studenti a "sentirsi misurati solo per le proprie abilità". L'immagine A (4,8%) restituisce un vissuto valutativo contraddistinto da ansia e talvolta da paura; si tratta di emozioni che spesso rischiano di avere un impatto negativo anche sul piano del rendimento "perché quando ti senti giudicato vai in confusione e rischi di fare peggio".

Le ultime due opzioni, seppur con sfumature diverse, riconoscono la centralità della dimensione relazionale; l'immagine F (4,0%) è scelta per sottolineare la dimensione collettiva e di appartenenza ad una famiglia "perché impariamo tutti insieme" e "se qualcuno prende una brutta valutazione ci saranno gli altri a tirarlo su di morale" mentre l'immagine B (14,0%) dà conto di un'esperienza valutativa dialogica vissuta in termini positivi all'interno del rapporto docente-studente nel quale "c'è scambio di informazioni" e "ci confrontiamo per capire meglio".



	E	17	6,8%
	F	10	4,0%
	Altro	11	4,4%

Tabella 1. Immagini della valutazione

Osservando la distribuzione delle risposte per classe di appartenenza non si rilevano scostamenti statisticamente significativi (esecuzione del test esatto di Fisher in presenza di celle con numerosità inferiore a 5) anche se si intravedono alcune tendenze: la mo-

dalità D tende a decrescere con il passare degli anni, le immagini A e B seguono invece un andamento inverso seppur con proporzioni diverse; da ultimo, le variabili C e F hanno un andamento irregolare.

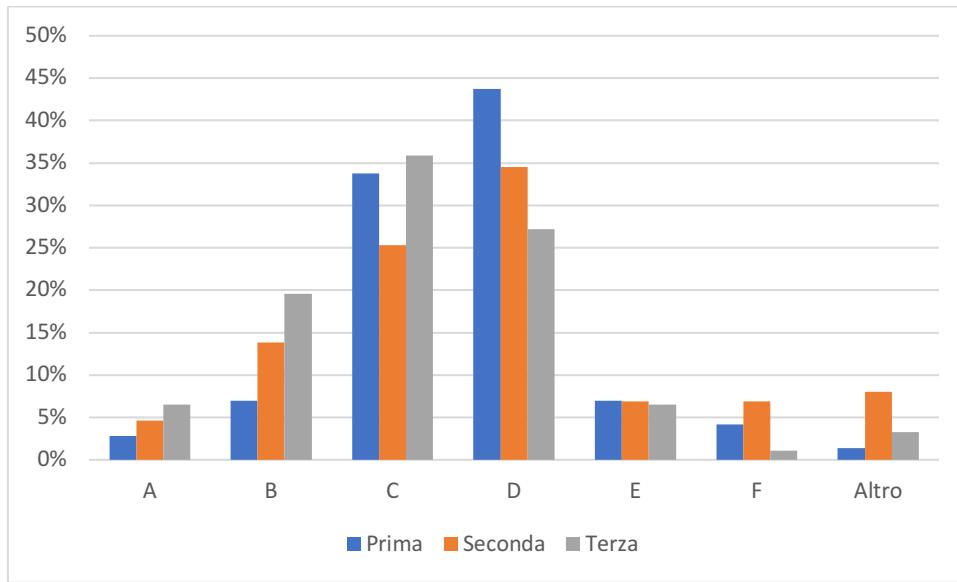


Figura 3. Immagini per classe

4.3 Episodi

La descrizione dell'esperienza valutativa vissuta all'interno dell'istituto è arricchita dal racconto di episodi significativi; i testi sono stati analizzati separatamente in modo da far emergere linee e tendenze riferite sia al polo negativo sia a quello positivo (a valle di una prima lettura del materiale si è proceduto ad eliminare i testi considerati non pertinenti). Due ricercatori

indipendenti hanno condotto un'analisi tematica manuale (Pagani, 2020); a valle di questo lavoro preliminare i due sistemi di categorie sono stati resi oggetto di confronto in modo da ottenere un sistema condiviso. Benché alcune categorie fossero preesistenti poiché derivate dal quadro teorico-concettuale di riferimento, il sistema nel suo complesso può considerarsi aperto poiché esito di un processo di lavoro dinamico e ricorsivo: le categorie sono state costruite

e ricostruite in progress tenendo conto di ciò che via via emergeva dai testi.

Nella presentazione si è scelto di restituire separatamente i dati relativi al sotto corpus considerato (positivo vs negativo). Nella discussione dei risultati sono sviluppate alcune considerazioni complessive movendo dalla problematizzazione dell'intero corpus.

4.3.1. Episodi negativi

Hanno compilato il campo tutti i rispondenti; dei 250 testi, 242 sono stati considerati validi ai fini dell'analisi. Va in prima battuta rilevato l'impiego di un linguaggio forte ed evocativo, ricco di termini ad alta intensità emotiva.

A livello descrittivo, emerge una grande eterogeneità di situazioni valutative cui gli studenti fanno riferimento. Gli episodi sono distribuiti lungo l'asse temporale: accanto a situazioni molto vicine (ieri) ve ne sono altre situate in un passato anche piuttosto remoto (due anni fa). Rispetto agli attori, il protagonista dell'episodio è nella quasi totalità dei casi colui/colei che narra anche se non di rado la chiave di lettura negativa è strettamente connessa con la presenza di altre figure: docente, genitori, compagni. Ciò che rende negativo l'episodio riguarda diversi momenti: alcune volte la negatività accompagna lo stato d'animo che precede, altre volte si manifesta nel vivo nell'azione, altre ancora giunge a valle ed è riferita ad un momento ex post. La cifra negativa è distribuita nelle diverse fasi del processo valutativo: la progettazione, con particolare riguardo a tempi, condizioni e criteri scelti e comunicati dai docenti, l'implementazione connessa con lo stile di gestione e con il clima valutativo e la fase di restituzione legata alla cura e all'atteggiamento assunti nella comunicazione degli esiti. Anche gli stati d'animo negativi si differenziano nell'arco temporale: l'ansia prevale nelle fasi antecedenti, il panico entra in gioco nel vivo dell'azione, soprattutto di fronte ad un imprevisto, mentre delusione e vergogna compaiono nella fase post. Quando il risvolto negativo è riferito agli esiti, nella quasi totalità dei casi, è affiancato da una assunzione di responsabilità e dalla consapevolezza che dietro ad un insuc-

cesso può farsi strada anche la possibilità di un riscatto. Molto rare sono le descrizioni nelle quali la negatività è ricondotta in modo esclusivo o prevalente alle condotte dei docenti o ai comportamenti dei compagni.

Più nello specifico, è possibile organizzare il corpus all'interno di sette (7) categorie. In un primo gruppo di racconti (*categoria 1*) "negativo" è sinonimo di "voto insufficiente"; si tratta, come è possibile osservare in *Tabella 2*, della chiave di lettura più frequente nella quale l'insuccesso è inteso come "non aver raggiunto la soglia di accettabilità".

A questa prima e diffusa modalità interpretativa, se ne accostano altre che danno conto di un'interpretazione molto più ampia e sfumata dell'insuccesso. Nella *categoria 2* la negatività è declinata come esito non commisurato all'impegno profuso nonostante la soglia della sufficienza sia raggiunta. Sono inclusi nella *categoria 3* gli episodi nei quali il vissuto negativo origina da una non corrispondenza fra il risultato e le aspettative sia personali, sia (molto spesso) genitoriali, sia (alcune volte) dei professori. Vi sono poi alcuni studenti (*categoria 4*) ove la negatività è associata alle conseguenze e agli effetti che ne derivano: non è il voto in sé a generare un vissuto negativo quanto, ad esempio, le "sgride dei genitori", "le punizioni", "le prese in giro dei compagni". Il sistema di categorie emergenti è completato da altre due fattispecie, meno frequenti ma comunque significative. Nella *categoria 5* gli episodi fanno riferimento alla dimensione della competizione: ciò che rende negativo non è l'esito in sé ma aver perso la competizione con i compagni, "essere stati sorpassati"; a tal proposito, frequente è il riferimento a vissuti di disagio nel momento in cui i genitori fanno paragoni con gli amici oppure quando i docenti mettono a confronto con compagni che hanno avuto una performance migliore. La *categoria 6* include episodi negativi legati alla frustrazione di non aver compreso le motivazioni dell'insuccesso e dunque di non sapere cosa fare per migliorare. Raro (cat. 7), è il riferimento esplicito a comportamenti ingiusti adottati dai docenti e/o ad atteggiamenti di non equità etichettati come "preferenze".

Categoria	Frequenza (N = 248)*	Stralci esemplificativi
Categoria 1 – Insufficienza	60	"L'episodio è negativo perché non sono riuscito ad arrivare alla sufficienza"
Categoria 2 – Impegno	51	"Sempre nella verifica di storia ho preso 6, io ci sono rimasta male perché dall'impegno mi meritavo di più"
Categoria 3 – Aspettative	50	"I miei genitori non l'hanno presa bene e ci sono rimasti male" "Ho deluso molto i miei genitori, anche se in primis ho deluso me stesso"
Categoria 4 – Conseguenze	30	"Non mi hanno fatto uscire e mi hanno ritirato il telefono"
Categoria 5 – Competizione	27	"Ero triste perché sapevo che mia mamma mi avrebbe chiesto come era andata la mia amica .. e lei era andata bene"
Categoria 6 – Frustrazione	20	"Non è il brutto voto ma è il fatto che non ho capito e quindi non sapevo cosa fare la prossima volta"
Categoria 7 – Preferenze	10	"Il voto non era basso ma l'insegnante ha dato di più alla mia compagna perché le sta più simpatica"

Tabella 2. Episodi negativi (stralcio). *Il totale è superiore a 242 perché alcune risposte sono state inserite in più di una categoria

4.3.2. Episodi positivi

Hanno compilato il campo tutti i rispondenti; dei 250 testi, 245 sono stati considerati validi ai fini dell'analisi.

Sul piano complessivo, in maniera speculare a quanto osservato per gli episodi negativi, la maggior parte dei ragazzi/e associa il vissuto positivo ad un buon voto; sembra emergere, almeno a prima vista, una equazione fra esperienza valutativa positiva e prestazione brillante. In realtà, leggendo fra le righe, è possibile cogliere una chiave interpretativa più profonda, complessa e meno scontata: il voto positivo è considerato dalla quasi totalità dei rispondenti una condizione necessaria ma non sufficiente. In altri termini, l'esito è messo in relazione a diverse variabili che giocano un ruolo fondamentale nell'interpretazione fornita: ad esempio lo sforzo messo in campo, l'attitudine alla materia, il progresso nel tempo. Sebbene quindi il voto resti il fattore modale negli episodi, i ragazzi/e prendono le distanze da una lettura lineare (quasi banale) dimostrando di saldare la dimensione di prodotto con quella di processo e chiamando in causa variabili sia personali sia di contesto.

In merito all'accezione di "voto positivo" occorre fare un'ulteriore precisazione: nella maggioranza dei casi il voto è tale quando è in linea o addirittura supera le aspettative del ragazzo, dei genitori ma anche dei professori. Leggendo i racconti si ha ogni tanto l'impressione che per i ragazzi con un buono o ottimo rendimento qualsiasi distanza dalla perfezione, anche se piccola, riesca a togliere positività all'episodio. L'obbligo di riuscire e di riuscire sempre al meglio emerge fra le righe.

Dalla lettura del corpus si ricava altresì un secondo elemento particolarmente presente: si tratta del ruolo/comportamento del docente; anche di fronte ad un esito non brillante le modalità di gestire e di intervenire da parte di costui influiscono in modo determinante sul vissuto: ecco allora che un voto non soddisfacente può trasformarsi in una occasione di riflessione e di maturazione se il ragazzo/a trova nell'insegnante una guida e un indirizzo.

Rispetto agli attori chiamati in causa negli episodi, oltre ovviamente al protagonista e ai docenti, anche i

genitori sono spesso evocati: un'esperienza valutativa è positiva perché soddisfa le aspettative dei genitori e genera gratificazione. In alcuni casi sembra che le attese della famiglia prevalgano su quelle dello studente che è contento/a più per i genitori che per se stesso.

Un'altra caratteristica ricorrente che contribuisce a rendere positivo l'episodio è essere "inaspettato"; la convinzione – poi smentita dai fatti – di aver avuto una brutta performance a fronte invece di un esito positivo accentua la piacevolezza e la gratificazione.

Non vanno trascurati gli episodi nei quali la dimensione positiva non è connessa con l'esito ma con il messaggio fornito dall'esperienza; un risultato negativo o al di sotto delle aspettative può anche spronare a studiare con maggior costanza, non abbattersi, capire cu cosa migliorare, imparare a gestire i vissuti di ansia e panico.

Più nello specifico, è possibile organizzare il corpus all'interno di cinque (5) categorie (*Tabella 3*). Alla categoria 1 appartengono gli episodi nei quali il risvolto positivo rimanda ad un esito/voto alto; si tratta, come osservato, probabilmente della lettura più diffusa e più scontata. Meno frequenti ma altrettanto importanti sono interpretazioni più sfumate che vanno dal considerare un esito positivo solo se frutto di un reale impegno (*categoria 2*) oppure dall'essere riusciti a soddisfare le attese dei genitori (*categoria 3*). Con riferimento specifico agli episodi nei quali è esplicito il riferimento al voto è possibile rintracciare un'altra - meno scontata - interpretazione (*categoria 4*): il voto, a volte anche negativo, può assumere una connotazione positiva per il messaggio di cambiamento che veicola (ho capito che dovevo cambiare approccio), per il rinforzo che fornisce (ce la devo mettere tutta), per l'orientamento che offre (ho capito in che direzione andare). Confluiscono nell'ultima categoria (*categoria 5*) gli episodi nei quali non vi è un esplicito riferimento all'esito bensì a come viene comunicato: in questo caso il riferimento è al comportamento del docente che "non vuole mortificarti ma aiutarti a capire e fare meglio", che "ti vuole far capire che non sei solo un voto perché tu vali di più".

Categoria	Frequenza (N 260)	Stralci esemplificativi
Categoria 1 – Voto brillante	85	“L’ episodio che ho scelto è quando ho preso dieci nell’ interrogazione di Storia, mi sono sentita fiera di me perché ho ottenuto un buon risultato”
Categoria 2 – Esito meritato	72	“Ricordo meglio questo voto rispetto a dei dieci o nove in altre materie perché la grammatica è una delle materie che mi piacciono di meno. Quando ho visto la verifica ero molto fiero di me stesso perché ho capito che non mi devo lasciare scoraggiare dalle materie che mi piacciono meno” “Io ero molto felice per l’impegno messo e per il risultato finale. Ho scelto questo episodio perché per me è stato fondamentale per impegnarmi sempre di più in quello che faccio e non scoraggiarmi nelle prime difficoltà”
Categoria 3 – Gratificazione genitori	51	“Quando l’ho detto ai miei genitori sono rimasti molto contenti ed erano fieri di me”
Categoria 4 – Messaggio di cambiamento	32	“Non ho preso un bel voto ma ho capito che dovevo cambiare atteggiamento nei confronti dello studio. È stato positivo perché da lì ho cominciato a prendere sul serio anche quella materia”
Categoria 5 – Modalità di comunicazione	20	“Non ho preso un voto altissimo ma la prof. mi ha fatto capire che anche io ho delle potenzialità e devo solo capire come valorizzarle” “Ho capito che i prof non cercano di metterti in difficoltà ma che molte volte ti danno una valutazione negativa per comunicarti che devi cambiare”

Tabella 3. Episodi positivi (stralcio). * Il totale è superiore a 242 perché alcune risposte sono state inserite in più di una categoria

5. Discussione

5.1 Alcune piste di lavoro locali

Come osservato, la ricerca è originata da un interrogativo di natura esplorativa; interessava infatti indagare opinioni ed esperienze valutative vissute dagli studenti/studentesse del triennio frequentanti l’istituto Paolo VI.

A valle dei dati raccolti, di quale valutazione fanno esperienza i ragazzi/e coinvolti nella rilevazione? In che modo i dati possono assumere un valore orientativo per l’azione dei docenti?

Sul piano esperienziale, emerge sicuramente un ritratto fatto più di luci che di ombre. Alla richiesta di sintetizzare l’esperienza vissuta gli studenti/studentesse scelgono in maniera convinta immagini che richiamano la natura formativa della valutazione saldando la dimensione di esito con quella di processo. Si tratta di una visione piuttosto matura ma non edulcorata poiché trovano spazio anche riferimenti a fallimenti e insuccessi e a vissuti emotivi negativi contraddistinti da ansia e paura. È plausibile che l’impostazione educativa e il lavoro svolto negli anni all’interno dell’istituto abbiano aiutato ragazzi/e a maturare la convinzione che le criticità siano ineliminabili e fisiologiche ma al tempo stesso che possano essere affrontate e superate.

Rispetto all’impiego dei dati ai fini migliorativi da parte dei docenti è possibile sviluppare alcune considerazioni. Spesso, nelle parole dei rispondenti compare il “credevo di aver fatto male” a fronte invece di un esito poi positivo oppure anche il contrario “ero convinta di aver svolto un ottimo compito e invece sono andato male”: di là dall’atteggiamento di fondo che può spingere i ragazzi/e a sopravalutarsi o a sottovalutarsi tale disallineamento può forse indicare una scarsa capacità di autovalutarsi? Eppure, proprio la competenza (auto)valutativa è unanimemente considerata come strategica e dovrebbe perciò costituire

un obiettivo formativo del curriculum (Montalbetti, 2020; Tino & Grion, 2019). Dal confronto condiviso e allargato sugli episodi potrebbe forse emergere una pista di lavoro su cui investire?

Un secondo tema ricorrente nelle narrazioni è il riferimento a “non aver fatto abbastanza” e alla necessità di “applicarsi di più”. Alcuni studenti sembrano più consapevoli di altri rispetto alle aree su cui lavorare per migliorare la propria performance e il loro star bene e a scuola. Tali considerazioni potrebbero fornire spunti utili per avviare attività volte a rafforzare il senso di responsabilità dei ragazzi aiutandoli a spostare il locus of control all’interno anziché all’esterno.

Una terza pista di lavoro potrebbe originare dall’importanza attribuita non solo agli esiti ma anche alle modalità con le quali la valutazione è preparata e comunicata. La letteratura da tempo ha confermato l’effetto del pre-assessment e il valore strategico del feedback (Dann, 2018) per saldare la dimensione misurativa con quella formativa e di orientamento al miglioramento; in tal senso potrebbe aprirsi uno spazio di lavoro per gli insegnanti chiamati a coniugare metodo ed etica (Hadji, 2021) avendo cura di tutto il processo valutativo e tenendo al centro lo studente anche di fronte ad esiti negativi.

Da ultimo va rilevato il grande spazio accordato alle attese e alle reazioni dei genitori. Alcune volte sono proprio i genitori con i loro comportamenti a rendere positivo o negativo un episodio. Si potrebbe quindi aprire uno spazio di lavoro sulla valutazione che includa anche la partecipazione attiva delle famiglie nell’interesse prioritario dei ragazzi/e.

5.2 Spunti per la trasferibilità

Nel complesso, l’esperienza di cui gli studenti danno conto nell’indagine è senz’altro costellata di luci, benché non manchino alcune ombre. Come già chiarito, l’interesse di dare conto di un’esperienza locale non

risiede tanto nei risultati, certamente utili per le piste di lavoro messe in evidenza percorribili nel contesto locale, quanto negli spunti che possono essere ricavati nella logica di una trasferibilità di metodo.

Una prima considerazione attiene alla scelta di dar voce agli studenti su un tema così rilevante e al tempo stesso spinoso. A nostro giudizio, i benefici possono essere rintracciati almeno su due piani: informativo ed educativo.

Sul piano informativo, è evidente che la base dati raccolta può aiutare a meglio comprendere come gli studenti vivono le situazioni valutative mettendo i docenti nelle condizioni, laddove reputato opportuno, di intervenire per correggere eventuali criticità o potenziare e valorizzare aspetti positivi. Discutere con loro di alcuni episodi segnalati in modo ricorrente come critici, nel rispetto dell'anonimato, può contribuire a far cogliere il punto di vista dell'altro rinforzando la relazione. L'apertura di un dialogo, triangolando le voci dei principali attori, può senz'altro essere costruttiva a patto che il confronto sia davvero plurale e gestito in modo sapiente.

Sul piano educativo, dare voce agli studenti e ascoltarli significa dimostrare con i fatti che li si ritiene interlocutori significativi; si tratta in altri termini, di un messaggio di fiducia che certamente può contribuire a rinsaldare la relazione fra docenti e studenti. Aprire il dialogo su un tema così spinoso come la valutazione assume un'ulteriore connotazione poiché veicola il messaggio che soltanto comunicando e confrontandosi – anche quando le prospettive possono essere divergenti - è possibile superare eventuali difficoltà e innalzare la qualità. Mettersi in una posizione di ascolto nulla toglie all'autorevolezza degli adulti che hanno il compito di creare le condizioni per un confronto autentico e di governarlo. A ben vedere così facendo lo slogan della scuola come comunità smette di essere tale e diviene esperienza.

6. Conclusioni

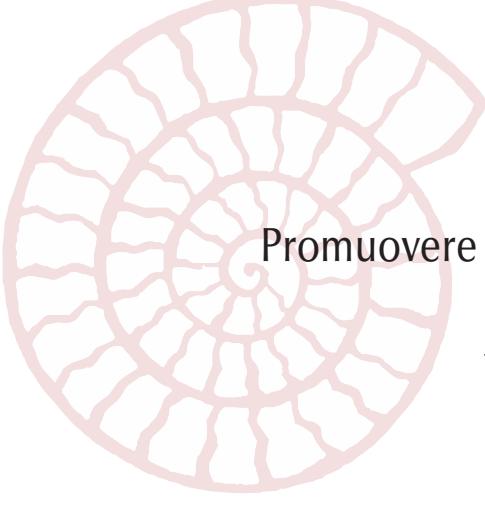
In che modo possiamo provare a trasformare le pratiche valutative rendendole coerenti con quei principi che da tempo la letteratura ha dimostrato essere efficaci? Chi può farlo? Per la prima domanda non c'è ovviamente un'unica ricetta, mentre per la seconda la risposta potrebbe essere fin troppo banale: "tutti".

Sebbene l'impegno di tutti è essenziale crediamo che, per uscire dalla vaghezza, sia necessario che ciascuno si prenda la sua responsabilità. Per parte nostra, come ricercatori impegnati in campo educativo, crediamo che porre la ricerca a servizio dei contesti locali, come nel caso in esame, possa essere un modo per offrire un contributo utile a livello micro ma anche potenzialmente fonte di ispirazione nell'ottica della trasferibilità.

Riferimenti bibliografici

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student success* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galliani, L., & Notti, A. M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gelati, C., & Camodeca, M. (Eds.). (2024). *Il benessere a scuola. Una prospettiva psicologica*. Roma: Carocci.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain: Dépasser les limites de la société de performance*. Paris: ESF.
- INDIRE. (2018). Avanguardie Educative: Le Scuole Capofila [Institutional website]. *INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa*. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeductive/scuole-capofila>
- Mazzolini, S. (2024, July 9). Adolescenti in una società incerta [Web Magazine]. *Laboratorio Adolescenza*. <https://laboratorioadolescenzamagazine.org/3018/>
- Montalbetti, K. (2018). Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 343–354.
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: Un asset strategico per la vita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 54–66.
- Montalbetti, K. (2022). Di quale valutazione fanno esperienza gli studenti universitari? Primi esiti da una ricerca esplicativa. *Formazione & Insegnamento*, XX(2), 173–185.
- Montalbetti, K. (2023). La qualità dell'esperienza educativa tra ricerca e formazione. Il punto di vista degli studenti. *Orientamenti Pedagogici*, (4), 59–71.
- Nicol, D., & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402. <https://doi.org/10.1080/026029380230406>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia. (Original work published 2013).
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.



Enhancing plurilingual awareness in the Italian class: A pedagogical proposal

Promuovere la consapevolezza plurilingue nella classe di italiano: Una proposta pedagogica

Silvia Scolaro

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, (Venice, Italy)

silvia.scolaro@unive.it

<https://orcid.org/0000-0002-3119-4704>

OPEN  ACCESS 

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The present work analyses a field trial experiment done during an intensive summer FL/L2 Italian course. It was divided into three phases. In the first one, learners drew their linguistic biography. Then, they were asked to read a text about how a non-native Italian author describes her approach to the Italian language and, in a similar fashion, narrate their own encounter with Italian language and what it represented for them. Finally, students composed a multilingual poem. This approach uses art-based techniques to improve the expressive means of learners by fostering awareness of their linguistic heritage. These activities were designed to be diverse and multimodal to support and promote the centrality of students while stimulating the use of language in a cognitive reflexive way.

Il presente lavoro analizza un esperimento sul campo condotto durante un corso intensivo estivo di italiano come LS/L2. L'esperimento è stato diviso in tre fasi. Nella prima, gli studenti hanno disegnato la propria biografia linguistica. Successivamente, è stato chiesto loro di leggere un testo in cui un'autrice non madrelingua italiana descrive il suo approccio alla lingua italiana e, in modo simile, di narrare il proprio incontro con la lingua italiana e ciò che aveva rappresentato per loro. Infine, gli studenti hanno composto una poesia multilingue. Questo approccio utilizza tecniche basate sull'arte con l'obiettivo di ampliare i mezzi espressivi degli studenti, favorendo la consapevolezza del loro patrimonio linguistico. Queste attività sono state intenzionalmente concepite per essere diversificate e multimodali, supportando e promuovendo la centralità dello studente e stimolando l'uso della lingua in modo riflessivo e cognitivo.

KEYWORDS

Italian language learning and teaching, Art-based approaches, Plurilingualism, Second language acquisition, Translanguaging

Apprendimento e insegnamento della lingua italiana, Approcci basati sull'arte, Plurilinguismo, Acquisizione della seconda lingua, Translanguaging

Citation: Scolaro, S. (2024). Enhancing plurilingual awareness in the Italian class: A pedagogical proposal. Training. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 101-114. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_12

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_12

Submitted: October 30, 2024 • **Accepted:** December 20, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

A language is a system that allows us to interact with the world by expressing ourselves. When we learn a new language, the new language system encounters and intertwines with the other language(s) we already know (Canagarajah, 2011). Would metacognitive thinking help promote language students' awareness of their plurilingual selves?

In its *Companion Volume with New Descriptors* (CoE, 2018, pp. 28 – 29, 159 – 164), which supplements the Common European Framework of Reference for languages through another *Companion Volume* (CoE, 2020, pp. 30, 123 – 128), the Council of Europe underlines once again the importance of cultivating multilingualism (i.e., the presence of multiple languages in society) as well as plurilingualism (i.e., the dynamic presence of multiple language repertoires in an individual). This reiterates an already-existing conceptual trend, which is mirrored in earlier foundational documents (CEFR, 2001, chapter 8).

On a more practical and pedagogical level, Europe fosters language learning and teaching mainly through plurilingual approaches (Candelier, 2003; Candelier & De Pietro, 2012). In this sense, key CoE documents are: the *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2016), and the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (acronym: FREPA/CARAP; Council of Europe, 2010), which is available on the website of the European Centre for Modern Languages (ECML).

Regarding the development of plurilingual competence, the *Companion Volume* lists the following abilities:

1. Switch from one language or dialect (or variety) to another.
2. Express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another.
3. Call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text.
4. Recognise words from a common international store in a new guise.
5. Mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even if possessing only a slight knowledge oneself.
6. Bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression.
7. Exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.) (CoE, 2020, p. 30).

The pedagogical intervention presented in this work leverages these competences, and more specifically, the sixth one: the ability to use one's own whole linguistic repertoire experimenting with new forms of expression.

In nowadays' Italy, almost 10% of students in primary and secondary schools have a migratory background (MIM, 2020). In such a context, the development of the plurilingual educational practices is favoured by current legislation and by some pedagogical projects that target area that host an elevated number of pupils with migratory background

(Carbonara & Scibetta, 2018; Della Putta & Sordella, 2022). However, despite that, it is undeniable that most schooling in Italy can still be considered monolingual (Bagna, Machetti & Barni, 2018).

It comes as no surprise, then, that the plethora of Italian courses for foreigners—even those at the university level—abide by the same monolingual paradigm (Block, 2003 & 2014; Cook, 1996; Ortega, 2014). Despite the spread of ideas and principles that aim to develop competences linked to plurilingualism—and in spite of our everyday multilingual reality—the monolingual paradigm endures to date, positing one language equals one culture (Maher, 2017; Vallejo & Dooly, 2019). And yet Italian language classes for foreigners are plurilingual and pluricultural.

Beside monolingualism, another bias is present, which Block (2014) calls the “linguistic bias”—that is, “the tendency to conceive of communicative practice exclusively in terms of the linguistic (morphology, syntax, phonology, lexis) although the linguistic dimension is often complemented with a consideration of pragmatics, interculturalism and learning strategies”. To this, a well-known fact about second language acquisition could be added: successful learners are not the ones who have a well-developed morpho-syntactic and lexical competence, but those who can use the language in a pragmatically and socially correct way—according to the situation where interaction takes place (Nuzzo & Santoro, 2017; Nuzzo, 2019). Therefore, Block (2014) recommends active involvement with both *embodiment* (Bourdieu, 1990 & 1991) and multimodality as a way, based on semiotics, to observe what people do when they interact with each other. In fact, individuals do not communicate only ‘linguistically’ (Norris, 2004; Jewett, 2009; Kress, 2009). Furthermore, as observed by Busch,

“the linguistic repertoire develops and changes throughout life in response to needs and challenges we are confronted with and [...] emotionally lived experiences of singular or repeated interactions with others—whether they are evaluated as positive or as negative—play a central role in the process of embodiment” (Busch, 2015, p. 10).

As Blommaert states: “The fact is, however, that someone's linguistic repertoire reflects a life, and not just birth, and it is a life that is lived in a real sociocultural, historical and political space” (Blommaert, 2008, p. 17).

These considerations motivate the research questions of this case-study: why not try to avail the plurilingual competences of participants in an Italian language course provided by an Italian university? Could this practice be a useful tool for enhancing Italian language learning?

2. Theoretical underpinnings

After introducing the general context concerning the European and Italian policies on multilingualism and plurilingualism, this paragraph will introduce the main theoretical underpinnings that guided the case-study which, will be fully described in the next section.

2.1 Translanguaging

First of all, what is ‘translanguaging’? The *Companion Volume* defines it in the following way:

“By a curious coincidence, 1996 [...] was also the year in which the term ‘translanguaging’ was first recorded (in relation to bilingual teaching in Wales). Translanguaging is an action undertaken by plurilingual persons, where more than one language may be involved. A host of similar expressions now exist, but all are encompassed by the term plurilingualism” (CoE, 2020, p. 31)

Canagarajah had previously outlined it as:

“A neologism, it has come to stand for assumptions such as the following: that, for multilinguals, languages are part of a repertoire that is accessed for their communicative purposes; languages are not discrete and separated, but form an integrated system for them; multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn’t consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one’s repertoire; and, for these reasons, proficiency for multilinguals is focused on repertoire building – i.e., developing abilities in the different functions served by different languages – rather than total mastery of each and every language” (Canagarajah, 2011, p. 1).

In 2014, García and Li Wei further developed the concept of translanguaging through a complex theory that frames it as both a social and pedagogical practice. It can serve as a tool for research in both sociolinguistics and applied linguistics and, at the same time, as a method for linguistic education, allowing deeper reflection on known languages, their varieties, and their use in social and communicative activities. The authors describe translanguaging pedagogical practices as promoting integrated approaches that draw on the learners’ entire linguistic repertoire, focusing on creative elements that enable learners to reflect metacognitively on the concept of ‘languaging’ (Jasper & Madsen, 2016 and 2018), understood as a complex and fluid practice. In this sense, the different languages (or varieties or dialects) known by the learners are acknowledged and validated, contributing to the co-construction of individual identity in relation to their environment and past experiences. In this case study, translanguaging has been used as a means to valorise the individual, their languages, and their potential in constructing the identity of the complex self (Dörnyei & Ushioda, 2011; Mercer, 2011) in relation to the complexity of society across space and time (Morin, 2017; *inter alia*).

2.2 Visual linguistic autobiographies

Introspective tools, such as diaries, logbooks, self-narratives, and similar tools (Dörnyei, 2007, pp. 156 – 159;

Mackey & Gass, 2016, pp. 228 – 230), are commonly used in qualitative linguistics research as instruments for researchers to obtain “hidden” information. At the same time, they help learners reflect on their language learning process. Pavlenko (2007, p. 165) defines these tools as “the first source of information about learners’ beliefs and feelings.” While this type of tool can illuminate information that would otherwise be unattainable, it also carries two biases that cannot be ignored: first, authors select the information they wish to share, and second, their products are subject to the researcher’s interpretation (Franceschini, 2006).

An introspective tool often used in qualitative sociolinguistics research is the linguistic biography. It may take discursive, written, aural, or visual forms. Even the Council of Europe (CoE) supports its use through the European Language Portfolio (ELP), which consists of three parts: the linguistic passport, the linguistic biography, and the dossier. The “Intercultural Encounters Autobiography” is also included.

The linguistic biography is thus regarded as a valid (self-)reflective narrative instrument, closely tied to emotion, that enhances the author’s awareness of their linguistic plurality, which is closely linked to their sense of identity.

“The schematization and comparison of the various temporal dimensions of the story, in particular between that of physical or subjective time (“Events”) and that of biographical-linguistic time (“Languages”), make it possible to make visible, even graphically, the self-reflective potential of AL with respect to a more generic life story” (Cognini, 2020, p. 411; translated by the Author).

In applied linguistic research, the field of autobiographical narratives for both language learners and teachers has been expanding in recent years to include other forms and modalities in addition to written and spoken forms. Studies now involve autobiographies narrated through drawings or photographs (Nikula & Pitkänen-Huhta, 2008) or multimodal formats where writing, images, and sounds combine (Menezes, 2008). More frequently used examples include silhouettes or self-portraits, which are used as tools for linguistic autobiographies with both learners and student-teachers (Cognini, 2020; Kalaja, Alanen, & Dufva, 2008, 2011; Melo-Pfeifer, 2021; Muller, 2022; *inter alia*).

For this case study, visual linguistic autobiographies were chosen. As a narrative typology, they can be considered “made,” as defined by Riessman (2008), since they were created by the learners in a specific context for a defined purpose, at the teacher’s request.

According to Molinié (2015, p. 450):

“Reflective drawing is an apparatus comprising the transmission of an instruction, the making of a drawing (by a child, a teenager or an adult), and an exploratory discussion of the drawing (between the drawer and the practitioner/researcher or between peers). This methodology: 1) makes visible and acknowledges sociolinguistic determinants and their movement in the environment in which the player lives; 2) leads to processes of ver-

balization, sharing and awareness-raising of these patterns and determinants; 3) facilitates re-mediation and the production of new representations; 4) increases social mobility as an open, dynamic, complex, unstable and unpredictable process" (Molinié, 2015, p. 450).

Moreover, when analysing the visual narratives it is important to value not only the images but also the relationships between them, to understand how the different components of the product interact one with another (Busch, 2006). The conceptual structure and the interaction among the constituents are described and successively semiotically interpreted. Notwithstanding the above mentioned biases that this tool holds, the adoption of instruments such as the visual autobiography allows data gathering in an alternative way and can provide the research with an additional dimension.

2.3 Art-based approach: plurilingual poetry

Recently, in the field of applied linguistics, researchers have developed new tools to investigate multilingually, enabling studies across languages or involving multilingual data (Holmes et al., 2016). Among these are the so-called 'art-based approaches,' which leverage embodiment and expressive multimodality inherent in humans and form part of the aesthetic paradigm in plurilingual education (Dompmartin-Normand & Thamin, 2018; Kalaja & Melo-Pfifer, 2019; Moore et al., 2022).

In the qualitative research based on these approaches the need "to extend beyond the limiting constraints of discursive communication in order to express meanings that otherwise would be ineffable" (Barone & Eisner, 2012, p. 1) is felt. This is further explained by Merriam and Tisdell:

"Most qualitative researchers analyse data that are words. But people do not make meaning or express it only through words; they also do so by art, in visual art, in symbols, in theatre-based art, and through photography, music, dance, story-telling, or poetry. Since the advent of the new millennium, there has been much more of an emphasis on how creative expression can be a part of qualitative research efforts in what has come to be referred to as Arts Based Research (ABR)" (Merriam & Tisdell, 2016, p. 65).

Research based on art can be seen as a new, more holistic, way to be taken into consideration in order to possibly overcome the monolingualism and the monolinguistic biases, shedding light on those aspects that word-based data, typically used in qualitative research, prevents from emerging (Butler-Kisber, 2010).

Linking to what has been discussed in the previous paragraphs, ABR comprises three main characteristics:

- It favours the emotional link that undergoes cognition.
- It can facilitate those learners yet to master the linguistic means to express themselves through writing in the target language, i.e., illiterates or immigrants of recent arrival, etc.
- It engages the subject in (self-)reflection on the process which undergoes language learning through the means of alternative narrative ways compared to writing or oral stories.

On this topic Ortega says:

"Human meaning-making is always multisensory and embodied, multimodal and situated, and always involving much more than purely linguistic resources or perfect correspondences between what is said (a linguistic matter of words but also embedded in many other nonlinguistic signs, symbols, and resources), what is meant (a nonlinguistic matter of intention and construal), and what is understood (a nonlinguistic matter of construal and effect)" Ortega (2019, p. 29).

In this project, plurilingual poetry (PP) was used—a type of poetry that draws on the writer's diverse linguistic and semiotic resources (García & Li Wei, 2014).

Composing plurilingual poetry can be considered as a way to express the self as whole through the different languages known by the author. This type of poetry has also been defined as a type of 'identity text' (Cummins & Early, 2011), i.e., an instructional choice that showcases students' literacy expertise and supports literacy engagement by affirming the cultural and linguistic resources that minoritized immigrant students bring to their learning. Identity texts are creative academic projects in which students invest their identities by drawing on the full range of their cultural and linguistic repertoires. These projects are then said to function as mirrors to reflect students' identities back to them in a positive light. As students then share their identity texts with broad audiences, they receive positive affirmation of their cultural, linguistic and social identities (Prasad, 2018, online).

Poetry allows authors to 'play' with languages, interacting with them not only phonologically but also semiotically in an aesthetic manner. In multilingual classrooms, where learners may not share the same languages (or varieties or dialects), it creates intersubjective 'spaces of void' for interpretation (Prendergast, 2009).

In recent decades, poetic inquiry—the use of poetry to produce, collect, analyse, or explore data—has gained prominence as a powerful discovery tool. It reveals connections and subtleties often overlooked by conventional research methods (Kubokawa, 2023). As an effective reflexive or self-study technique, poetic form articulates the tensions and complexities of lived experience. It challenges our engrained modes of thinking and expression as it breaks from the confines of linear ways of knowing. (Mandrona, 2015, p. 107)

3. Methodology

In order to provide a thorough response to the research topic, the methodology employed a range of qualitative tools in addition to quantitative data analysis techniques. The following section will describe

the context and the participants, then it will examine the tasks used, the data collected and its analysis.

3.1 Context and participants

This case study was conducted during a summer intensive online Italian language course organised by an Italian university. The course was 70 hours long and lasted five weeks; classes were held from Monday to Friday, for 3.5 hours every day. The students attending the course were 21 adults with different countries of origin: Afghanistan, Bolivia, France, Japan, Kazakhstan, Mexico, Russia, Turkey, Iran, Ukraine and the U.S.A. Some were students in their home countries, others were international university students, while others were studying Italian for work or personal reasons. At the time the course was offered, some participants were residents in Italy, while others attended the course from their home countries. The level of the course was B1 according to the CEFR. Twelve out of the 21 students participated in all the three tasks proposed and of these six gave their informed consent to be part of the research. For this reason, only the products and the data gathered from these six participants will be discussed in this paper.

The aim of this study was to determine whether pedagogical activities fostering (self-)reflection and metacognition on known languages (or varieties or dialects) and their aesthetic use could enhance awareness of processes and strategies for learning Italian.

This was done in three phases, each one administered in the form of a task (Long, 1985 e 2005; Willis & Willis, 1996; Skehan, 1998; Ellis R., 2000, 2003 and 2009; Diadòri et al., 2009; *inter alia*). Participation in the tasks was voluntary. At the end of the course a questionnaire was also used to gather further information on the students' perceptions concerning the activities done during the course.

3.2 Tasks

In the following section the tasks given will be briefly described.

3.2.1. First task

The first task required the learners to upload their visual autobiography to a shared Padlet. The task was explained by the instructor during class, and examples were shown. The students were informed that the main topic of the visual autobiography was their encounter with the languages (or varieties or dialects) they knew: they were asked to visually depict when, where, and with whom they came into contact with these languages. In essence, they were asked to illustrate their 'spatial repertoire,' which "links the repertoires formed through individual life trajectories to the available linguistic resources in particular places" (Pennycook & Otsuji, 2014, p. 166). The Padlet where the autobiographies were posted was shared among the class so everyone could view them. Nonetheless, during class time, learners were given the opportunity to verbally share and narrate their visual autobiographies. Since some of the drawings depicted scenes of war or other significant calamities and suffering, the

teacher, prioritising the well-being of the learners (Menegale, 2022), deliberately chose to make the oral narration of the biography optional, leaving it to those who voluntarily wished to share their life experiences. The objective of this first task was to foster awareness of the plurilingual self, focusing on how and when we encounter languages and how we learn or acquire them. The task emphasises the learning of additional languages as subjectively experienced by the students (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020).

3.2.2. Second task

The second task required reading a passage from the book *In altre parole [In Other Words]* by the non-native Italian writer Jhumpa Lahiri and reflecting on her approach to the Italian language, summarised in a written composition. This was a deliberate choice made by the instructor. In the first few pages of the book, the author describes her approach to the Italian language as different from her L1s in a poetic and visual way. The aim was to enhance students' awareness of how and why they chose to study the Italian language. The compositions submitted by the learners were later analysed using the qualitative analysis software MAXQDA for thematic analysis.

3.2.3. Third task

The third task involved producing plurilingual poetry on the topic 'I and My Languages.' The purpose was, once again, for the students to recognise their multilingualism as a personal resource, enabling them to use different languages to express 'the self.' No additional rules or constraints were imposed; learners were free to compose their poetry, drawing on their linguistic resources in any way they preferred.

The aim of these three tasks was explained to students only at the end of the course. This was done to avoid influencing learners and their performances, thereby minimising the Hawthorne effect. In the final stage, participants were also asked to complete an online questionnaire about their perceptions of the activities proposed during the course.

4. Analysis

This paragraph will present the analysis of the above-mentioned products.

4.1 Analysis of the visual language biographies

All six biographies depict the concept of a path, illustrated through lines connecting space and time, from the authors' birth to the present. Three of them follow a spiral structure, one moves from top to bottom, another from bottom to top, and one takes a zig-zag trajectory. All include the concept of family or home, where the mother tongue was learned, followed by formal education in language learning, and later, languages tied to personal choices: passions, current or future studies, or aspirations for self-recognition or better job opportunities. Some language choices are constrained by external circumstances, such as war.



Figure 1. Visual language autobiography No. 2

This student starts from the top drawing a house (languages: Russian to which they add Polish and Korean), then a school/university (languages: English and Chinese). There is a mention of a four month-study abroad program in the People's Republic of China (language: Chinese) and finally the decision to study in Italy (language: Italian). From the bold yellow arrows the timeline seems very well defined. It can also be gathered that the student is curious about languages: school is not the only place where they are

learnt (formal vs. formal and non-formal instruction). Two more aspects should be noted: firstly, the use of symbols, often used in chats communications as well, to convey meaning: a little heart above the mother tongue; a glass of red wine together with a slice of pizza and the leaning tower of Pisa to reinforce the image that Italy has around the world; secondly the use of flags or their colors to indicate a specific nation.

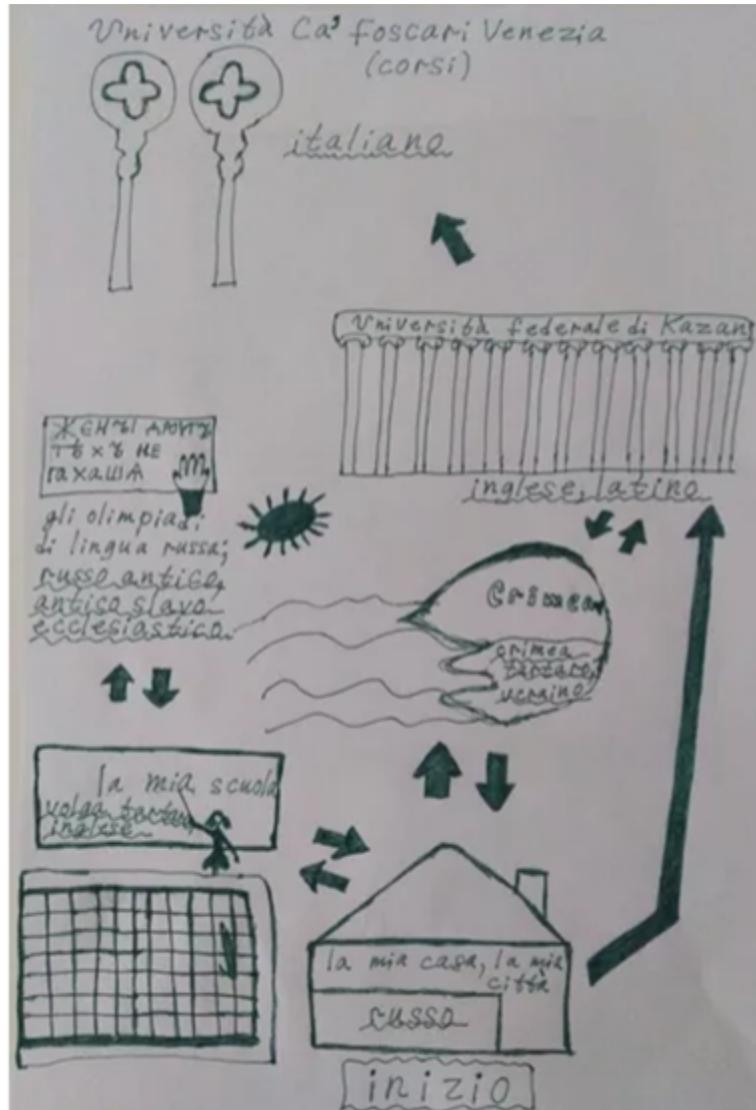


Figure 2. Visual language autobiography No. 3

This student moves from bottom to top, starting from their house and family (language: Russian). Not far is the school where we can see a teacher next to the board (languages: Volga Tatar and English), then above on the left we see the Olympics for the Russian Language (languages: Old Russian, Ecclesiastical Old Slavic). After that, the image of the University (languages: English and Latin), then Venice, another university (language: Italian). Interesting are the arrows

which link in both directions the places and the facts pictured. It is interesting to note how the school is portrayed in the form of a teacher pointing at the board. There is a substantial use of wording (in different alphabets) compared to the use of icons: it could show the importance of the written language in its acquisition and/or knowledge.

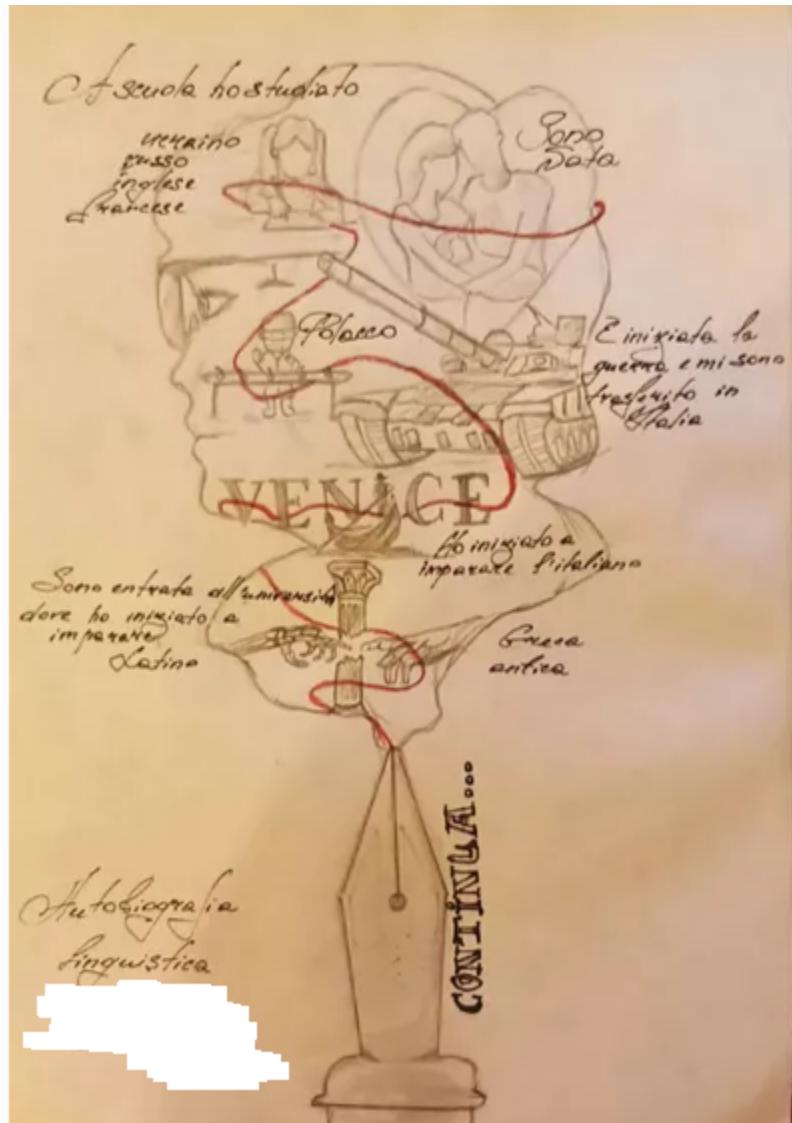


Figure 3. Visual language autobiography No. 5

The timeline here is portrayed as a red thread: from birth, to school (languages: Ukrainian, Russian, English and French). Then the student mentions Polish, and subsequently the war that forces the person to flee to Italy where they enrol in University (languages: Italian, Latin, Old Greek). The red line ends into the fountain pen's tip but on the side there is the writing "to be continued". This is probably the more "artistic" biography collected in this study, where images have embedded multiple meanings and ways of reading it: the loving couple portraying the parents, the shape of the face on the side made by the ink, the revisited Michelangelo's Sistine Chapel fresco, etc.

Through this type of task the learner has to contextualize their language learning experience in an intertwine of the micro and the macro level between complex systems: personal life and environment, schools, nations, and so on in a plurigraphic and plurisemiotic way.

Nonetheless when analysing these types of products, it should not be forgotten the distinction between an etic point of view (based on the researcher's interpretations) and the emic one (based on the par-

ticipants' perspective), and therefore the potential divergence between the two (Melo-Pfeifer and Kalaja, 2019) that could lead to question the confidence of those interpretations. Moreover, visual language autobiography, due to the constraints of the piece of paper where they are drawn, can include less details compared to a narrative one and this also should be acknowledged by the SLA researcher.

4.2 Analysis of the composition on Italian language learning approach

Since the level of language competence was B1 of the CEFR, the second task proposed involved the reading of a text from a book in Italian where the writer, a non-native speaker, narrates her approach to the Italian language in a poetic way. This was used as a sort of prompt to make learners reflect on how they came close to the Italian language. Taking inspiration from the reading they were asked to write a text focussing on the same topic. Afterwards a qualitative thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) of the learners' texts

was done with the software MAXQDA. After the multiple cycle coding, the researcher found five (5) nodes (recurring topics).

4.2.1 Motivation

- “Volevo studiare in Italia” [“I wanted to study in Italy”]
- “Voglio tantissimo impararlo” [“I really want to learn it”]
- “Mi sono innamorata della lingua” [“I fell in love with the language”]
- “E anche è un'incredibile opportunità per me” [“It also is an incredible opportunity for me”]

4.2.2 First Contact

- Through family or beloved ones (3)
- Spontaneous (2)

4.2.3 Difficulties

- Comparing Italian with English at the beginning was manageable, but later it became a dilemma: “La mia esperienza nell'apprendimento della lingua Italiana è iniziato da comparazione tra l'italiano e l'inglese. Siccome ho pensato che se parli inglese tutte le due lingue si sembrano uguale e simile, non sarà troppo difficile apprendere l'altra. (...) Ma, sfortunatamente, l'inglese è finito di essere il flagello della mia opportunità di studiare e immergerti nel'italiano autonomamente.” [“My experience in learning Italian started from the comparison between Italian and English. Since I thought that if you speak English and that both languages are equal and similar, it won't be too hard to learn the other. (...) But, unfortunately, English became the plague of my opportunity to study and immerse autonomously in the Italian language.”]
- Difficulties in oral comprehension: “Nel primo tempo parlare 'sì' o 'no' nel negozio era il problema grande per me.” [“At the beginning, saying 'yes' or 'no' in a shop was a big problem for me.”]
- War: “Nel febbraio di 2022 la guerra è iniziata. Era molto difficile emotivamente. C'erano tanti giorni quando leggevo le notizie e dopo non potevo fare niente tutto il giorno, qualche settimana non andavo all'università.” [“In February 2022, war started. It was very difficult emotionally. There were many days when I read the news and then couldn't do anything for the whole day. For some weeks, I didn't go to university.”]
- Moving to a new country with a different language: “Prima, avevo paura a trasportare la nostra famiglia lontana dai nonni a un posto dove parlavano un'altra lingua.” [“Before, I was scared of moving our family far from the grandparents to a place where they spoke another language.”]
- Personality: “Ma è difficile per me parlare. Io sono timida.” [“But it is difficult for me to speak. I'm shy.”]

4.2.4 Self-Effort

- “Autonomamente” [“Autonomously”]
- “Nella scuola media ha cominciato imparare italiano da un libro. Imparavo quando avevo il tempo libero e volevo (non sempre e non regolare).” [“In middle school, I started studying Italian by myself with a book. I studied when I had free time and

wanted to (not always and not regularly).”]

- “Imparavo italiano con i tutori, iniziavo parlare con i lavoratori nei negozi e uffici pubblici in italiano.” [“I learned Italian with tutors. I started speaking with workers in shops and public offices in Italian.”]
- “Vai, M., vai! + emoticon of encouragement” [“Go, M., go!”]

4.2.5 Positive Results

- “Però, ho finalmente superato quella dilemma.” [“But, I finally overcame that dilemma.”]
- “E adesso, secondo me, ho migliorato mio italiano. Perché posso parlare, costruire le proposte, ascoltare e capire. Faccio gli errori, scrivo e leggo veramente male. Ma adesso sono migliore di me stesso 2 anni fa.” [“And now, in my opinion, I improved my Italian. Because I can speak, construct sentences, listen, and understand. I still make mistakes, I write and read really badly. But now I am better than I was 2 years ago.”]
- “Sono diventato felice.” [“I became happy.”]
- “Mi dà coraggio.” [“(It) gave me courage.”]
- “E oggi finalmente posso un po' parlare.” [“And today, I can finally speak a little.”]

4.2.6. Emerging trends

What emerges is that there is a strong bond with emotions: desire, fear, love, courage, happiness. In Damasio's (1994) words: “No cognitive achievement is free of emotions; the stronger the emotional involvement, the stronger are memories and knowledge”. In the texts, students show the power obtained by becoming competent in the language, in this case in Italian, as self-acknowledging and self-empowering as well: becoming proficient in a language allows one to accomplish different tasks that require language negotiation with others without relying on someone else, makes one independent, and, moreover, it can be considered a path to success in social relationships, academic studies and work. It also gives a key for the interpretation of the surrounding environment for those living in Italy.

4.3 Multilingual poetry

As the final task of this reflective plan, students who wanted could try their hands at composing a multilingual poem. The title proposed was: “I and my languages”. The aim of the activity was to recognize in their multilingualism a personal resource that can lead to use different languages to express the self. By way of example, follow three of the poems composed by the students:

4.3.1. Poem No. 1

Fa molto freddo, e le neve luccica sotto i piedi,
The morning and the night look just the same.
Вдаль гудит электричка.

Sono sonno, e tutto intorno è come un sogno.
Ich muss gehen, aber es ist sehr schwierig:
Ведь дома тепло, и громко мурлычат коты.
Si sa di caffè e il cibo della mamma.
Non c'è posto migliore di casa.
Ich vermisst dich, mein Zuhause.

4.3.2. Poem No. 5

Сумне життя

Хочіс окоугенея каи філонс
and everything was left behind
как мимолетное видение
cancella tutta la vecchia vita
Et ils disent la vérité quand les problèmes arrivent
puoi mettere tutta la tua vita in uno zaino

I забежди в такі моменти життя
Memento mori, sed vivere ne obliviscaris

As it can be seen both poems make use of various languages, creating artistically assonances and alliterations that break the limits of one specific language.

4.3.3. Poem No. 3

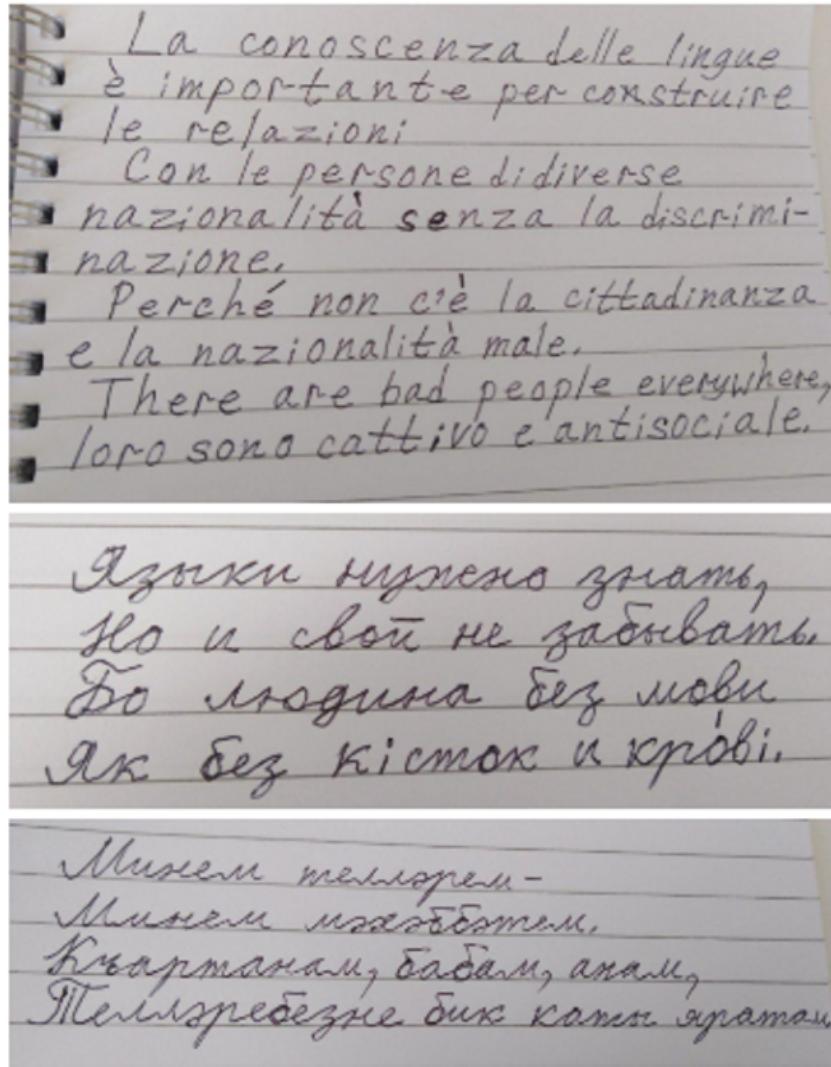


Figure 4. Poem No. 3

But one student, after posting the picture of their poem (see Figure 4), adds a metacognitive explanation in Italian where they share their reflection on the work they have done:

"The first part is in Italian and English. The second part is in Russian and Ukrainian: it is necessary to know languages, but not forget (one's own) mother tongue because a person without a language is like (a person) without bones and blood. The third part is in (Volga) Tatar and Crimean Tatar (my mother tongues): my languages are my love. My grandmother, my mother, my father, our languages I love a lot" (translated by the Author).

The last example is the clear realization of everything this work has been dealing with. At the end of the project this learner realizes how all the languages they know are part of them and how they are all important.

4.4 The final questionnaire

After the three tasks were completed, the instructor explained the choices made and the motivations that led to the planning of the activities the students had undergone. Students were asked to answer a quick questionnaire regarding their satisfaction. Table 1 displays the answer in the order they were received.

<i>Italian</i>	<i>English</i>
“È difficile perché è molto creativo, ma anche è molto interessante”	“It is difficult, because it is very creative, but also very interesting”
“Mi sono piaciuti tanto”	“I really liked them”
n/a	“Thank you for this activities, I liked them so much, because I enjoy doing something creative and unusual. I lover creating self-biography (even if it doesn't look good, because I am bad in drawing) and poem”
“Secondo me questo buona idea, perché altri persone posso vedere quante lingue sanno”	“I think this is a good idea, because other people can see how many languages they know”
n/a	“That it was interesting to do and to see how many languages there are in my life, because i was learning also French, German and Japanese but I know them on a very bad level”

Table 1. Answers to the final question: “What is your opinion on the linguistic self-biography and the following activities proposed during the course?”

The words of the participants show that not only these multimodal and creative activities have been well received but also helped in raising consciousness about each individual linguistic repertoire and raised awareness of students' multilingualism through the means of tasks where languages were used to narrate

and express the self in a plurigraphic and plurisemiotic way. Art allows for decentering, multiperspectivism and uncovering layers of complexity (Gonçalves Matos & Melo-Pfeifer, 2020). A table follows, which summarizes the above content.

<i>Task No.</i>	<i>Tool</i>	<i>Outcome feature(s)</i>
1	Visual linguistic autobiography	(Self)-reflection on known languages: when, where and how they were learned
2	Composition on Italian language learning approach	Main topics: motivation, first contact, difficulties, self-effort, positive results. Strong link with emotions: desire, fear, love, courage, happiness
3	Plurilingual poetry	Free multilingual self-expression
	Final questionnaire	Metacognitive reflection on the previous activities

Table 2. Synopsis of the tools used and their outcome

5. Conclusions

In this study we have seen the application of different activities during an Italian language online course of B1 level with international students. The limit of this study is the small number of participants and the fact that the introspective instruments used to collect data could be biased given that the authors decide what information to share and are further subject to the interpretation of the researchers. Moreover, data gathered by means of self-narrative can risk superficiality and lack depth, even if this study does not seem to be affected this way. As a matter of fact, it appears that the use of introspective tools and creative artistic tasks could foster language learning in the target language as well as raise identity awareness. Self-reflective practices also boost strategic and critical thinking applied to language learning.

Using Busch's words:

“What interests us here is not so much the way linguistic skills are acquired and accumulated along the time axis; instead we wish to be able to trace how, by way of emotional and bodily experience, dramatic or recurring situations of interaction with others become part of the repertoire, in the form of explicit and implicit linguistic attitudes and habitualized patterns of language practices. It is only when we do not reduce language to its cognitive and instrumental dimension, but give due weight to its essentially intersubjective, social nature and its bodily and emotional dimension, that questions about personal attitudes toward language can be adequately framed” (Busch, 2015, p. 11).

Language learning is not merely a cognitive process, in fact positive experiences when learning lan-

guages bring deeper learning (Kramsch, 2009; Balboni, 2013).

There is a need to change perspective in the language classroom: specifically, what in the past was seen as "deficiency", "lack of", (negative) interference from the L1, should be used as a resource, as a trigger to promote language learning in the target language. Especially in a world that features increasing geographical and digital mobility Blommaert (2010, p. 5) proposes the shift from sociolinguistics of community to sociolinguistics of mobility: "a sociolinguistics of speech, of actual language resources deployed in real sociocultural, historical, and political contexts".

Regardless of one's linguistic background, pedagogies should prepare students for the new challenges of increased global mobility and contact zone interactions (Kimura & Canagarajah, 2017, p. 304).

"When we reflect upon an experience instead of just having it [...] such reflection upon experience gives rise to a distinction of what we experience (the experienced) and the experiencing—the how" (John Dewey, 1916, p. 196).

References

- Bagna, C., Machetti, S., & Barni, M. (2018). Language policies for migrants in Italy: Tension between democracy, decision-making and linguistic diversity. In M. Gazzola, T. Templin, & B.-A. Wickström (Eds.), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches* (pp. 477–498). Berlin: Springer.
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved December 26, 2024, from <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2014). Moving beyond "lingualism": Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Ed.), *The Multilingual Turn* (pp. 54–77). Oxon: Routledge.
- Blommaert, J. (2008). Language, asylum, and the national order. *Urban Language & Literacies*, 50(4), 2–21. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busch, B. (2006). Language biographies: Approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning* (pp. 5–18). Cape Town: PRAESA.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* - The lived experience of language. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435408>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Candelier, M., & De Pietro, J.-F. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck-Duculot. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2019). Oltre le parole: Translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue. In B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Nadal, E. Salvatore (Eds.), *Parola: Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare* (pp. 491–509). Siena: Università per Stranieri di Siena. Retrieved December 26, 2024, from https://edizioni.unistras.it/public/articoli/660/files/44_carbonara_scibetta.pdf
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2019). Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: Making visible the ordinariness of multilingualism. In J. Won Lee & S. Dovchin (Eds.), *The ordinariness of translanguaging* (pp. 115–119). London: Routledge.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2018). Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: Il progetto 'L'AltRoparante'. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 65–82.
- Cognigni, E. (2007). *Vivere la migrazione tra e con le lingue: Funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto S. Elpidio: Wizarts.
- Cognigni, E. (2020). Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: Approcci e metodi di analisi. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 406–418. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15002>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Coppola, D., & Moretti, R. (2018). Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso. In C. M. Coonan, A. Bier, & E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio* (pp. 397–412). Venezia: Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/024>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Retrieved December 26, 2024, from www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2010). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (CARAP/FREPA)*. Retrieved December 26, 2024, from www.ecml.at/CARAP-version3-FR-23062010
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Retrieved December 26, 2024, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam's Sons.
- Della Putta, P., & Sordella, S. (2022). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati: Un modello labororiale*. Pisa: ETS.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Mac-

- millan.
- Diadòri, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dompmartin-Normand, C., & Thamin, N. (2018). Presentation. *Lidil*, 57, 4830. <https://doi.org/10.4000/lidil.4830>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193–200. <http://dx.doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Firpo, E., & Sanfelici, L. (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: Spagnolo lingua d'origine e Italstudio*. Milano: Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Franceschini, R. (2006). Unfocussed language acquisition? The presentation of linguistic situations in biographical narration. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 31(3), 29–49.
- Council of Europe. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – Competences and resources*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Retrieved December 26, 2024, from <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabcid/2771ID/20/language/en-GB/Default.aspx>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gonçalves Matos, A., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Art matters in languages and intercultural citizenship education. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 289–299. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786917>
- Camilleri Grima, A., Candelier, M., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture (FREPA)*. Graz, Austria: European Center for Modern Languages / Council of Europe Publishing.
- Holmes, P., Fay, R., Andrews, J., & Attia, M. (2016). How to research multilingually: Possibilities and complexities. In *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp. 88–102). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Jaspers, J., & Madsen, L. (2016). Sociolinguistics in a language-globed world: Introduction. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 235–258. <https://doi.org/10.1515/applrev-2016-0010>
- Jaspers, J., & Malai Madsen, L. (Eds.). (2018). *Critical Perspectives on Linguistic Fixity and Fluidity: Languaged Lives* (1st ed.). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469312>
- Jewitt, B. (Ed.). (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2019). *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Raising awareness of multilingualism as lived – In the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 340–355. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786918>
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2011). Teacher trainees' beliefs about EFL learning in the light of narratives. In S. Breidbach, D. Elsner, & A. Young (Eds.), *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Social-Educational Perspectives* (pp. 63–78). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kimura, D., & Canagarajah, S. (2017). Translingual practice and ELF. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 291–304). London: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717173.ch24>
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kubokawa, J. M. (2023). The multilingual poetry task: Innovating L2 writing pedagogy in the secondary classroom. *Journal of Second Language Writing*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101039>
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77–79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2016). *Second Language Research: Methodology and Design*. London: Routledge.
- Maher, J. C. (2017). *Multilingualism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandrona, A. (2010). Children's poetic voice. *LEARNing Landscapes*, 4(1), 143–155. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i1.368>
- Melo-Pfeifer, S. (2021). Exploiting foreign language student teachers' visual language biographies to challenge the monolingual mind-set in foreign language education. *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 601–618. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1945067>
- Menegale, M. (2022). Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca. *Studi di glottodidattica*, 8, 132–143. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1537>
- Menezes, V. (2008). Multimedia language learning histories. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 199–213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mercer, S. (2011). The self as a complex dynamic system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 57–82. <https://doi.org/10.14746/sslt.2011.1.1.4>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana: A.S. 2018/2019*. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Retrieved December 26, 2024, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Rapporto++Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue: Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Actes académiques, Série Langues et perspectives didactiques. Paris: Riveneuve.
- Moore, D., Oyama, M., Roy Pearce, D., & Kitano, Y. (2022). When awakening to languages meets plurilingual poetry: Aesthetic explorations in an elementary school in Japan. *Leseforum*, 1, 1–17. Retrieved December 26, 2024, from https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/756/2022_1_fr_moore_et_al.pdf
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Muller, S. (2022). Visual silence in the language portrait: Analysing young people's representations of their linguistic

- repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3644–3658. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170>
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English (pp. 171–185). In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Norris, S. (2004). *Analysing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- Nuzzo, E., & Santoro, E. (2017). Pragmatica dell’italiano come lingua seconda/straniera. *E-JournALL*, 4(1), 1–145. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7.116>
- Nuzzo, E., & Vedder, I. (2019). Lingua in contesto: La prospettiva pragmatica. *AITLA*. Retrieved December 26, 2024, from <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-9.pdf>
- Ortega, L. (2014). Ways forward in a bilingual turn in SLA (pp. 32–53). In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: ‘Pizza mo two minutes coming’. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 161–184. <https://doi.org/10.1111/josl.12079>
- Prasad, G. (2018). Making adolescents’ diverse communica-
tive repertoires visible: A creative inquiry-based approach to preparing teachers to work with (im)migrant youth. *Lidil*, 57, 1–20. <https://doi.org/10.4000/lidil.4867>
- Prendergast, M. (2009). “Poem is What?” Poetic Inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 1(4), 541–568. <https://doi.org/10.1525/irqr.2009.1.4.541>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268–286. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Sordella, S., & Andorno, C. M. (2017). Esplorare le lingue in classe: Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 162–228.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation (pp. 39–78). In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*. UK: CAI Language Studies Centre.
- Willis, J., & Willis, D. (Eds.). (1996). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.



The Potential of Qualitative Research in Initial Teacher Education: An Exploratory Study of the Attitudes of Learners of Foreign Languages

Il potenziale della ricerca qualitativa nella formazione iniziale degli insegnanti: Un'indagine esplorativa degli atteggiamenti degli studenti di lingue

Monica Banzato

Università Ca' Foscari Venezia, Italia – banzato@unive.it
<https://orcid.org/0000-0002-6294-6868>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study investigates the cognitive, affective and behavioural attitudes towards qualitative educational research of prospective language teachers enrolled in a teacher education Masters programme. The data, collected using Papanastasiou's (2005) *Attitude Towards Research* (ATR) scale and analysed using an independent t-test, showed no statistically significant differences between students with and without previous experience of teaching educational research. Systematic reviews of the literature (Early, 2014; Matos et al., 2023; Wang et al., 2023) indicate that studies predominantly focus on quantitative research teaching and often find ambivalent or negative attitudes. The results of the present study, on the other hand, show a general appreciation of qualitative research, which is seen as relevant both during the course of study and for future teaching careers. This initial exposure to qualitative educational research, thanks to more accessible methods and language, could foster a culture of evidence-based research and support the development of critical and reflective skills that are essential for teaching professionalism.

Questo studio esplora gli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali verso gli insegnamenti di ricerca educativa qualitativa tra futuri insegnanti di lingue iscritti a un corso di laurea magistrale orientamento all'insegnamento. I dati, raccolti tramite la scala *Attitude Towards Research* (ATR) di Papanastasiou (2005) e analizzati con un t-test indipendente, non evidenziano differenze statisticamente significative tra studenti con e senza esperienza pregressa in insegnamenti di ricerca educativa. Le revisioni sistematiche della letteratura (Early, 2014; Matos et al., 2023; Wang et al., 2023) indicano che gli studi si concentrano prevalentemente su insegnamenti di ricerca quantitativa, spesso rilevando atteggiamenti ambivalenti o negativi. I risultati del presente studio, invece, evidenziano un generale apprezzamento per la ricerca qualitativa, considerata rilevante sia durante il percorso di studi che per la futura carriera docente. Questa prima esposizione alla ricerca educativa qualitativa, grazie a metodi e linguaggi più accessibili, potrebbe favorire una cultura della ricerca basata su evidenze, supportando lo sviluppo di competenze critiche e riflessive indispensabili per la professionalità docente.

KEYWORDS

Attitudes towards research, Qualitative educational research, Initial teacher education, Language learners
Atteggiamenti verso la ricerca, Ricerca educativa qualitativa, Formazione iniziale degli insegnanti, Studenti di lingue

Citation: Banzato, M. (2024). The Potential of Qualitative Research in Initial Teacher Education: An Exploratory Study of the Attitudes of Learners of Foreign Languages. *Training. Formazione & insegnamento*, 22(3), 115-123. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_13

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_13

Submitted: October 14, 2024 • **Accepted:** December 4, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'importanza cruciale di una solida formazione nella ricerca per la preparazione di insegnanti di alta qualità è sostenuta dalla comunità educativa e pedagogica, sin dai tempi di Dewey (1929) (Dewey, 2008; De Bartolomeis, 1953; Visalberghi, 1965; Margiotta, 1999; Calvani, 2007; Pellegrini et al., 2018). A partire dal Processo di Bologna del 1999, le politiche europee hanno intrapreso un percorso di valorizzazione e rafforzamento della ricerca nell'alta formazione professionale, assegnando un ruolo centrale alle università e agli istituti superiori. In linea con queste direttive, si è osservata una progressiva integrazione di insegnamenti di ricerca nei diversi corsi di laurea professionalizzanti nei Paesi europei. Tuttavia, nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, tale integrazione appare ancora lenta, scarsa e disomogenea. Ove presente, esiste una considerevole variabilità tra le istituzioni di istruzione superiore riguardo all'approccio e ai metodi adottati per la formazione iniziale degli insegnanti alla ricerca, sia a livello di laurea che post-laurea (van der Linden et al., 2012; Earley, 2014; Matos et al., 2023). L'inclusione della ricerca nei percorsi formativi degli insegnanti, sia a livello di laurea magistrale che nelle scuole di formazione iniziale, rappresenta pertanto ancora una sfida di rilevanza significativa (Wang et al., 2023).

Nonostante l'ampio e intenso dibattito sulle competenze degli insegnanti, uno dei temi centrali resta il potenziamento della loro professionalità anche attraverso la promozione di una cultura della ricerca (Papanastasiou, 2005; Wang et al., 2023; Margiotta, 1999; Pellegrini et al., 2018). Una solida base di conoscenze e un approccio alla ricerca, infatti, sono considerati elementi chiave per il miglioramento della professionalità docente (Flores, 2017; 2108; Menter & Flores, 2021). Questo permette agli insegnanti di poter valorizzare la propria esperienza e il contesto di insegnamento specifico (Brooks, 2021). Lo sviluppo di un pensiero basato sulla ricerca tra gli insegnanti contribuisce a colmare il divario tra teoria e pratica nella formazione, con un conseguente miglioramento della loro attività professionale (Margiotta, 1999; Calvani, 2007; Pellegrini et al., 2018; Wang et al., 2023).

Diversi studi hanno evidenziato come gli insegnanti, sia in servizio che in formazione iniziale, manifestino atteggiamenti negativi verso l'integrazione della ricerca educativa nella loro pratica professionale (Papanastasiou, 2005; Nind, 2020; Menter et al., 2021). Questi atteggiamenti sfavorevoli verso l'utilizzo della ricerca nell'insegnamento possono rappresentare una delle sfide significative nell'innovazione delle pratiche didattiche orientate a una cultura basata su evidenze. Le revisioni sistematiche della letteratura (Early, 2014; Matos et al., 2023; Wang et al., 2023) evidenziano una carenza di studi sulla formazione iniziale degli insegnanti focalizzati sullo sviluppo di competenze specifiche per promuovere una cultura della ricerca. All'interno di questo già limitato corpo di ricerche, Early (2014), Matos et al., (2023), Wang (2023) mostrano come le indagini si concentrino maggiormente su insegnamenti di metodologia quantitativa, rispetto alla qualitativa, nella formazione iniziale, sebbene anche questi risultino numericamente contenuti data la scarsa diffusione di tali insegnamenti nei percorsi di formazione.

Le ricerche sugli atteggiamenti verso la ricerca qualitativa sono ancora meno numerose, ma offrono un potenziale interessante da approfondire per comprendere le ricadute sulle percezioni e sulle esperienze degli insegnanti. Le lacune evidenziate dalla letteratura suggeriscono la necessità di ulteriori studi per comprendere meglio come i futuri insegnanti percepiscono e utilizzano la ricerca qualitativa nel loro percorso formativo e professionale. In particolare, sarebbe utile indagare come queste percezioni influenzano le loro pratiche didattiche e quali strategie formative potrebbero essere più efficaci nel promuovere un atteggiamento positivo verso la ricerca tra i futuri insegnanti.

Il presente lavoro illustra uno studio esplorativo condotto all'interno di un corso opzionale di Ricerca educativa qualitativa per studenti di laurea magistrale in lingue straniere, con curriculum orientato all'insegnamento. Gli studenti, per lo più aspiranti insegnanti, possono frequentare anche corsi di metodologie di ricerca per la didattica delle lingue e statistica per la ricerca linguistica. Questo studio valuta l'impatto del corso di ricerca educativa qualitativa sugli atteggiamenti verso la ricerca, confrontando coloro che hanno già seguito corsi di ricerca con coloro che non li hanno ancora seguiti. L'analisi della letteratura non rileva studi che analizzino gli atteggiamenti degli studenti su queste variabili (vedere sezione 2: Letteratura di ricerca). Nel dettaglio, questo studio analizza le disparità negli atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali (vedere sezione 3: Metodi e strumenti) verso la ricerca educativa qualitativa tra studenti del gruppo 'Ricerca' (con esperienza formativa) e del gruppo 'NonRicerca' (senza esperienza formativa), dopo aver completato le lezioni dell'insegnamento. Nello specifico si cerca di rispondere alle seguenti domande:

1. Come variano gli atteggiamenti cognitivi dei partecipanti appartenenti ai gruppi 'Ricerca' e 'NonRicerca' nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?
2. Quali differenze emergono negli atteggiamenti affettivi degli studenti nei gruppi 'Ricerca' e 'NonRicerca' nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?
3. In che modo si differenziano gli atteggiamenti comportamentali dei partecipanti appartenenti ai gruppi 'Ricerca' e 'NonRicerca' nei confronti della ricerca educativa, sia in termini positivi che negativi?

2. Letteratura di ricerca

Nonostante in Italia esista una ricca letteratura teorica e metodologica sulle attitudini alla ricerca (Battini et al., 2022; Moretti et al. 2023), risultano ancora limitati gli studi empirici che indagano gli atteggiamenti degli studenti verso gli insegnamenti di ricerca educativa nella formazione iniziale degli insegnanti. L'analisi preliminare della letteratura scientifica, condotta attraverso la consultazione dei principali database internazionali come ERIC, PsycINFO, MEDLINE e SCOPUS, ha evidenziato come, nel panorama internazionale, gli studi empirici sugli atteggiamenti verso

gli insegnamenti di ricerca siano complessivamente scarsi. In particolare, mentre esistono alcune indagini focalizzate sugli atteggiamenti verso la ricerca quantitativa, risultano ancora più rare le ricerche relative alle attitudini verso la ricerca qualitativa nell'ambito della formazione docente. I contributi più significativi su questa tematica provengono prevalentemente da ambiti disciplinari affini come la psicologia e le scienze sociali, dove si registra un crescente interesse verso l'approccio qualitativo. Tale lacuna nella letteratura, particolarmente evidente per quanto concerne la ricerca qualitativa, ha evidenziato la necessità di approfondire il tema nell'ambito della formazione degli insegnanti, motivando il presente studio.

L'analisi della letteratura ha rivelato una configurazione articolata di criticità relative agli atteggiamenti degli studenti nei confronti degli insegnamenti di ricerca educativa. In particolare, si manifestano dinamiche significative concernenti l'ansia, la preparazione di base e le difficoltà di apprendimento già nella fase antecedente all'avvio delle lezioni, delineando una situazione problematica che investe l'intero percorso formativo. Per quanto riguarda gli atteggiamenti emotivi, Howard e Brady (2017) hanno evidenziato come l'ansia derivi principalmente dalle difficoltà di padroneggiare concetti complessi. Ricerche successive hanno approfondito questa dimensione, collegandola specificamente all'utilizzo dei metodi sperimentali e statistici (Nind, 2020; Nind et al., 2018; Matusiak et al., 2020).

La preparazione pregressa degli studenti emerge come elemento critico per l'approccio a questi insegnamenti. Saeed et al. (2021) hanno rilevato la presenza di preconcetti negativi, sia tra docenti e sia tra studenti, riconducibili principalmente alle limitate esperienze pregresse di insegnamenti di ricerca. La natura intrinsecamente astratta dei fondamenti ontologici e epistemologici della ricerca educativa rappresenta un ostacolo aggiuntivo all'apprendimento (Talbott et al., 2020; Ananth et al., 2020). Infatti, nello studio di Turner et al. (2018), emerge una chiara tendenza degli studenti a orientarsi verso i metodi qualitativi, scelta motivata dalla percezione di maggiore complessità associata alle metodologie quantitative.

La comprensione degli aspetti teorici e concettuali della ricerca costituisce una sfida significativa nel processo di apprendimento metodologico. King (2018) rileva come la ricerca sia frequentemente percepita dagli studenti come una "materia arida". Le difficoltà nella comprensione delle concezioni e dei paradigmi filosofici ed epistemologici sottostanti (Ivankova, 2010) contribuiscono ad accrescere la complessità dell'apprendimento (Schweizer et al., 2011), generando una diffusa insicurezza nella padronanza metodologica (Saeed et al., 2021).

Il presente studio è stato approfondito mediante un'analisi ulteriore della letteratura sulle indagini comparative, che confrontano diverse variabili tra gruppi di studenti. Gli studi sulle attitudini verso la ricerca educativa mostrano risultati contrastanti, ma alcuni segni positivi. Shaukat et al. (2014) hanno rilevato che gli studenti con un livello di studio più alto (laurea magistrale o dottorato) tendono ad avere un atteggiamento più positivo e proattivo verso la ricerca rispetto a quelli con un livello di studio più basso (laurea trien-

nale), percependo la ricerca come più utile, rilevante e con minor ansia associata. Siemens et al. (2010) hanno rilevato che gli studenti del quarto anno di discipline scientifiche sono più coinvolti nella ricerca rispetto ai loro colleghi del secondo anno.

Per quanto riguarda le differenze di genere, alcuni studi, come quello di Saleem et al. (2015), indicano che gli studenti hanno atteggiamenti più positivi verso la ricerca rispetto alle studentesse, mentre altri, come Memarpour et al. (2015), mostrano che le studentesse possiedono una migliore conoscenza della ricerca e tenacia nel perseverare negli obiettivi. Da analisi più approfondate di Butt e Shams (2013) hanno anch'essi rilevato atteggiamenti negativi negli studenti nella formazione iniziale insegnanti, ma hanno trovato che le studentesse con formazione scientifica hanno atteggiamenti più positivi rispetto agli studenti con una formazione di base umanistica.

Molti studenti, nonostante trovino che la ricerca sia difficile e dispendiosa in termini di tempo, ritengono che sia importante per chi prosegue negli studi e nelle future carriere lavorative (Guillen-Gomez, 2020). Bolin et al. (2012) evidenziano che molti studenti provano ansia per i moduli di metodologia della ricerca. van der Linden et al. (2015), riportano un'interessante esperienza di un corso introduttivo alla ricerca educativa per studenti iscritti al secondo anno di un percorso di formazione iniziale degli insegnanti: i risultati hanno mostrato che la conoscenza degli insegnanti tirocinanti è cresciuta durante il corso introduttivo e che le loro attitudini cognitive, affettive sulla ricerca sono diventate più positive, mentre le loro convinzioni negative sulla ricerca sono diminuite. Sulla stessa linea, anche lo studio Abdun et al. (2019) conferma una associazione tra atteggiamento cognitivo e affettivo verso la ricerca e intenzione di condurre ricerca, se si sostiene la motivazione degli studenti durante il corso.

La letteratura mostra risultati variabili anche in relazione all'età, con alcuni studi che indicano atteggiamenti più positivi tra gli studenti più giovani (Halabi, 2016; Ünver et al., 2018). Altri studi hanno approfondito le differenze tra insegnanti in servizio e studenti iscritti a corsi di formazione iniziale e hanno trovato che gli insegnanti, con titoli di studio più alti e in ambito scientifico, mostrano un atteggiamento più positivo verso la ricerca rispetto agli studenti di ambito umanistico (Jegstad, 2021; Rasool et al., 2023; Firdoos, 2023). Nel complesso, emerge che fattori come il livello di istruzione, il genere, l'età e il percorso formativo (scientifico e umanistico) influenzano significativamente l'atteggiamento degli studenti verso la ricerca educativa. Questi risultati potrebbero non essere conclusivi, in quanto servono ulteriori indagini ed evidenze a supporto. Tuttavia, non appaiono essere presenti indagini che approfondiscano le variabili presentate in questo studio esplorativo.

3. Metodi e strumenti

Questo studio esamina l'impatto di un insegnamento universitario sulla formazione degli atteggiamenti degli studenti verso la ricerca educativa qualitativa. La valutazione è stata condotta attraverso una versione

modificata della scala *Attitudes Toward Research* (ATR) di Papanastasiou (2005), adattata specificatamente al contesto della ricerca qualitativa.

Sul piano metodologico, lo studio si discosta dal modello originale di Papanastasiou (2005), incentrato sulle funzioni della ricerca, per adottare il modello teorico tri-dimensionale degli atteggiamenti di Ajzen (1993). Tale scelta deriva dalla capacità di questo approccio di fornire una prospettiva più articolata nella comprensione degli atteggiamenti, analizzandoli attraverso le dimensioni cognitive, affettive e comportamentali.

Mentre l'approccio funzionale di Papanastasiou si concentra sulla valutazione dell'utilità pratica percepita della ricerca ("a cosa mi serve"), il modello di Ajzen consente di esplorare dimensioni più profonde, ovvero: la componente cognitiva che indaga "cosa penso della ricerca educativa", includendo le convinzioni e le credenze sulla validità e l'importanza della ricerca educativa qualitativa; la componente affettiva che esamina "cosa provo verso la ricerca", considerando le risposte emotive e i sentimenti associati all'attività di ricerca; la componente comportamentale che analizza "come agisco/agirei rispetto alla ricerca", focalizzandosi sulle predisposizioni all'azione e sulle intenzioni degli studenti verso l'impegno nella ricerca educativa.

Questa prospettiva teorica permette un'analisi multidimensionale che cattura la complessità degli atteggiamenti nei confronti degli insegnamenti di ricerca educativa, configurandosi come preliminare all'analisi funzionale. L'approccio metodologico adottato mira quindi a comprendere non solo il pensiero degli studenti sulla ricerca, ma anche i processi di formazione e strutturazione dei loro atteggiamenti nelle dimensioni.

Ogni dimensione è stata ulteriormente suddivisa in atteggiamenti positivi e negativi, creando sei categorie nel questionario: atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali positivi e negativi. Alcuni item sono stati modificati da una formulazione impersonale ('La ricerca è piacevole') a una formulazione personale ('Penso che la ricerca sia piacevole'), in linea con le indicazioni di Bandura (2006) e Pajares (1996) per aumentare il coinvolgimento dei rispondenti.

Il questionario finale comprende 24 item, rispetto ai 32 dell'originale, eliminando quelli non pertinenti come gli atteggiamenti verso la matematica e la statistica. È stata utilizzata una scala Likert a cinque punti, dove 1 corrisponde a 'per niente d'accordo' e 5 a 'completamente d'accordo'. Prima di completare il questionario, i partecipanti hanno fornito informazioni demografiche quali genere, età, lingua madre, occupazione (studente o studente lavoratore), aspirazioni professionali post-laurea e partecipazione ad altri corsi di metodologie di ricerca.

Questa revisione della scala ATR e la sua applicazione mirano a offrire una comprensione più dettagliata delle attitudini degli studenti verso la ricerca educativa qualitativa, aiutando a individuare potenziali miglioramenti nella didattica della ricerca educativa.

4. Partecipanti e risultati

4.1 Partecipanti

Lo studio ha utilizzato un campionamento non probabilistico di convenienza (*convenience sampling*) (Etikan et al., 2016), coinvolgendo gli studenti iscritti a un corso di Ricerca Educativa. Dal gruppo iniziale di 54 studenti, 32 hanno partecipato volontariamente alla ricerca attraverso la compilazione di un questionario autosomministrato al termine del corso. I dati raccolti, con il consenso informato dei partecipanti, mostrano che l'età media dei rispondenti è di 24,56 anni (DS = 3,98).

Il campione è composto da 1 studente (3%) e 31 studentesse (97%). Tra questi, 21 (65,62%) sono studenti a tempo pieno, mentre 11 (34,37%) sono studenti lavoratori. Per quanto riguarda l'ambito di studio, 29 (90,62%) sono iscritti alla laurea magistrale in Lingue Straniere, mentre 3 (9,37%) provengono da lauree umanistiche come Filosofia, Storia e Arte. Le domande del questionario riguardavano: a) le aspirazioni professionali post-laurea, con la maggioranza (24 studenti, 75%) che intende diventare insegnanti nelle scuole superiori (4 studenti, 12,5 %) che puntano a carriere diverse come mediatori, traduttori o interpreti, e 4 studenti (12,5 %) che non hanno ancora deciso; b) le esperienze di studio precedenti in ricerca, dove 11 studenti (34,37 %) avevano seguito corsi di ricerca nell'ambito della didattica delle lingue e frequentato un corso di statistica per la linguistica nello stesso semestre, mentre 21 studenti (65,62 %) non avevano esperienze di studio specifiche in ricerca educativa, statistica o nell'ambito disciplinare. Questa composizione del campione ha permesso di utilizzare le esperienze precedenti in ricerca come variabile per esplorare le differenze negli atteggiamenti verso la ricerca educativa. Di conseguenza, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: il gruppo 'Ricerca' e il gruppo 'NonRicerca', per analizzare eventuali differenze negli atteggiamenti positivi e negativi verso la ricerca educativa.

4.2 Analisi di affidabilità e normalità del campione

Prima di esaminare in dettaglio i risultati, è stata valutata l'affidabilità delle risposte al questionario mediante il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach. I risultati complessivi per l'insieme dei 24 item sono stati positivi, con un coefficiente pari a 0,850, indicativo di una buona coerenza interna. Disgregando gli item per le dimensioni abbiamo ottenuto un di 0,843 per gli atteggiamenti cognitivi (singoli item positivi: 0,922; item negativi: 0,964); per gli atteggiamenti affettivi un di 0,714 (item positivi: 0,894; item negativi: 0,904); per gli atteggiamenti comportamentali è stato di 0,735 (item positivi: 0,911; item negativi: 0,804).

Precisamente, poiché il nostro campione è composto da meno di 50 soggetti, per verificare se la distribuzione è normale, è stato scelto il test di Shapiro-Wilk, ottenendo un valore di sig. pari a 0,215; per le singole categorie cognitive positive e negative, 0,121; affettive positive e negative, 0,416; comporta-

mentali positive e negative 0,745. Si conferma la normale distribuzione dei dati.

4.3 Analisi delle risposte dell'intero questionario in base ai gruppi 'Ricerca' e 'NonRicerca'

Atteggiamenti generali. Un test t-test è stato condotto per valutare le differenze tra le medie totali degli atteggiamenti verso la ricerca educativa qualitativa tra il gruppo 'Ricerca' e il gruppo 'NonRicerca'. I risultati indicano che non vi è una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 3,44$, $SD = 0,41$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,35$, $SD = 0,59$), [$t(30) = 0,425$, $p = 0,674 > 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,324 a 0,494 e ha indicato una differenza media di 0,085. Poiché il valore p è maggiore di 0,05, non possiamo rifiutare l'ipotesi nulla che non vi sia alcuna differenza significativa tra le medie dei campioni (vedi Figura 1).

Atteggiamenti cognitivi positivi e negativi. I risultati del test t-test indicano una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 3,93$, $SD = 0,49$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,33$, $SD = 0,72$), [$t(30) = 2,432$, $p = 0,021 < 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da 0,095 a 1,091 e ha indicato una differenza media di 0,593. Poiché il valore p è minore di 0,05, possiamo rifiutare l'ipotesi nulla che non vi sia alcuna differenza significativa tra le medie dei campioni.

Atteggiamenti cognitivi positivi. I risultati t-test non indicano una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 4,40$, $SD = 0,36$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,90$, $SD = 0,89$), [$t(30) = 1,787$, $p = 0,084 < 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,072 a 1,081, con una differenza media di 0,504.

Atteggiamenti cognitivi negativi. Anche per questi risultati, il t-test indica una differenza non significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 3,45$, $SD = 0,83$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 2,77$, $SD = 1,28$), [$t(30) = 1,590$, $p = 0,122 > 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -1,194 a 1,560, con una differenza media di 0,683.

Atteggiamenti affettivi positivi e negativi. Anche in questo caso, i risultati del t-test non mostrano una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 2,95$, $SD = 0,32$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,29$,

$SD = 0,79$), [$t(30) = -1,367$, $p = 0,182$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,854 a 0,169, con una differenza media di -0,342.

Atteggiamenti affettivi positivi. Un t-test è stato eseguito per valutare le differenze negli atteggiamenti affettivi positivi verso la ricerca educativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 4,24$, $SD = 0,52$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,71$, $SD = 1,03$). I risultati non mostrano differenze significative [$t(30) = 1,583$, $p = 0,124$], con un intervallo di confidenza al 95% tra -0,153 e 1,208 e una differenza media di 0,527.

Atteggiamenti affettivi negativi. I risultati del t-test mostrano invece una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 1,66$, $SD = 0,45$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 2,87$, $SD = 1,17$), [$t(30) = -3,286$, $p = 0,003 < 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -1,80 a -0,45, con una differenza media di -1,21.

Atteggiamenti comportamentali positivi e negativi. I risultati indicano che non vi è una differenza significativa tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 3,44$, $SD = 0,56$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,44$, $SD = 0,77$), [$t(30) = -0,003$, $p = 0,997 > 0,05$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,536 a 0,535, con una differenza media di -0,00091.

Atteggiamenti comportamentali positivi. I risultati rivelano che non ci sono differenze significative tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 4,29$, $SD = 0,54$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,77$, $SD = 0,98$) [$t(30) = 1,623$, $p = 0,115$]. L'intervallo di confidenza al 95% per la differenza tra le medie varia da -0,13 a 1,17, con una differenza media di 0,52.

Atteggiamenti comportamentali negativi. I risultati evidenziano che non ci sono differenze significative tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 2,63$, $SD = 0,84$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,17$, $SD = 1,13$) [$t(26,241) = -1,499$, $p = 0,146$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -1,26 a 0,20, con una differenza media di -0,53.

Atteggiamenti comportamentali negativi. I risultati rivelano che non ci sono differenze significative tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 2,58$, $SD = 0,56$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 2,93$, $SD = 0,72$) [$t(30) = -1,402$, $p = 0,171$]. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,86 a 0,16, con una differenza media di -0,35.

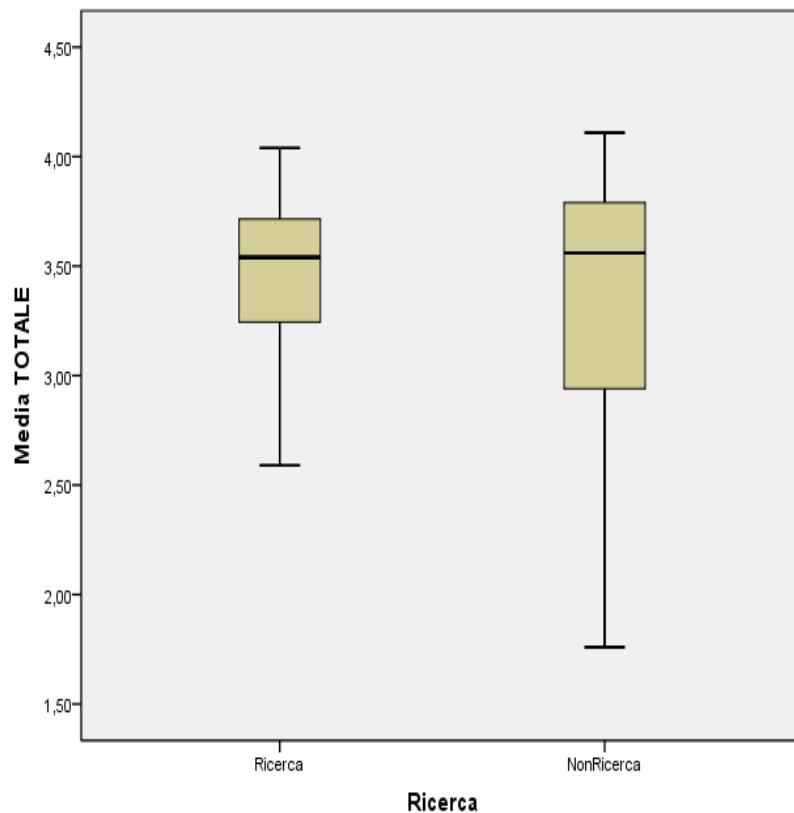


Figura 1. Box plot delle medie totali degli atteggiamenti verso la ricerca educativa qualitativa per i gruppi 'Ricerca' e 'NonRicerca'. Entrambi i gruppi mostrano una distribuzione simile delle medie, con il gruppo Ricerca leggermente più centrato verso valori superiori. Tuttavia, le differenze tra i due gruppi non risultano significative

5. Discussione

I risultati del questionario mostrano poche differenze significative tra il gruppo 'Ricerca' ($M = 3,44$) e il gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,35$) nelle varie categorie di risposte. Questo può essere interpretato positivamente, poiché suggerisce che la ricerca educativa qualitativa potrebbe ridurre le disuguaglianze riscontrate in studi precedenti (Papanastasiou, 2005; Moberg et al., 2019; Maqsood et al., 2019). La deviazione standard più bassa nel gruppo 'Ricerca' ($DS = 0,53$) rispetto al gruppo 'NonRicerca' ($DS = 0,88$) evidenzia l'importanza delle esperienze didattiche di ricerca nel modellare gli atteggiamenti degli studenti. Questi risultati differiscono dalle indagini di Papanastasiou (2005), Howard e Brady (2017), Nind (2020), Nind et al. (2018), Matusiak et al. (2020), e Sousa et al. (2020), suggerendo che entrambi i gruppi beneficiano della ricerca qualitativa, promuovendo atteggiamenti più consapevoli e proattivi. Tuttavia, il gruppo 'Ricerca' sembra essere in vantaggio su alcuni aspetti, come verrà discusso in dettaglio successivamente. In generale, l'approccio qualitativo favorisce una maggiore consapevolezza e apprezzamento della ricerca educativa sia nello studio che nella pratica didattica futura.

I risultati sugli atteggiamenti cognitivi positivi mostrano medie elevate senza differenze significative tra i gruppi, sebbene il gruppo 'Ricerca' mostri atteggiamenti leggermente più positivi. Entrambi i gruppi dividono un alto interesse per la ricerca ($M = 4,55$; $M = 4,43$) e la ritengono piuttosto divertente ($M = 4,45$;

$M = 4,10$). Concordano, purtroppo, sul fatto che la ricerca sia poco collegata allo studio nell'ambito dell'insegnamento ($M = 4,00$; $M = 3,86$), poiché le pedagogie/didattiche sono teoriche e con pochi riferimenti a ricerche scientifiche. Tuttavia, il gruppo 'Ricerca' percepisce la ricerca educativa come più utile professionalmente ($M = 4,00$; $M = 3,52$) e per la carriera di insegnamento ($M = 4,36$; $M = 3,95$), ritenendo che dovrebbe essere insegnata a tutti i futuri insegnanti. Questi risultati sono in linea con Sabzwari et al. (2009) degli studenti in ambito scientifico, che evidenziano l'impatto positivo dell'esposizione alla ricerca sugli atteggiamenti degli studenti. Per quanto riguarda gli atteggiamenti cognitivi negativi, il gruppo 'Ricerca' trova la ricerca più accessibile rispetto al gruppo 'NonRicerca' ($M = 2,55$; $M = 3,10$). Tali valori risultano essere più positivi rispetto ai risultati di Papanastasiou (2005), Butt et al. (2013), e Abun et al. (2019). Tuttavia, il gruppo 'NonRicerca' percepisce maggiore difficoltà nell'applicazione pratica della ricerca ($M = 3,19$; $M = 2,82$) e preferirebbe insegnare senza ricerca ($M = 3,10$; $M = 2,64$). Considera inoltre la ricerca meno utile nella vita lavorativa ($M = 3,19$; $M = 2,82$) e nello studio ($M = 3,29$; $M = 2,64$). Queste differenze suggeriscono che il gruppo 'NonRicerca' esprima maggiore perplessità sull'applicabilità della ricerca nello studio e nel lavoro, pur mantenendosi su valori medi.

I risultati sugli atteggiamenti affettivi positivi indicano che non ci sono differenze significative tra i due gruppi, sebbene evidenzino una leggera superiorità del gruppo 'Ricerca' ($M = 4,00$) rispetto al gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,81$) nell'apprezzamento della ri-

cerca, suggerendo un maggiore coinvolgimento e un sentimento positivo verso la disciplina ($M = 3,91$; $M = 3,52$). Questi risultati sono in linea con le ricerche precedenti (Butt & Shams, 2013; Shaukat et al., 2014; Siemens et al., 2010; Firdoos, 2023), che sottolineano come l'esposizione alla ricerca nel tempo (come gli studenti delle discipline scientifiche) possa influenzare positivamente gli atteggiamenti degli studenti. Per quanto riguarda gli atteggiamenti affettivi negativi, entrambi i gruppi hanno mostrato livelli significativamente inferiori di ansia e stress rispetto alle ricerche precedenti (Nind, 2020; Nind et al., 2018; Matusiak et al., 2020). In particolare, il gruppo 'NonRicerca' ha manifestato una leggera nervosità ($M = 2,95$) rispetto al gruppo 'Ricerca' ($M = 2,00$), sebbene i valori siano comunque contenuti. Questi risultati suggeriscono che la ricerca qualitativa, essendo più intuitiva e comprensibile rispetto a quella quantitativa, possa potenzialmente ridurre le emozioni negative e aumentare la familiarità e la confidenza con i processi di ricerca. Questi risultati, più incoraggianti rispetto agli studi precedenti, sottolineano l'importanza di integrare esperienze di ricerca qualitativa nei programmi di formazione per insegnanti per favorire una percezione più positiva della ricerca e facilitare il passaggio dalla teoria alla pratica (Matos et al., 2023; Wang et al., 2023).

Sebbene non siano emerse differenze significative negli atteggiamenti comportamentali generali tra i due gruppi, un'analisi più approfondita delle loro pratiche di aggiornamento e utilizzo della ricerca nella futura pratica didattica di insegnanti ha rivelato alcune interessanti sfumature. I partecipanti del gruppo 'Ricerca' hanno mostrato una maggiore propensione a consultare materiali scientifici e a cercare soluzioni nelle pubblicazioni di ricerca in caso di difficoltà didattiche ($M = 4,55$), rispetto al gruppo 'NonRicerca' ($M = 3,95$). In particolare, il gruppo 'Ricerca' ha anche espresso una preferenza più marcata per l'aggiornamento tramite divulgatori scientifici ($M = 4,55$; $M = 3,95$).

Al contrario, i partecipanti del gruppo 'NonRicerca' hanno indicato una minore propensione a utilizzare la ricerca nella loro pratica professionale, percependola come un po' meno rilevante ($M = 3,43$) e più difficile da applicare ($M = 3,56$). Questi risultati sono in linea con quelli riportati da precedenti studi (Papanastasiou, 2005; Shaukat et al., 2014; Moberg et al., 2019; Abdun et al., 2019; Firdoos, 2023), i quali suggeriscono una generale diffidenza nei confronti della ricerca da parte di una parte degli insegnanti. È importante sottolineare che, sebbene le differenze tra i due gruppi siano risultate non statisticamente significative per alcune variabili, i partecipanti del gruppo 'NonRicerca' hanno comunque espresso un atteggiamento generalmente positivo nei confronti della ricerca, seppur con alcune riserve.

I risultati del presente studio mostrano un'evoluzione positiva rispetto alle precedenti ricerche. Mentre studi precedenti (vedi sezione 2) hanno evidenziato una percezione più negativa della ricerca quantitativa, specialmente tra studenti con studi umanistici, i dati del presente studio suggeriscono che un approccio qualitativo potrebbe facilitare un apprendimento graduale dei processi di ricerca, promuovendo atteggiamenti più positivi. Nonostante i limiti alla generalizzabilità dei risultati, i dati suggeriscono

che l'esperienza con la ricerca qualitativa possa essere potenzialmente efficace nel ridurre o nel contenere le percezioni negative, sia tra gli studenti con pregressa esperienza in ambito di ricerca sia tra coloro che ne sono privi. Ciò suggerisce che l'integrazione di approcci qualitativi nei programmi di formazione degli insegnanti potrebbe favorire una visione più positiva della ricerca educativa e sostenere la crescita professionale dei futuri docenti.

6. Implicazioni e conclusioni

Da questo studio esplorativo emerge che gli insegnamenti di ricerca educativa qualitativa potrebbero rappresentare un approccio particolarmente efficace per gli studenti, migliorando la loro comprensione, aumentando l'apprezzamento e la rilevanza percepita nei confronti della ricerca educativa, sia durante il percorso di studi che nella prospettiva di una futura carriera docente. Rispetto agli insegnamenti di metodologia quantitativa, spesso percepiti dagli studenti come più complessi (Ivkova, 2010), impegnativi (Saeed et al., 2021) e distanti dalle loro esperienze di studio (Siemens et al., 2010), gli insegnamenti di metodologia qualitativa, caratterizzati da approcci interpretativi più vicini al contesto didattico, risultano essere più intuitivi e concreti (van der Linden et al., 2015). L'insegnamento dei metodi qualitativi appare facilitare la comprensione delle connessioni tra teoria e pratica, promuovendo una visione più approfondita e articolata dell'agire educativo (Margiotta, 1999; Calvani, 2007; Pellegrini et al., 2018). Inoltre, gli insegnamenti di ricerca qualitativa avrebbero il vantaggio di introdurre gradualmente gli studenti a una mentalità di ricerca e a una cultura dell'evidenza, oltre a sviluppare competenze di base come la pianificazione, l'analisi e l'interpretazione dei dati basati su evidenze, consentendo loro di esplorare la complessità dei fenomeni educativi e di sviluppare visioni critiche e riflessive.

L'indagine rivela che gli insegnamenti di ricerca qualitativa sono in grado di offrire agli studenti un'esperienza nel complesso gratificante e coinvolgente, stimolando la loro motivazione e interesse per l'approccio scientifico. Nonostante alcune perplessità mostrate dagli studenti del gruppo 'NonRicerca' riguardo alla consultazione dei materiali e all'applicazione pratica, i partecipanti in generale non associano gli insegnamenti di metodologia qualitativa ad ansia e stress, favorendo così una familiarizzazione con gli approcci scientifici con minori resistenze emotive, discostandosi dai risultati rilevati nelle precedenti indagini come quelle di Howard e Brady (2017), Shaukat et al. (2014), Bolin et al. (2012), van der Linden et al. (2015). Questo risultato suggerisce che l'approccio didattico alla metodologia qualitativa risulta più accessibile e capace di promuovere una comprensione profonda dei processi di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, sono necessarie ulteriori ricerche longitudinali per valutare a lungo termine gli effetti di tali esperienze formative e verificarne l'applicazione in ambito professionale. Sebbene l'esposizione agli insegnamenti di metodologia qualitativa sembri ridurre le emozioni negative associate alla ricerca, è importante identificare i sottogruppi di studenti che potrebbero

necessitare di un supporto più mirato per massimizzare i benefici di questa esperienza formativa.

Tra i limiti principali di questo studio è rappresentato dalla dimensione non omogenea dei campioni tra i gruppi. Per ottenere risultati statistici più accurati, le future ricerche dovrebbero concentrarsi su campioni più uniformi. Inoltre, le risposte degli studenti potrebbero essere influenzate dal loro livello individuale di comprensione degli elementi della scala utilizzata. La mancanza di analisi qualitativa delle risposte aperte o di interviste limita la nostra comprensione approfondita di questo campione. Le ricerche future dovrebbero adottare un approccio più completo, esaminando non solo l'atteggiamento verso la ricerca in relazione all'esposizione ai corsi di ricerca educativa, ma anche la partecipazione attiva degli studenti in comunità di ricerca sul campo con insegnanti impegnati in attività di ricerca.

Le future direzioni di ricerca che emergono da questo studio esplorativo sulla ricerca qualitativa suggeriscono diverse vie di sviluppo. In primo luogo, la ricerca qualitativa potrebbe fungere da ponte verso la ricerca educativa quantitativa, che spesso è vista come l'aspetto più impegnativo, come si apprende dalla letteratura. Stabilire una solida base nei metodi qualitativi potrebbe facilitare la transizione alla ricerca quantitativa e successivamente ai *mix methods*, in ottica di dialogo e complementarietà dei paradigmi di ricerca, oltre che di una visione ontologica ed epistemologica completa, fornendo agli studenti le necessarie capacità analitiche e la comprensione concettuale. Questa ipotesi merita di essere approfondita e convalidata, anche se al momento risulta piuttosto difficile, poiché le normative nazionali italiane sulla formazione iniziale degli insegnanti non includono ancora in modo esplicito l'integrazione della ricerca educativa nei programmi, sia presenti ma anche in quelli passati. Introdurre questa disciplina, anche sottoforma di insegnamenti opzionali o di laboratori, potrebbe diminuire quello iato tra ricerca e insegnamento che tuttora permane un problema diffuso, come rilevato da Matos et al. (2023) e Wang et al. (2023). Questo approccio potrebbe non solo promuovere la crescita professionale, ma migliorare anche la capacità di affrontare le sfide educative con consapevolezza e autonomia. Studi futuri potrebbero esplorare queste strategie in modo più approfondito per comprendere meglio il loro impatto sulla formazione degli insegnanti e sulla futura professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- Abun, D., Magallanes, T., Foronda, S. L., & Incarnacion, M. J. (2019). Investigation of cognitive and affective attitude of teachers toward research and their behavioral intention to conduct research in the future. *Journal of Humanities and Education Development (JHED)*, 1(5), 2581–8651. <https://doi.org/10.22161/jhed.1.5.2>
- Ajzen, I. (1993). *New Directions in Attitude Measurement*. Walter de Gruyter.
- Ananth, A., & Maistry, S. (2020). Invoking interactive qualitative analysis as a methodology in statistics education research. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 1–12.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales.
- In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: IAP.
- Bolin, B. L., Lee, K. H., GlenMaye, L. F., & Yoon, D. P. (2012). Impact of research orientation on attitudes toward research of social work students. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 223–243. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.200900120>
- Brooks, C. (2021). The quality conundrum in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 27(1–4), 131–146. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933414>
- Butt, I. H., & Shams, J. A. (2013). Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *South Asian Studies*, 28(1), 97–105.
- Calvani, A. (2007). Evidence-based education: Ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/766>
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2008). *The later works, 1925–1953: 1929: The quest for certainty* (Vol. 4). SIU Press.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Firdoos, A., Naz, F. L., & Masood, M. (2023). Measuring students' and teachers' attitude towards research at university level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(4), 12–18.
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Halabi, J. O. (2016). Attitudes of Saudi nursing students toward nursing research. *Saudi Journal for Health Sciences*, 5(3), 118–124. <https://doi.org/10.4103/2278-0521.195813>
- Howard, C., & Brady, M. (2017). Teaching social research methods after the critical turn: Challenges and benefits of a constructivist pedagogy. In M. Nind, D. Kilburn, & R. Luff (Eds.), *The teaching and learning of social research methods* (pp. 67–82). Routledge.
- Ivankova, N. V. (2010). Teaching and learning mixed methods research in computer-mediated environment: Educational gains and challenges. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), 49–65. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.1.049>
- King, P. (2018). An evaluation of using playful and non-playful tasks when teaching research methods in adult higher education. *Reflective Practice*, 19(5), 666–677. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538957>
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità: Valutazione e performance*. Armando Editore.
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 173. <https://doi.org/10.3390/educsci13020173>
- Matusiak, K. K., & Bright, K. (2020). Teaching research methods in master's-level LIS programs: The United States perspective. *Journal of Education for Library and Information Science*, 61(3), 357–382. <https://doi.org/10.3138/jelis-61-3-2019-0061>
- Memarpour, M., Fard, A. P., & Ghasemi, R. (2015). Evaluation

- of attitude to, knowledge of and barriers toward research among medical science students. *Asia Pacific Family Medicine*, 14, 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12930-015-0019-2>
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moretti, G., La Marca, A., & Vannini, I. (a cura di). (2023). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Pensa MultiMedia.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: Teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Hard to teach: Inclusive pedagogy in social science research methods education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1355413>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Toward Research" scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16–26. <https://doi.org/10.52041/serj.v4i1.523>
- Pellegrini, M., Vivianet, G., & Trinchero, R. (2018). Gli indici di effett size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 275–309. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-pel1>
- Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. Z. (2023). An investigation of foreign language writing anxiety and its reasons among pre-service EFL teachers in Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.947867>
- Saeed, M. A., & Al Qunayeer, H. S. (2021). Can we engage postgraduates in active research methodology learning? Challenges, strategies and evaluation of learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1728526>
- Saleem, K., Farid, S., & Akhtar, N. (2015). Gender differences in research attitudes: Comparison of public and private sector postgraduate students' attitude towards research. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 35(2), 669–679.
- Schweizer, K., Steinwascher, M., Moosbrugger, H., & Reiss, S. (2011). The structure of research methodology competency in higher education and the role of teaching teams and course temporal distance. *Learning and Instruction*, 21(1), 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.002>
- Shaukat, S., Siddiquah, A., Abiodullah, M., & Akbar, R. A. (2014). Postgraduate students' attitudes towards research. *Bulletin of Education and Research*, 36(1), 111–122.
- Siemens, D. R., Punnen, S., Wong, J., & Kanji, N. (2010). A survey on the attitudes towards research in medical school. *BMC Medical Education*, 10, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-4>
- Talbott, M. M., & Lee, J. (2020). Ambiguous terminology: A challenge in teaching social science research methods and statistics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(3), 519–527.
- Turner, R., Sutton, C., Gray, C., Stevens, S., & Swain, J. (2018). Student experiences of research methods education in college-based higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(3), 348–367. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1490089>
- Ünver, S., Semerci, R., Özkan, Z. K., & Avcibasi, I. (2018). Attitude of nursing students toward scientific research: A cross-sectional study in Turkey. *Journal of Nursing Research*, 26(5), 356–361. <https://doi.org/10.1097/JNR.0000000000000244>
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. La Nuova Italia.
- Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G., & Arnaud Sabates, L. (2023). What do we know so far about the research teaching nexus in Initial Teacher Training? Findings from a systematic review. *Review of Education*, 11(2), e3405. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>



Quality of Education and Teacher Training: What challenges for the Democratic Republic of Congo? Qualità dell'educazione e formazione degli insegnanti: Quali sfide per la Repubblica Democratica del Congo?

Dalila Raccagni

Università Cattolica del Sacro Cuore – dalila.raccagni@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0002-3782-0059>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article explores the intricate relationship between educational quality, teacher training, and the challenges faced in the Democratic Republic of Congo (DRC). It emphasizes that improving the quality of education is contingent upon effective teacher training programs that address inclusivity, equity, and diversity. By analysing the current educational landscape in the DRC, the study identifies systemic shortcomings in teacher qualifications and highlights the urgent need for a paradigm shift in educational policies.

Questo articolo esplora l'intricata relazione tra la qualità dell'istruzione, la formazione degli insegnanti e le sfide affrontate nella Repubblica Democratica del Congo (RDC). Sottolinea che il miglioramento della qualità dell'istruzione dipende da programmi efficaci di formazione degli insegnanti che affrontino i temi dell'inclusione, dell'equità e della diversità. Analizzando l'attuale panorama educativo della Repubblica Democratica del Congo, lo studio identifica le carenze sistemiche nelle qualifiche degli insegnanti e sottolinea l'urgente necessità di un cambiamento di paradigma nelle politiche educative.

KEYWORDS

Educational policies, Quality of education, Teacher training, Democratic Republic of Congo
Pratiche educative, Qualità dell'educazione, Formazione degli insegnanti, Repubblica Democratica del Congo

Citation: Raccagni, D. (2024). Quality of Education and Teacher Training: What challenges for the Democratic Republic of Congo?. *Training. Formazione & insegnamento*, 22(3), 124-133. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_14

Submitted: August 9, 2024 • **Accepted:** October 17, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

This paper aims to provide a nuanced understanding of the educational landscape in the Democratic Republic of the Congo (DRC), with the goal of informing and enriching the planning of the *Maison de Paix* project¹ located in Kikwit. By thoroughly examining the unique challenges and opportunities present within the DRC's educational system, we seek to identify pedagogical frameworks that can significantly enhance the effectiveness of our initiatives.

This article employs a dual approach, incorporating both empirical data and theoretical perspectives, which encompasses descriptive analysis and theoretical review. Primarily, it endeavors to delineate the educational environment, emphasizing critical factors that influence quality. This segment is underpinned by a descriptive analysis based on secondary sources and pertinent case studies. Moreover, it correlates established pedagogical theories with the distinctive context of the DRC, thereby situating the paper within the domain of theoretical review and utilizing specific examples to elucidate broader educational concepts.

This analysis aims not only to contextualize our efforts but also to offer valuable insights that address the needs of local communities. In doing so, it advocates for sustainable educational development in Kikwit through pedagogical considerations that promote a transformative change in perspective.

2. The notion of *quality* in Education and the role of the teachers

Inquiring in 2023 about the challenges related to the quality of education and their implications for teacher training situates us within an ongoing process of change that began in 2015, with the adoption of the United Nations' Sustainable Development Goals (UNDP, 2024b).

The principle of sustainability defines education and represents a crucial dimension, as it compels states, institutions, scholars, and citizens to focus on future generations and take responsibility for the world's future. As Jonas points out in a work that delves into the philosophical foundations of responsibility, this obligation extends beyond mere survival to include the unity of the species and the dignity of human existence: "the future of humanity constitutes the foremost duty of collective human conduct in the era of technical civilization, which has become, negatively, omnipotent" (Jonas, 1993, p. 175). The notion of sustainable development, while it may appear simplistic, emphasizes the need for a human-centred approach: only a humanistic perspective, rather than a purely utilitarian one serving economic growth alone, can foster the well-being of all. In this light, Goal 4 of the Sustainable Development Goals (SDG) underscores the imperative to "ensure inclusive and equi-

table quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (UNDP, 2024, SDG 4).

Indeed, the sub-points aim to

"[ensure] that by 2030, every girl and boy enjoys freedom, equity, and quality to complete primary and secondary education leading to adequate and relevant learning outcomes [and to] ensure that by 2030, every girl and boy benefits from quality early childhood development and has access to pre-primary education to be ready for primary school" (UNDP, 2024, SDG 4).

It is evident that the concepts of quality and equity are fundamental and are closely interconnected.

The improvement of educational quality has always been a primary concern in international educational reforms: as early as 2000, this goal was formalized in the *Dakar Framework for Action*, which committed all governments to ensuring that everyone would achieve a quality basic education by 2015. In particular, the document emphasized the necessity of

"improve all aspects of the quality of education in a manner aimed at excellence so as to achieve recognized and quantifiable learning outcomes for all—particularly in terms of reading, writing, and arithmetic, and essential life skills" (World Education Forum, 2000, Section 7, Sub-section vi).

Although the intended recipients are "everyone"² maintaining a sense of equity among all members of society—regardless of individual differences and personal characteristics—as André underlined, is "an essential dimension for developing inclusive relationships" (André, 2018, p. 33). This assertion is made by the author after years of study on the conditions that give rise to inclusive practices in schools and the identification of their barriers and facilitators, with the aim of promoting social participation and the success of all students, thereby assisting them in being recognized as such.

On the other hand, about the concept of educational quality, we must acknowledge its complexity, as we are confronted with a proliferation of frameworks. There are both national and supranational definitions, and this complexity begins with the definitions themselves and extends to their implications (Tawil et al., 2012). In particular, the one shared by UNESCO in 2015 stipulates that

"having the right to quality education means having access to relevant learning that is tailored to needs. But, in a world marked by diversity, learning needs vary from one community to another. Therefore, to be considered relevant, learning must reflect what each culture, each human group defines as necessary conditions for living with dignity. We must accept the existence of a multitude

¹ For further details about the project, please refer to *UNESCO Chair on Education for Human Development and Solidarity among Peoples* (Università Cattolica del Sacro Cuore, 2024) and the institutional website of SFERA Foundation (2024).

² Among its objectives were also the education of girls and the assurance that no genuinely committed country would be hindered by a lack of resources, with the support of donor countries and institutions.

of ways to define the quality of life and, consequently, an extreme diversity of ways to define what the content of learning should be" (UNESCO & UNESCO Chair..., 2015, p. 35).

Discussing quality in education without considering specific, practical interventions risks devolving into a mere terminological disquisition that lacks real impact in educational contexts. It is, therefore, crucial that the debate on quality is not confined to abstract definitions, but instead focuses on concrete strategies that can be effectively implemented in practice. In this regard, it is essential to recognize the pivotal role of teachers' professional development, which must be viewed as a continuous and fundamental process throughout an educator's career. Only through opportunities for ongoing training and further education can teachers acquire the necessary skills to meet contemporary educational challenges and ensure a high standard of education, both within the school system and in their daily teaching practice.

This is because the quality of the education system is a multidimensional concept, where the expertise of the teaching staff plays a decisive, though not exclusive, role given the system's complexity. The Point c of *Goal 4* states that "by 2030, significantly increase the number of qualified teachers, including through international cooperation to support teacher training in developing countries, particularly in least developed countries and small island developing states" (UNDP, 2024, SDG 4). This point is also emphasized in the *Incheon Declaration* (UNESCO et al., 2015), which, in its desire to "transform lives through education", specifically urged member states to

"ensure that teachers and educators are empowered, are adequately recruited, have satisfactory training and professional qualifications, and are motivated and supported within efficiently and effectively managed systems, and with sufficient resources [as] quality education fosters creativity and knowledge and ensures the acquisition of fundamental skills in reading, writing, and arithmetic, as well as skills in analysis and problem-solving, and other high-level cognitive, interpersonal, and social abilities" (UNESCO et al., 2015, Section 9).

A necessary commitment is required, recognizing that the teaching profession has evolved significantly since the 20th century, becoming increasingly complex due to the ambiguous nature of the tasks assigned to teachers (Altet & Guibert, 2014).

We face a shift in imagery, where "the teacher transitions from a managerial profile to a professional profile" (Altet et al., 2006, p. 17). Where professionalism is characterized by a multiplicity of skills, know-how, and knowledge, but also by practical, affective, cognitive, and cognitive dimensions; where joint practice development (i.e., the development of shared practices) is fundamental. Schön (1992) articulates a model of the reflective teacher, positing that cognition is fundamentally anchored in both reflection-in-action and intrinsic reflection on action. This comprehensive model further encompasses essential technological competencies, a sense of agency, and the multifaceted

challenges inherent in collaborative practice, thereby highlighting the dynamic interplay between individual reflection and collective engagement in the teaching process.

The certainty is that the professionalism of teachers is, like quality, a very complex concept contaminated by multiple connotations and definitions (Freidson, 1986; Soder, 1990). Acknowledging that teachers are strategic professionals capable of effecting meaningful improvements within educational systems—and recognizing their significant role in shaping the future of 21st-century society—it is imperative to invest in and implement strategies for ongoing, comprehensive professional development in areas that resonate with individual educators. Such investments are essential for enhancing "this set of knowledge, skills, values, and behaviors exercised towards students" (Hoyle & John, 1995, p. 14).

These training processes must combine professional practice with active learning processes. They should recognize that teacher expertise exists only within context and depends on the ability to adapt to variability inherent in the context and the individuals involved. Additionally, it is necessary to rethink the characteristics of ongoing professional development, integrating multidisciplinary and cooperative approaches (Eurydice, 2015).

Training, however, should never be mandated; rather, it should be an informed choice, emphasising the conscious exercise of freedom of choice (Sen, 1999) that ideally defines teachers' engagement in such initiatives. While the modes of delivery may differ—one of which will be examined in the subsequent section—it is evident that through their educational practices, teachers play a pivotal role in conveying innovative ideas, transforming and refining existing methodologies, and ultimately shaping the contexts in which they operate daily. This dynamic interplay not only enriches their own professional development but also enhances the overall educational environment for their students.

3. The Africas

Teacher training is a fundamental aspect of ensuring educational quality. Nevertheless, many countries worldwide fail to meet international standards for educational quality. This challenge is especially pronounced in sub-Saharan Africa, where the critical shortage of qualified teachers significantly undermines efforts to provide effective education. Consequently, addressing the deficiencies in teacher training and recruitment is essential not only for improving educational outcomes but also for fostering sustainable development in the region.

Firstly, data from 2019 indicates that only 64% of primary school teachers and 50% of secondary school teachers in these regions had completed their training by the conclusion of the 2017 – 2018 academic year. This reflects a notable decline from 71% and 79%, respectively, in 2005 (UNESCO, 2019). This decrease in the proportion of qualified teachers is primarily driven by the surging demand for education, spurred by a rapidly expanding school-age population. Con-

sequently, this burgeoning demand imposes considerable pressure on educational systems, complicating efforts to adequately address the diverse needs of students.

One of the most recent reports in this regard is the one published in 2021 by the International Task Force on Teachers for Education 2030, titled *Closing the Gap – Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers in Sub-Saharan Africa*. The analysis examines the causes of the teacher shortage, showing how trends affect certain regions more (Central African Republic, Chad, Mali, and Niger for the primary cycle, and Burundi, Central African Republic, Mozambique, Niger, Chad, and Tanzania for the secondary cycle), and describes the extent of the shortage. At the same time, however, it shows how the political and economic situation of the country strongly influences this dynamic, highlighting that salary costs and the costs of initial training and continuous professional development for teachers are not appropriate or adequate. Even if educational agencies are currently 'under-performing,' they require support, dialogue, and strategic planning to explore potential solutions and recommendations. In this context, educational agencies encompass not only governments but also the various stakeholders collaborating within these domains.

Many factors contribute to the shortage of teachers and their low qualifications. Firstly, policy changes and economic investments in the education sector have led to increased demand due to a greater number of schools, but the response in teacher training has not kept pace. As a result, the financial demands on the workforce at large have also increased (Pitsoe & Machaisa, 2012), while salaries have often remained the same. Additionally, there has been no adequate strategy for preparing and qualifying teachers, resulting in professionals who lack essential pedagogical and service skills (Moon & Villet, 2017).

There is no singular solution to the myriad challenges confronting sub-Saharan Africa, and these complexities cannot be effectively addressed solely through a systemic analysis, which refers to examining issues within the broader context of interconnected systems and structures. Instead, meaningful change requires a multifaceted approach that considers the unique circumstances and needs of individuals and communities. In this regard, it is important to offer continuous professional development opportunities and establish mentorship programs. Additionally, creating exchange networks and shared working environments is crucial for recognizing and valuing each person's contributions.

Simultaneously, it is crucial to prioritise investments in the well-being, health, and safety of professionals by implementing targeted preventive measures and enhancing workplace conditions. This includes establishing clear protocols for health and safety, providing access to mental health resources, and ensuring that the work environment is conducive to productivity and employee satisfaction.

Several studies highlight how burnout, caused by long-term work-related stress, can also be influenced by the environment, leading to states of depersonalization, emotional exhaustion, and reduced personal fulfillment (De Stasio et al., 2017).

However,

"the teacher shortage is a multidimensional problem with deeply rooted causes. Training and recruiting new teachers will not be enough to solve the problem: structural issues within the educational systems of the region must also be addressed. These issues include low-quality and excessively poor teacher training and continuous professional development, lack of professional autonomy, non-competitive salaries, and poor working conditions" (Teachers Task Force for Education 2030, 2021, p. 12).

The fact that teaching is not of high quality is also due to other factors, such as classroom conditions. Several studies show how school buildings and classrooms influence teaching and learning processes (Moos, 1979; Steele, 1973; Bronfenbrenner, 1979, 2005). Moos asserts that "architecture and physical design can influence psychological states and social behaviour" (Moos, 1979, p. 6); he then identifies key functions with Steele (1973): "Security and Shelter, Pleasure, Symbolic Identification, Task Instrumentality, and Social Contact." In response to these events, it is important to note that in sub-Saharan Africa, it was estimated in 2018 that only 34% of primary schools have access to electricity and 44% to clean water.

Another factor is training.

"According to PASEC data, in at least one-quarter of schools, second-grade teachers had not received any professional development opportunities in the two years preceding the survey. The content of teacher training is often not organized to prepare trainees to teach the early years. Recent assessments suggest that most teachers in Africa lack sufficient skills to effectively teach basic literacy and numeracy skills" (Global Education Monitoring Report Team et al., 2022, p. 5).

In summary, it is challenging to guarantee and achieve *Goal 4* of the *2030 Agenda* if key elements are missing to ensure the qualified work of teachers, who are tasked with supporting an "education [that] should aim for the full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms" (UN, 1948). While these elements illuminate the landscape of sub-Saharan Africa, it may be inappropriate to speak of Africa in general, as we are confronted with multiple *Africas*. Among them, we have chosen to focus on the context of the Democratic Republic of the Congo (DRC).

4. The Congolese context and its challenges

The country, with a population estimated at approximately 102,262,808 million (World Bank data, 2023), possesses a historical narrative characterized by conflicts of varying intensity and complexity, encompassing periods of dictatorship and armed struggles between rebel factions and the government. This tumultuous history is intricately linked to the region's extensive experience of Belgian colonization, which

persisted until the 1960s and has profoundly shaped its social dynamics. A particularly tragic consequence of this colonial legacy is the genocidal violence that erupted during various conflicts, notably the widespread atrocities that led to the deaths of millions, reflecting the deep scars inflicted by foreign domination.

If Belgian dominance, which arrived in 1909, was characterized by firm political control and constraint, independence came in 1960 under the peace promise of Patrice Lumumba. A great nationalist leader and representative of the non-aligned movement, inspired by Pan-Africanism, he emphasized during his inauguration the end of the people's suffering, which had experienced "humiliating slavery imposed by force". A thought that accompanied him until his last words when, from the Thysville prison, shortly before his assassination in January 1961, he wrote:

"To my children whom I leave and whom I may never see again, I want it to be said that the future of Congo is bright and that the sacred task of rebuilding our independence and sovereignty is expected of them, as of every Congolese, for without dignity there is no freedom, without justice there is no dignity, and without independence there are no free men" (Blackpast, 2009).

Despite efforts to establish a functional government, political instability soon engulfed the country, leading to a brutal civil war. The Democratic Republic of Congo's political history is intricate, shaped by decades of conflict and external influence. The assassination of Patrice Lumumba in 1961 was not only a profound emotional shock for the nation, but also a pivotal moment in its history, marking the loss of a key figure in the fight for independence. This national tragedy set the stage for one of the most notorious and enduring dictatorships in Africa, under Mobutu Sese Seko, whose regime spanned 32 years and left deep scars on the country's political and social fabric. Mobutu's rule was characterised by widespread corruption, authoritarianism, and economic decline, which further entrenched instability and division within the nation. Following Mobutu, Joseph Kabila's presidency also struggled to bring peace, as his tenure was marked by continued conflict and economic challenges. Despite numerous interventions by the United Nations, aimed at stabilising the country and fostering peace, Congo's trajectory towards stability has remained precarious. Particularly in the eastern regions of North and South Kivu, and Ituri, ongoing conflict and violence persist, often described by international observers as 'highly unstable' and resistant to peace efforts.

The current president, Félix Tshisekedi, has made notable political efforts to bring about reform and reconciliation. However, these regions remain volatile, plagued by ethnic conflict, armed groups, and competition over natural resources. International interventions, while frequent, have had limited success in fostering long-term stability. The legacy of colonialism, the enduring effects of decades of dictatorship, and the complex web of local and international interests in the country's vast natural resources continue to impede progress. Congo remains at a crossroads,

with its future hinging on the ability to address these deep-rooted issues and build a foundation for sustainable peace and development. Considering the issues addressed in this contribution, it is noteworthy that the Democratic Republic of Congo recorded over 1,000 attacks on schools between 2015 and 2019 (GCPEA, 2020).

Focusing specifically on the Congolese educational system, it is noteworthy that in 2016, there were 9,560,522 illiterate individuals aged 15 and over, comprising 7,163,256 females and 2,397,266 males (UNESCO Institute of Statistics, 2024). In addition, the Democratic Republic of the Congo is committed to integrating refugee children and youth into public schools, in alignment with the 2018 Global Compact on Refugees: by the end of 2021, the country was home to 228,000 school-age refugee children, yet only 34,000 were enrolled in school, with the majority attending primary education (UNESCO et al., 2022, p. 39). With a population whose average age is 17 years, in 2021, children aged 0 to 14 years numbered 45,557,364 and represent 47,55% of the population (World Bank, 2023). Also in 2024, in terms of training outcomes,

"DRC as many other African countries is facing a learning crisis. Learning poverty, the share of children not able to read and understand an age-appropriate text by age 10, is estimated by the World Bank, UNESCO, and other organizations at 97% This is in part because out-of-school children are unlikely to achieve reading proficiency. But it mostly results from the fact that 122% of children enrolled in primary school could be learning poor. It is imperative to improve the quality of the education provided in schools" (UNESCO IICBA, 2024).

The educational system, therefore, operates within a context of high demographic growth (3.2 according to World Bank, 2023) where the population remains predominantly rural. In 2019, 45.05% of the total population of the Democratic Republic of Congo lived in urban areas and cities, including its capital, Kinshasa, which has 15 million inhabitants and is the second-largest French-speaking city in the world. This urban-rural divide not only affects access to educational resources and infrastructure but also complicates the delivery of quality education, as rural areas often face greater challenges in terms of school availability, qualified teachers, and necessary educational materials. Therefore, understanding these demographic dynamics is crucial for addressing the systemic issues within the Congolese educational framework. Furthermore, despite its efforts in education and health, the DRC has a Human Development Index (HDI) of 0.481, placing it 180th out of 193 (UNDP, 2024a).

Framework Law No. 14/004, enacted on February 11, 2014, establishes the foundation for national education policy in the Democratic Republic of the Congo (DRC; *Loi-Cadre n° 14/004*, 2014). As stipulated in Article 12, the law declares that "to achieve basic education for all, throughout life, the State: guarantees compulsory and free primary schooling for all in public national education institutions, dedicating appropriate human, material, and financial resources"

(*Loi-Cadre n° 14/004, 2014*). This commitment underscores the importance of accessible education and allocates essential resources to facilitate it.

The educational framework encompasses a total of 12 years of mandated schooling, beginning with a primary education phase that lasts for six years and culminates in the award of a *certificat d'études primaires*, which is a prerequisite for progressing to secondary education. The secondary education cycle, which spans two years, is characterized as non-compulsory yet remains free of charge (*Loi-Cadre n° 14/004, 2014*, Article 79). This legislation also introduces the concept of basic education, which integrates both the primary education cycle and the general secondary education cycle, amounting to a total of eight years of foundational education. Thus, the right to education is guaranteed for a comprehensive 12-year period (GEM Report, 2022). Following primary education, students may opt to pursue vocational training based on their academic outcomes and personal interests. Vocational programs, which can last up to five years, equip students with practical skills in various trades and crafts, ultimately leading to the receipt of a brevet certificate.

At the tertiary level, the DRC offers a variety of both privately and publicly funded polytechnics and specialized colleges. However, it is important to note that the country is present four state universities: the Universities of Goma, Kinshasa, Kongo, and Lubumbashi. This educational structure aims to provide a comprehensive academic environment, although it continues to face significant challenges related to access and quality for all learners.

In 2016, the Democratic Republic of the Congo committed to a strategy for the education and training sector (SSEF 2016 – 2025), encompassing three key areas (access and equity, quality, governance) and setting as its goal major structural reforms (a total of 44 – with ten considered significant). However, the situation remains particularly complicated. Despite this, millions of children and young people leave school each year without qualifications.

This figure was also confirmed in 2021, where in agreement with the UNESCO Institute of Statistics, the primary school completion rate was at 79 % in 2021 for girls and 86 percent for boys (UNESCO IICBA, 2024). The situation is alarming in the central part of the country, in the province of Grand Kasai, where the secondary school completion rate is only 4.6%. A similar situation exists in the provinces of Tanganyika (Grand Katanga) and Mongala (Grand Équateur), while other provinces have completion rates below the national average of approximately 31.1% (INS, 2019, pp. 49 – 50).

Furthermore, data from tests administered by the *Programme d'analyse des systèmes éducatifs* (PASEC) of the Conference of Ministers of Education of Francophone Countries (CONFEMEN) show that at the end of the first cycle of primary education, results are "below the competency threshold in mathematics" and that "72.9% of Congolese students who took the test at the end of primary school are below the reading competency threshold: after six years of schooling, they are unable to read and understand a simple text written in French" (PASEC, 2020, pp. 179 – 189).

The extent of public-school abandonment by

wealthy families is surprising in Congo: 87% of the wealthiest, but only 6% of the poorest, attend public schools (Global Education Monitoring Report Team, 2021, p. 42). The reasons are related to the qualitative aspect; for example, when asked, parents

"in Kinshasa, Democratic Republic of Congo, 45% of parents with children in public schools stated that they would prefer to send their children to public schools, but only if they offer adequate safety and quality, in terms of teacher quality, effort, and absenteeism" (Global Education Monitoring Report Team, 2021, p. 43).

The educational context in the Democratic Republic of the Congo (DRC) reveals a significant shortfall in quality compared to international standards. This deficiency is concerning, as education should occupy a central role within the social contract of the nation. To address these challenges, a collaborative effort among educational agencies and governmental institutions is essential to ensure that the teaching profession is both re-evaluated and re-defined. And this, knowing that

"teachers play a particular role in the advent of a new social contract for education, as the profession they practice is complex, delicate, and demanding, due to its crossroads situation, between the public and private domains. Similarly, their profession unfolds between past and future: teachers work together to mobilize the heritage of "common knowledge", but within the framework of a dialogue with younger generations, who will inherit and co-construct the future" (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. 97).

In the *Sectoral Strategy for Education and Training 2016-2025* (République Démocratique du Congo, 2016), which is aligned with SDG 4, priority is given to a reform entitled *Quality of Teachers and Teaching*, which aims to transform the system, requiring commitment from national authorities and the local education partner group (République Démocratique du Congo, 2016, pp. 74 – 75). Despite these improvement objectives, the reality presents a challenging and complex situation.

In 2020, the government identified 394,692 "new unit" teachers, of which 144,944 were eligible for payment. By October 2020, 58,735 primary and 4,067 nursery teachers were paid, while 81,509 secondary teachers and staff remained unpaid (UNESCO et al., 2022, p. 23).

Consequently, until the end of 2021, teaching staff faced underpayment and irregular payment schedules. Nevertheless, the reform of free primary education has had a significant impact on teacher salaries, both nationwide and in major urban centres. Tony Mwaba, the Congolese Minister of Primary, Secondary, and Technical Education (EPST), remarked: "We started with a salary of 155,000 Congolese francs within the country and 175,000 CDF in major cities; we have now reached 365,621 CDF, to which an advance of 20,000 CDF is added as the first phase of the teacher's salary". As a result, teacher salaries have in-

creased by over 148% due to the provision of free educational materials.

On the one hand, although these timely reforms recognise the crucial role of teachers' professionalism, many contexts still reveal schools to be lacking adequate teaching materials. The learning environment, defined as the interaction between the learner and the "place" in which they operate - including the use of tools, the collection and interpretation of information, and interactions with other individuals (Wilson, 1996) - is fundamental to ensuring the quality of teaching. In the context of the 1990s, constructivist scholars – including Wilson - highlighted that instructional design should reflect the relationship between traditional notions of knowledge and contemporary approaches to education.

In this regard, also Perkins (1991) emphasises the importance of information-processing technologies and the educational practices associated with constructivism, asserting that within a "learning environment", the learner has the opportunity to define their own learning objectives, select activities to undertake, access resources and informational tools, and receive support and guidance throughout their journey.

Educational science shows that various factors shape the learning environment, including classrooms, laboratories, building design, the surrounding context, the presence of green spaces, the colors of walls, the quality of lighting, technological equipment, furniture, and teaching materials. All these elements create the environment in which learners engage and interact with others. This perspective recognizes the student as part of a broader system, emphasizing the significance of their context. In this regard, Morin states that

"if learning is the affair of the subject, this subject is not isolated from its environment; its study has a dual entry: a biophysical entry and a psycho-socio-cultural entry, with the two entries referring to each other. From this perspective, one can think that the subject is a complex being and that their education should take this complexity into account" (Morin, 1999, p. 18).

Morin's insights hold significant relevance for this argument, as they illuminate the intricate interplay between individuals and their contextual environments. By conceptualizing the subject as an integral component of a broader system, he advocates for a holistic understanding of education that extends beyond the mere acquisition of knowledge. His assertion that individuals are "complex beings" highlights the imperative of considering not only the academic curriculum but also the socio-cultural dynamics that influence learning experiences. This perspective prompts educators to embrace context-sensitive pedagogical approaches, thereby fostering inclusive and effective educational practices that acknowledge and accommodate the diverse backgrounds and circumstances of students.

The State is aware of this, and, in the *Sectoral Strategy for Education and Training* (SSEF 2016 – 2025), it states that

"all human, material, infrastructure, and equipment resources needed to implement the activities defined by the strategy to achieve its schooling and learning objectives have a financial translation. The implementation of the strategy requires a doubling of the financial resources allocated to the sector, which should increase from 1.3 billion USD in 2016 to 2.8 billion USD in 2025" (SSEF, 2016 – 2025, p. 13).

Furthermore, as indicated by the PASEC report (2020), teaching staff in the Democratic Republic of the Congo often lack sufficient qualifications and do not have access to ongoing training. In the Sub-Saharan context, and particularly in the DRC, this represents a significant opportunity to address the gaps in initial training or even its absence (UNESCO, Lauwerier, & Akkari, 2015). The issue is also relevant internationally, where numerous studies have focused on the dimension of "teacher knowledge and skills" (Altet, 2008; Helms and Stokes, 2013). It is essential that during their career, teachers acquire or update their skills through continuing education activities: long-term training, peer training or mentoring, seminars, personal reading, workshops, and debates (Savoie-Zajc et al., 1999; Youdi, 2006). These teaching skills are technical and didactic (Altet, 1994) and enable performance in the career (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) to better initiate teaching-learning activities (Ekanga Lokoka, 2013; Masselter, 2004) and improve students' academic performance (Etumangele, 2006; Mulele, 2017; Vita, 2014; PASEC, 2020, p. 201).

In these terms, expressions such as lifelong learning, recurrent education, and adult education reflect the need to address the challenges and expectations related to education and training for adults and workers. In this context, schools themselves play a key role and should be actively invited to participate in teacher training projects, rather than delegating this responsibility to the state or other agencies. Schools must recognize this as their essential responsibility, fostering a continuum of professional development through the exchange of good practices and effective changes throughout educators' careers and professional biography.

Despite the recognition of educational challenges and the need for reform in the Democratic Republic of the Congo, significant gaps remain in addressing these issues effectively

"the initial training of teaching staff is considered insufficiently professional by many actors. Indeed, primary school teachers are trained in the secondary school humanities stream, and the teaching provided there gives little place to learning the teaching profession (curriculum content, practical internships in application schools, etc)" (SSEF, 2016 – 2025, p. 72).

Training is therefore at the heart of teaching quality, as it recognizes the teacher as a reflective professional. Through their actions, teachers contribute to improving the skills and knowledge of future generations while serving as agents of transformation in educational and political environments.

Various proposals rooted in Western evidence-based pedagogy have gained significant traction in Africa, including the Democratic Republic of the Congo (DRC). This trend can be traced back to the era of multipartyism and globalization, during which African educational systems were characterized by a lack of robust and contextually relevant models. Instead of fostering indigenous solutions tailored to local needs, the future of education was predominantly managed and coordinated by international experts, often appointed by funding institutions. These experts dictated educational policies and frameworks, which were then discussed and refined in supranational forums that prioritized global standards over local realities.

As a result, this reliance on external guidance has led to a process of harmonization, where educational strategies across different African nations began to align with the norms and expectations set forth by international bodies. While this harmonization aimed to create coherence in educational practices, it frequently overlooked the unique cultural, social, and economic contexts of individual countries. Consequently, the integration of Western pedagogical approaches, while potentially beneficial, raises critical questions about their applicability and sustainability within the diverse landscapes of African education.

The modus operandi of many partnerships and international cooperation projects warrants scrutiny, particularly concerning their relevance to contemporary needs in teacher training. This raises a critical question: Is the prevailing approach still appropriate today?

A significant concern is that a one-size-fits-all model frequently aligns more closely with the priorities of international organisations than with the specific needs of the target countries. Such an approach risks overlooking the local contexts and realities essential for fostering meaningful change. Effective teacher training necessitates not only a clear understanding of pedagogical best practices but also an appreciation of the socio-cultural dynamics that influence education in diverse settings.

Furthermore, reliance on Western-imposed strategies may undermine the potential for sustainable progress, as these initiatives often lack a solid foundation for continuity over time. When local stakeholders are not actively engaged in shaping educational interventions, there is a considerable risk that such efforts may not resonate with the communities they aim to serve. Absent a comprehensive understanding of local circumstances and challenges, initiatives to implement change may falter, ultimately failing to achieve their intended outcomes.

The insights derived from this analysis not only contribute to a deeper understanding of the educational system in the DRC but also offer practical guidance for the Maison de Paix project. By aligning pedagogical practices with the needs of local communities, the project can foster a more effective and inclusive educational environment.

In this context, it is imperative to engage in a dialogue that prioritises the voices of local educators, policymakers, and communities. By fostering genuine collaboration and co-creation of educational initiatives, partnerships can better align with the unique as-

pirations and challenges faced by the target countries. This approach not only enhances the relevance of training programmes but also promotes a sense of ownership among local stakeholders, thereby increasing the likelihood of sustainable educational improvements.

5. A change of perspective for training

In view of these considerations, it is important to shift from talking about teacher training to training *with* teachers. Indeed, meaningful learning and professional growth cannot occur if trainers do not foster a learning mindset in those they encounter. Engaging in dialogue as facilitators allows trainers to support a journey that belongs to the teachers themselves (Aglieri, 2020, pp. 21 – 22).

Otherwise, there is a risk of technocratization (where decision-making power becomes concentrated in the hands of technocrats, shaping the social organization) the

"debate on fundamental knowledge, skills, or competencies, rather than politicizing it. Consequently, teachers are made less responsible for choosing what knowledge to teach and the methods to help students learn it. By turning them into mere executors, this evolution paradoxically makes their task more difficult, as their practice no longer requires a true appropriation of meaning, and one might legitimately question whether it is still possible to talk about quality improvement" (Varcher, 2012, p. 27).

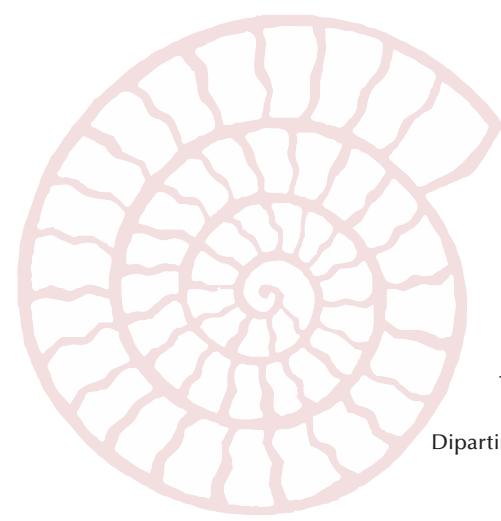
Therefore, it is essential, in the case of field actions, to identify the actual training needs of teachers using qualitative methodologies that enable participatory processes. The idea is that while a teacher can be seen as "a technical operator, capable of having the right algorithm to solve learning problems that are at least somewhat predictable", here, on the other hand, it is envisioned to conceive "the teacher as a clinical guide of the student, who follows their own learning paths, which are original and unpredictable" (Damiano, 2004, p. 234).

References

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91–105). De Boeck Supérieur.
- Altet, M., Charlier, E., Léopold Paquay, & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (Italian). Armando.
- Altet, M., & Guibert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne, & J. Desjardins (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation* (pp. 79–96). De Boeck Supérieur.
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école: La diversité en contexte scolaire.* I'Harmattan.
- Associazione SFERA. (2024). Chi Siamo [Institutional website]. SFERA. <https://www.associazionesfera.org>

- Blackpast. (2009, August 20). (1960) Patrice Lumumba's Last Letter to Pauline Lumumba [News agency]. *Blackpast*. <https://www.blackpast.org/global-african-history/primary-documents-global-african-history/patrice-lumumbas-letter-pauline-lumumba-1960/>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: Identificazione di una professione*. La Scuola.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Di Chiaccio, C. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating the Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472–486. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe – Practices, perceptions, and policies*. Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. University of Chicago Press.
- GCPEA. (2020, July 9). Widespread Attacks on Education Worldwide More than 11,000 attacks in Past 5 Years [Association website]. *Global Coalition to Protect Education from Attack*. <https://protectingeducation.org/news/widespread-attacks-on-education-worldwide-more-than-11000-attacks-in-past-5-years/>
- Global Education Monitoring Report Team. (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Global Education Monitoring Report Team, Association for the Development of Education in Africa, & African Union. (2022). *Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa, 2022: Born to Learn*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NOZJ6491>
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (2021). *Closing the Gap: Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers in Sub-Saharan Africa* (Education 2030). Teacher Task Force. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/closing-gap-ensuring-there-are-enough-qualified-and-supported-teachers-sub-saharan>
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità: Un'etica per la civiltà tecnologica* (P. P. Portinaro, Trans.; Italian). Einaudi.
- La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti: Contesti, scenari, percorsi, messaggi (with Aglieri, M.). (2020). Pensa MultiMedia.
- Loi-Cadre n° 14/004 du 11 Février 2014: De L'enseignement national (Law No. 14/004). (2014). <https://www.leganet.cd/Legislation/Droit%20Public/enseignement/Loi14.004.11.02.2004.htm>
- Moon, B., & Charmaine, V. (2017). Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? *Journal of Learning for Development*, 4(1), 23–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141537>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- PASEC. (2020). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone: Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN. <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/qualite-des-systemes-educatifs-en-africaine-subsaharienne-francophone>
- Perkins, D. N. (1991). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? *Educational Technology*, 31(5), 18–23. <https://www.jstor.org/stable/44427516>
- Pitsoe, V. J., & Machaisa, P. R. (2012). Teacher Attrition Catastrophe in Sub-Saharan Africa: A Hurdle in the Achievement of UPE, EFA Policy Goals and MDGs. *Science Journal of Sociology and Anthropology*, 2012, sjsa-215. <https://www.sjpub.org/sjsa/sjsa-215.pdf>
- République Démocratique du Congo. (2016). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025: RD Congo [Strategic Report]*. <https://web.archive.org/web/20240724160720/https://www.globalpartnership.org/fr/content/strategie-sectorielle-de-education-et-de-la-formation-2016-2025-rd-congo>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Steele, F. I. (1973). *Physical settings and organization development*. Addison-Wesley.
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). *Au-delà du labyrinthe conceptuel: La notion de qualité en éducation* (Recherche et prospective en éducation, p. 17) [Thematic Contribution]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217519_fre
- UN - United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights* (Resolution No. 217 A). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNDP. (2024a). *Human Development Insights: Access and explore human development data for 193 countries and territories worldwide* [Report]. Human Development Reports. <https://hdr.undp.org/data-center/country-insights#/ranks>
- UNDP. (2024b). Les ODD en Action [Institutional website]. *Undp.org*. <https://www.undp.org/fr/sustainable-development-goals>
- UNESCO. (2012). *TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants* (No. CI-2011/WS/5; p. 107). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>
- UNESCO. (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>
- UNESCO. (2019, October 3). *World Teachers Day 2019 Fact Sheet*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-teachers-day-2019-fact-sheet.pdf>
- UNESCO IICBA. (2024, January). Congo, Democratic Republic (DRC): Education Country Brief [Institutional website]. *International Institute for Capacity Building in Africa*. <https://www.iicba.unesco.org/en/congo-democratic-republic-drc>
- UNESCO Institute for Statistics. (2024). *République démocratique du Congo* [Dataset]. <https://uis.unesco.org/fr/country/cd?theme=education-and-literacy>
- UNESCO, Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). *Les Enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* (Thematic Contribution No. ED/2015/ERF/PI/1 REV; Recherche et Prospective En Éducation, p. 10). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- UNESCO, Ministry of Education Republic of Korea, UNDP, UNFPA, UNICEF, UN WOMEN, UNHCR, & World Bank. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards In-*

- clusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All (Declaration No. ED/WEF2015/M/3). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- UNESCO, Mokonzi Bambanota, G., Awongi, A. I., Asobee, O. G., & Brandt, C. (2022). *Spotlight on basic education completion and foundational learning: Democratic Republic of Congo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383228>
- UNESCO, & UNESCO Chair on Education for Human Development and Solidarity among Peoples. (2019). *Ripensare l'educazione: Verso un bene comune globale?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>
- Università Cattolica del Sacro Cuore. (2024). Progetti [Institutional website]. UNESCO Chair on Education for Human Development and Solidarity among Peoples. <https://progetti.unicatt.it/cattedra-unesco-progetti>
- Varcher, P. (2012). *La qualité de l'éducation: Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période post-2015* (p. 67). Swiss Agency for Development and Cooperation. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/la-qualite-de-l-education-une-analyse-du-debat-actuel-et-une-reflexion-prospective-pour>
- Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.
- World Bank. (2024). *Population, total—Congo, Dem. Rep. (No. SP.POP.TOTL)* [Dataset]. World Development Indicators. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CD>
- World Education Forum. (2000). *Cadre d'action de Dakar: L'éducation pour tous: Tenir nos engagements collectifs* (Framework No. ED.2000/WS/27). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre



Leadership for Social Justice in Education: The Legacy of Marielle Franco

Leadership per la giustizia sociale nell'educazione: L'eredità di Marielle Franco

Giambattista Bufalino

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania (Italy) – gbufalino@unict.it
<https://orcid.org/0000-0002-7776-5592>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article delves into the unique intersection of politics, pedagogy, and leadership for social justice in education, as embodied in the life and work of Marielle Franco, a Brazilian sociologist, human rights activist, and politician. Growing up in the Maré favela of Rio de Janeiro, Franco developed an activist approach that redefined educational theory to address the specific challenges faced by marginalized urban communities in Brazil. The article offers a critical analysis of Franco's educational philosophy, her leadership in promoting inclusion and social justice, her application of intersectionality, and the broader implications of her work for contemporary educational practices. Additionally, it reflects on the impact of her assassination in 2018, which further solidified her legacy as a powerful symbol of resistance against systemic oppression. Franco's contributions present a compelling model for integrating education with political activism and intercultural dialogue, offering vital insights into addressing diversity struggles in today's globalized world.

ITALIANO

KEYWORDS

Marielle Franco, Critical pedagogy, Leadership for social justice, Favelas, Education and politics

Citation: Bufalino, G. (2024). Leadership for Social Justice in Education: The Legacy of Marielle Franco. *Training. Formazione & insegnamento*, 22(3), 134-141. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_15

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_15

Submitted: August 31, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The nexus between politics, education, leadership for social justice, and intercultural understanding is a central theme in critical pedagogy, particularly within contexts marked by deep social and economic inequalities. Education, as both a process and an institution, plays a crucial role in shaping the socio-political landscape (Hytten, & Bettez, 2011; Macrine, 2020; Darder et al. 2023). In settings of profound inequality, education can either reinforce the status quo or serve as a catalyst for transformative change. The life and activism of Marielle Franco, a Black woman from one of Rio de Janeiro's largest favelas, offer a compelling case study of how education, deeply connected to the lived experiences of marginalized communities, can be mobilized as a powerful tool for social justice and intercultural dialogue (Freire, 1970; Giroux, 2003).

Born in 1979 in the Maré favela, Franco's life was shaped by the intersecting oppressions of race, gender, and class. Her journey from the impoverished streets of Maré to becoming one of Rio de Janeiro's most prominent city councillors illustrates her resilience and dedication to social justice. Franco was not only a politician but also a fierce advocate for human rights, particularly for Black women, LGBTQ+ individuals, and favela residents. Her tragic assassination on March 14, 2018, shocked Brazil and the world, turning her into an international symbol of resistance against state violence and systemic oppression (Barifouse, 2023). This article explores Franco's pedagogical contributions, how her work reflects and extends critical pedagogical theory, and the contemporary implications of her thought, especially in addressing ongoing struggles for equality, intercultural understanding, and justice in Brazil and beyond. Through this exploration, Franco is positioned not only as a pivotal figure in Brazilian politics but also as an influential voice in global educational discourse (Modestin, 2020; De Carvalho, 2024).

2. The context of favelas: sites of marginality and resistance

Marielle Franco was born in 1979 in the Maré favela, a sprawling and densely populated community in Rio de Janeiro. Favelas like Maré are informal settlements that emerged in Brazil as a result of rapid urbanization and stark economic inequality. These areas are characterized by precarious housing, limited access to essential services, and a pervasive presence of violence, particularly from state security forces (Perlman, 2010). The socio-economic conditions in favelas are the product of systemic neglect and exclusion by the Brazilian state. For decades, these communities have been marginalized both socially and spatially, creating environments where residents—predominantly Black and Brown—experience compounded forms of discrimination (Roth-Gordon, 2017).

Understanding the significance of Marielle Franco's work requires an exploration of the history of favelas and the specific educational challenges faced by their residents (Klein & Luna, 2020). Favelas began to form in the late 19th century as rural popu-

lations migrated to urban centres in search of work, only to find that the cities were unprepared to accommodate them. As these informal settlements grew, they became home to millions of Brazilians, many of whom lived in extreme poverty. The Brazilian government largely ignored the needs of favela residents, leading to a lack of basic services such as healthcare, sanitation, and education (Perlman, 2010). Education in favelas has historically been underfunded and undervalued, with schools often serving as instruments of state control rather than centres of learning and empowerment. The curriculum in many favela schools has been criticized for being irrelevant to the lived experiences of the students, focusing on rote learning and the reinforcement of social hierarchies rather than critical thinking, social justice, and intercultural understanding. This disconnection between education and the realities of life in the favelas has contributed to high dropout rates and limited opportunities for social mobility among favela residents (Loureiro, 2020).

The Maré favela is one of the largest and most densely populated informal settlements in Rio de Janeiro, Brazil. Located in the northern part of the city, Maré is a complex of 16 different communities, home to over 130,000 residents. The area is characterized by poverty, limited access to essential services, and significant social and economic challenges. Despite these hardships, Maré is also known for its vibrant culture and strong sense of community. However, the residents face daily struggles with violence, often caught between police operations and gang conflict (Iachan et al., 2023).

Growing up in Maré, Marielle Franco was acutely aware of the disparities between her community and the more affluent parts of Rio de Janeiro. She witnessed the daily struggles of her neighbours to access basic services and the constant threat of violence from both criminal gangs and the police. These experiences shaped her understanding of the intersectionality of oppression and the need for a holistic approach to social justice that addresses the interconnected issues of race, gender, class, state violence, and intercultural education (Crenshaw, 1991).

In 1998, after the birth of her daughter Luyara, Marielle enrolled in the 'Pre-Vestibular' course in Maré. At the time of Luyara's birth, Marielle was only 19 years old and had previously left school. Determined to pursue higher education, she resumed her studies, gaining admission to the Social Sciences program at the Catholic University of Rio de Janeiro, supported by a grant for students from Maré. Unlike many of her peers, Marielle's university journey was unique. She began her studies at the age of 23, balancing the responsibilities of raising a young child while continuing to work, as she had done since she was 11 years old.

Her master's thesis (Franco, 2014) focused on the impact of state violence on favela communities, and she used her research as a platform to advocate for the rights of those living in these marginalized areas. Franco's education was not just a personal achievement; it was a tool she used to fight for her community and to challenge the structures of power that perpetuated their marginalization.

Her entry into politics was driven by a deep com-

mitment to social justice. Franco was elected to the Rio de Janeiro City Council in 2016 as a member of the Socialism and Liberty Party (PSOL), where she quickly became a prominent voice for marginalized communities. Her work focused on issues such as police violence, gender inequality, and the rights of Black and LGBTQ+ communities. Franco's activism was characterized by her ability to bridge the gap between academia and the lived experiences of those in the favelas, using her platform to amplify the voices of those who were often silenced (Sawicka, 2019).

3. Critical pedagogy, leadership for social justice, and intercultural education

The present analysis adopts a qualitative methodology that centres on a critical review of secondary sources, including scholarly studies, reports, and analyses of Franco's legislative proposals and community activism. By drawing from these diverse sources, this research seeks to highlight the intersection of Franco's theoretical and practical contributions, acknowledging that her praxis itself embodies an alternative form of academic engagement.

This approach also problematizes the conventional boundaries of academic scholarship, recognizing that Franco's work transcends formal academic outputs to manifest in her political initiatives, advocacy for marginalized communities, and grassroots activism. As such, the analysis presented in this section situates Franco within the tradition of critical pedagogy (Freire, 1970), which emphasizes the role of education in fostering critical consciousness and empowering individuals to challenge oppressive systems (Misiaszek & Misiaszekis, 2024). However, Franco's contribution extends beyond pedagogy into the realm of leadership for social justice. Leadership for social justice in education is characterized by a commitment to equity, inclusion, and the transformation of oppressive structures, as emphasized by scholars like Theoharis (2007) and Shields (2010). Freire (1998) describes his view of leadership as "critical pedagogy" in which social justice, like education, is a deliberate intervention that requires the moral use of power. Foster's (1989) four criteria for thinking about leadership comprise a working definition and conceptualization of educational leadership from a critical perspective, claiming it must involve critical, transformative, educative, and ethical practice. Educational leaders are expected to develop critical awareness of the various forms of oppression and exclusion (Khalifa, 2018; Shields & Hesbol, 2020) and to analyze the impact of existing resource distribution, which disseminates power in the organizations, often favoring one group over others. In the light of these premises, the main concept of social justice leadership is conceived as a praxis, in the Freireian sense, involving both reflection and action. Social justice leaders are those who understand and actively challenge the structural nature of racism and other inequities in practices, while demonstrating strong commitment to inclusive practices (Bufalino, 2021; D'Aprile et al., 2023).

Franco exemplified what it means to lead with a commitment to social justice, challenging the govern-

ment's neglect of these communities by emphasizing the importance of giving voice to those traditionally silenced. One clear example of this was her fight to ensure that the voices of favela residents were included in discussions about public security, where she argued that the militarization of these areas only exacerbated violence rather than solving it (Open Democracy, 2023).

Freire's concept of "conscientization", the process of developing a critical awareness of one's social reality through reflection and action, was central to Franco's approach (Freire, 1970). However, Franco expanded and adapted these ideas to address the specific challenges faced by marginalized communities in the favelas of Rio de Janeiro, integrating them with a strong commitment to social justice and intercultural education. Her leadership was not just about advocating for policy change but about embodying the values of critical pedagogy and social justice in her daily interactions and decisions, both as an educator and as a political leader.

Critical pedagogy, as articulated by Freire, emerged in the 1960s as a response to the educational and social conditions in Brazil and other parts of Latin America. Freire's seminal work, *Pedagogy of the Oppressed*, laid the groundwork for an educational approach that emphasized the role of education in challenging social injustices and empowering the oppressed (Freire, 1970).

Franco's adaptation of Freirean pedagogy involved a deep understanding of the intersectional nature of oppression (Karjalainen, 2020; Evans-Winters, 2021). She recognized that in the context of the favelas, education needed to address not only class struggles but also the intertwined issues of race, gender, state violence, and intercultural understanding. This required a pedagogy that was responsive to the lived experiences of favela residents and that empowered them to resist and transform the conditions of their oppression. In her work, Franco sought to create educational spaces that were not merely sites of learning but also spaces of resistance and liberation. She recognized that traditional educational models often failed to address the specific needs of favela residents and instead perpetuated cycles of poverty and marginalization. To counter this, Franco advocated for a form of education that was rooted in the realities of the favelas and that equipped students with the tools they needed to challenge and change their circumstances. In this sense, Franco's approach to education was inherently political, as she believed that education should serve as a tool for social transformation (Merian, 2024). She worked to develop educational programs that were inclusive and addressed the multiple forms of oppression faced by favela residents. This included not only addressing academic subjects but also fostering a critical understanding of the social and political dynamics that shaped their lives. By linking education with activism, Franco created a model of critical pedagogy deeply connected to the struggles of her community and aligned with broader theories of social justice and intercultural education (Giroux, 2003; Giroux & Giroux, 2016; Darder et al., 2023).

Therefore, at the heart of Marielle Franco's educational thought is the concept of emancipatory education. Emancipatory education, as articulated by Paulo

Freire and expanded by scholars like Bell Hooks (1994), seeks to liberate individuals from the constraints imposed by oppressive social structures.

Franco's work represents a continuation and evolution of this tradition, applying the principles of emancipatory education to the specific context of the Brazilian favelas. Emancipatory education is not just a theoretical concept; it is a practical approach to education that seeks to empower learners to take control of their own lives and challenge the social structures that oppress them. For instance, she strongly advocated for educational programs that would equip young people in favelas with the tools to navigate and challenge the oppressive structures that surrounded them daily. Her initiatives often sought to bridge the gap between academic knowledge and the socio-political challenges faced by these youth, particularly in their encounters with law enforcement and systemic racism (Open Democracy, 2023). In this sense, in the context of the favelas, where residents face multiple forms of marginalization, emancipatory education provides a framework for addressing these intersecting oppressions and fostering a sense of agency among students and community members.

Marielle Franco recognized that education could not be neutral; it is inherently political and must be wielded as a tool for social change. This belief is central to emancipatory education, which posits that education should not merely transmit knowledge but also empower learners to question and challenge the status quo (Freire, 1970; Lackovi et al. 2024). Franco's educational initiatives included organizing community workshops, cultural events, and political education programs designed to raise awareness about social justice issues and empower favela residents to take action. These initiatives were not confined to traditional educational settings; they took place in the streets, community centers, and other spaces where favela residents gathered. By bringing education into these spaces, Franco sought to make it more accessible and relevant to the lives of those she served (Sawicka, 2019).

Franco's emphasis on education as a means of emancipation is also reflected in her critique of traditional educational institutions. She argued that many schools, particularly those serving marginalized communities, often perpetuate the very inequalities they are supposed to address. This occurs through the reproduction of dominant ideologies, the marginalization of minority cultures and languages, and the reinforcement of social hierarchies. Franco's work sought to challenge these practices by advocating for an educational model that is inclusive, culturally relevant, and oriented towards social justice and intercultural understanding (Giroux, 2003).

4. Intersectionality in action: Marielle Franco's educational and political Leadership

Marielle Franco's educational philosophy is marked by its intersectional approach, which is a key element in her broader commitment to social justice, intercultural education, and leadership in these areas. Intersectionality, a concept developed by Black feminist scholars like Kimberlé Crenshaw (1991), highlights

how different forms of oppression—such as racism, sexism, and classism—intersect and overlap to create unique experiences of marginalization.

Elizabeth Ellsworth's critique in *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy* (1989) provides an important lens through which to understand Franco's contributions. Ellsworth argues that traditional critical pedagogy often fails to account for intersectionality, perpetuating universalized narratives that overlook the diverse experiences of marginalized groups. Franco's praxis directly addresses this limitation by situating her pedagogy within the specific socio-political contexts of the favelas, ensuring that her educational initiatives were both inclusive and responsive to the needs of intersecting identities.

Further expanding on the intersectional nature of Franco's approach, Diller et al. (1996) provide a complementary perspective by critiquing educational frameworks that perpetuate gendered inequities and underscoring the need for pedagogical practices that interrogate systemic power structures. Franco's leadership aligns with these principles, particularly through her work in empowering Black women and LGBTQ+ individuals within the favelas. Her initiatives sought to dismantle not only gender-based oppression but also the interconnected systems of racial, economic, and social marginalization that reinforce inequality in education and society.

Overall, Franco's approach to intersectional pedagogy emerges as both theoretically informed and practically applied. Her leadership exemplifies a commitment to addressing the intersecting oppressions faced by marginalized communities, bridging the gaps identified in critical pedagogical theories, and creating actionable pathways toward social justice. As a leader, Franco demonstrated how educational initiatives could be designed to address these overlapping forms of oppression, creating more inclusive and effective educational environments.

Leadership for social justice, as described by Theoharis (2007) and Bufalino (2018, 2020), involves not only identifying and addressing inequities within educational institutions but also empowering others to challenge these inequities. Franco's leadership exemplified this approach, particularly in her work with women in the favelas, where she developed educational initiatives that empowered Black women to resist oppression and advocate for their rights. Her leadership also aligned with Furman's (2012) framework, which emphasizes the importance of ethical leadership that is responsive to the cultural and social contexts of the communities it serves.

Franco's intersectional approach to leadership in education ensured that the specific needs and challenges of different groups within the favela communities were addressed in a culturally relevant and socially just manner.

Intersectionality provides a powerful framework for understanding the complexities of oppression and for developing strategies to address them (Harris, & Leonardo, 2018). In the context of education, intersectionality emphasizes the need for a holistic approach that takes into account the multiple and overlapping forms of discrimination that pupils may face. This approach challenges the traditional silos in education

that separate issues of race, gender, class, and other social identities, and instead calls for an integrated approach that recognizes the interconnectedness of these issues.

Franco's intersectional pedagogy is evident in her advocacy for Black women, LGBTQ+ individuals, and residents of the favelas, all of whom experience multiple and intersecting forms of oppression. She argued that effective education and activism must address these overlapping systems of discrimination to create a truly inclusive and just society. This perspective was not merely theoretical for Franco; it was deeply rooted in the lived realities of the communities she served. In practical terms, Franco's intersectional approach to education involved developing programs and initiatives that were responsive to the specific needs and challenges of different groups within the favela communities. For instance, her work with LGBTQ+ individuals was informed by an understanding of how homophobia and transphobia intersect with racism and poverty, creating unique barriers to education and social inclusion. By addressing these intersecting oppressions, Franco sought to create educational environments that were not only inclusive but also empowering, allowing all individuals to fully participate in the educational process and in the broader struggle for justice (Crenshaw, 1991).

Franco's intersectional pedagogy also extended to her work with women in the favelas, particularly Black women, who are often at the intersection of multiple forms of oppression. She recognized that these women faced unique challenges, including gender-based violence, economic inequality, and racial discrimination. To address these challenges, Franco advocated for educational initiatives specifically designed to empower Black women, helping them to develop the skills and knowledge they needed to resist oppression and advocate for their rights.

For Marielle Franco's speeches at the plenary sessions were consistently impactful; however, as a councillor representing a minority and opposition party, she often encountered significant challenges in getting her proposed laws passed. During her time in office, she introduced 16 bills, of which seven were successfully approved, with five of these being passed only after her death (RioOnWatch, 2018).

Marielle Franco's legislative initiatives exemplify her commitment to addressing systemic inequalities through an intersectional lens. One of Marielle Franco's notable achievements was the establishment of the Night Space Program for Early Childhood Care, commonly known as the *Owl Space Law* (*PL 17/2017, Lei nº 6.419/2018*). This program aimed to provide nighttime childcare services for families with parents who work or study at night, addressing a critical need for single mothers and low-income families (Mendonça & Passos, 2020). However, despite the law's passage, as of March 2023, the program had not been fully implemented, with city officials citing a lack of funds. Another significant initiative was the *Thereza de Benguela Day* on Black Women's Day (*PL 103/2017, Lei nº 6.389/2018*), which added *Thereza de Benguela Day* to the city's official calendar as an additional celebration on Black Women's Day. This legislation honors the quilombola leader Thereza de Benguela, a symbol

of strength and resistance, and aims to celebrate and empower Black women within Brazilian society.

Beyond education and gender equity, Franco authored the Carioca Woman Dossier (*Dossiê Mulher Carioca, Projeto de Lei nº 555/2017, Lei nº 6.394/2018*), which called for the compilation of annual statistics on women served by city government services. This initiative aimed to create a comprehensive database to evaluate the effectiveness of municipal programs targeting women's needs. With PL 515/2017 (*Lei nº 6.416, de 22 de outubro de 2018*), Franco established the *Program for the Effectiveness of Socio-Educational Measures in an Open Environment* within the Municipality of Rio de Janeiro. Focused on young offenders, this program introduced socio-educational measures to be implemented within their communities, avoiding incarceration. It promoted rehabilitation while keeping young people connected to their families, schools, and communities, thereby reducing the criminalization of youth, particularly Black youth.

Franco's initiatives extended to socioeconomic issues, such as fiscal oversight mechanisms for municipal contracts and work regulations for motorcycle taxi drivers, a common occupation in the favelas. Although not all her proposals were approved, initiatives such as the *Programa de Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social* (Technical Assistance Program for Social Housing) and the *Day Against Homophobia, Biphobia, and Transphobia* exemplify her holistic approach to leadership.

One of Franco's key contributions was her insistence that education must be relevant to the lived experiences of students. Franco worked to develop educational programs that were grounded in the experiences of the community, using these experiences as a starting point for critical reflection and action. Franco's intersectional approach was not limited to formal education; it also informed her work in political education and activism. She believed that political education was essential for empowering marginalized communities to advocate for their rights and challenge the structures of power that perpetuated their oppression. In her role as a city councilor, Franco organized numerous workshops and public forums aimed at raising awareness about the issues facing favela residents and at mobilizing them to take action. These initiatives were particularly important for women and LGBTQ+ individuals, who are often excluded from traditional political processes. By creating spaces where these groups could come together to share their experiences and develop strategies for resistance, Franco helped to foster a sense of collective identity and solidarity among marginalized communities. This, in turn, helped to strengthen the broader movement for social justice in Rio de Janeiro and beyond.

5. Global implications of Marielle Franco's thought

Marielle Franco's work has implications that extend far beyond the boundaries of Brazil. Her emphasis on intersectionality, critical pedagogy, intercultural education, and emancipatory education resonates with broader global movements for social justice and edu-

cational reform. In particular, Franco's approach aligns with the growing movement towards decolonizing education, which seeks to challenge the dominance of Western knowledge systems and create space for the voices and experiences of marginalized communities in the curriculum (Giroux, 2003; Barongo, 2016).

Decolonizing education involves rethinking the content, structure, and purpose of education to ensure that it is inclusive, equitable, and responsive to the needs of all learners. Franco's work contributes to this movement by providing a model for how education can be used to empower marginalized communities and challenge the systemic inequalities that perpetuate their marginalization. Her emphasis on community-based education and participatory democracy aligns with the principles of decolonization, which advocate for an education that is rooted in the lived experiences and cultural practices of the learners themselves (Bourn & Tarozzi, 2023).

In many parts of the world, education systems are still heavily influenced by colonial legacies, with curricula that reflect the values and priorities of the colonizers rather than those of the local population. This often results in the marginalization of indigenous knowledge systems, languages, and cultural practices, and the perpetuation of social inequalities. Franco's work challenges these colonial legacies by advocating for an education that is inclusive and responsive to the needs of marginalized communities. Also, education systems are characterized by top-down approaches that prioritize the transmission of knowledge over the development of critical thinking and active citizenship. Franco's work challenges this model by advocating for an education that is collaborative, democratic, and oriented towards social change. This approach aligns with global movements for democratic and intercultural education, which seek to empower students to become active and engaged citizens who are capable of shaping the future of their communities and the world (Biesta, 2011).

6. Marielle Franco's assassination and her enduring legacy

Marielle Franco's assassination on March 14, 2018, sent shockwaves through Brazil and the international community. Franco was returning home from a political event when her car was ambushed, and she was shot multiple times. The killing of her driver, Anderson Pedro Gomes, in the same attack further underscored the violence that is often used to silence those who fight for justice. Franco's assassination is widely believed to have been politically motivated, given her outspoken criticism of police brutality, corruption, and the systemic inequalities faced by marginalized communities in Brazil. The circumstances surrounding Franco's death remain controversial, with investigations into the crime marred by allegations of corruption and obstruction. Despite these challenges, her assassination has only intensified the focus on the issues she championed, turning her into a martyr for social justice and human rights (Modestin et al., 2020).

Franco's ideas also resonate with the global struggle for educational justice. Around the world, marginalized communities continue to face significant

barriers to accessing quality education, from economic inequality and systemic discrimination to political repression and cultural erasure. Franco's work provides a powerful example of how education can be mobilized to address these challenges and promote social justice on a global scale. This approach challenges the traditional economic measures of success, which often overlook the social and political dimensions of human well-being. By advocating for educational practices that enhance individual and collective capabilities, Franco's work contributes to a broader understanding of social justice in education that transcends these limitations.

Franco's emphasis on participatory democracy in education also has significant global implications. In many parts of the world, education systems are characterized by top-down approaches that prioritize the transmission of knowledge over the development of critical thinking and active citizenship. Franco's work challenges this model by advocating for an education that is collaborative, democratic, and oriented towards social change. This approach aligns with global movements for democratic and intercultural education, which seek to empower students to become active and engaged citizens who are capable of shaping the future of their communities and the world (Biesta, 2011).

The legacy of Marielle Franco's pedagogical thought continues to inspire activists and educators around the world. Her work has become a symbol of resistance and empowerment for marginalized communities where her life and death have transcended national borders to become part of a broader struggle for social justice and intercultural education. One of the most significant aspects of Franco's legacy is her emphasis on community-based education. She believed that education should be rooted in the lived experiences of individuals and communities and that it should be designed to address the specific challenges they face. This belief has informed a range of educational initiatives in Brazil and beyond, including programs that focus on empowering Black women, LGBTQ+ individuals, and favela residents. These initiatives draw on Franco's intersectional approach to pedagogy, seeking to create educational spaces that are inclusive, responsive, and empowering for all members of the community (Sawicka, 2019).

Franco's legacy is also evident in the growing recognition of the importance of intersectionality and intercultural education in both education and activism. Her work has helped to bring issues of race, gender, and class to the forefront of the educational agenda in Brazil, challenging educators and policy-makers to adopt a more inclusive and holistic approach to these issues. This recognition is particularly important in the context of contemporary struggles for social justice, where the complexities of intersecting identities and oppressions must be acknowledged and addressed (Crenshaw, 1991).

Franco's assassination in 2018 was a profound loss for the social justice movement, but her legacy lives on in the work of those who continue to fight for the causes she championed. Her life and work highlight the vital role of integrating education and politics in the fight for social justice and the power of intersectional approaches to activism. The global resonance

of her story illustrates the ways in which Franco's life and death have transcended national borders to become a symbol of resistance against all forms of oppression (Modestin et al., 2020).

Overall, the global resonance of Franco's life and work highlights the power of education and activism in promoting social change. Her legacy underscores the importance of collective action and participatory democracy in the fight for justice and equality, proving that even in the face of violence and repression, the struggle for social justice continues to inspire and mobilize communities worldwide.

7. Conclusion

Marielle Franco's life and work offer a powerful example of how education, when combined with a commitment to social justice, intercultural education, and leadership, can be a transformative force for change. Her pedagogical thought, rooted in the lived experiences of marginalized communities and informed by critical theory, provides a model for how education can serve as a tool for empowerment and resistance. Through her application of intersectionality, her leadership in social justice, and her commitment to participatory democracy, Franco demonstrated the potential for education to not only address individual experiences of oppression but also to challenge the broader social and political structures that sustain inequality. In contemporary educational discourse, Franco's thought challenges educators and leaders to engage more deeply with the political and intercultural dimensions of education. Her work underscores the importance of fostering critical consciousness among students and encouraging them to become active participants in the struggle for social justice. Franco's approach to education as a form of resistance, liberation, intercultural understanding, and leadership for social justice offers a powerful framework for educators and leaders committed to social change (D'Aprile et al., 2023).

References

- Barifouse, R. (2023). Quem mandou matar Marielle e outras perguntas sem resposta 5 anos após o crime [Who ordered the killing of Marielle and other questions without answers 5 years after the crime]. *BBC News Brasil*. Retrieved December 30, 2024, from <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3g7917eqp5o>
- Barongo-Muweke, N. (2016). *Decolonizing education: Towards reconstructing a theory of citizenship*. Springer.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense.
- Bourn, D., & Tarozzi, M. (2023). *Pedagogy of hope for global social justice: Sustainable futures for people and the planet*. Bloomsbury Academic.
- Bufalino, G. (2021). Learning To Teach And Lead In Turbulent Times. *Academy of Educational Leadership Journal*, 25(2), 9785. <https://www.abacademies.org/articles/learning-to-teach-and-lead-in-turbulent-times-9785.html>
- Bufalino, G. (2020). Dare the School to build a new social order? : La funzione riformatrice della scuola nel pensiero educativo di George Counts. *Civitas Educationis: Education, Politics, Culture*, 9(1), 151–168.
- Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Armando.
- Câmara Municipal do Rio de Janeiro. (2018). *Lei nº 6.419/2018: Institui o Programa de Espaço Infantil Noturno – Atendimento à Primeira Infância no âmbito do Município do Rio de Janeiro*. Retrieved December 30, 2024, from <http://leismunicipa.is/bkexo>
- Câmara Municipal do Rio de Janeiro. (2018). *Lei nº 6.389, de 11 de julho de 2018: Inclui o Dia da Tereza de Benguela e da Mulher Negra no calendário oficial da cidade do Rio de Janeiro consolidado pela Lei nº 5.146/2010*. Retrieved December 30, 2024, from <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2018/639/6389/lei-ordinaria-n-6389-2018-inclui-o-dia-da-terezinha-de-benguela-e-da-mulher-negra-no-calendario-oficial-da-cidade-do-rio-de-janeiro-consolidado-pe-la-lei-n-5146-2010>
- Câmara Municipal do Rio de Janeiro. (2018). *Lei nº 6.394, de 4 de setembro de 2018: Cria o Dossiê Mulher Carioca na forma che specifica e dá providências*. Retrieved December 30, 2024, from <http://leismunicipa.is/wchop>
- Câmara Municipal do Rio de Janeiro. (2018). *Lei nº 6.416, de 22 de outubro de 2018: Institui o Programa de Efetivação das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no âmbito do Município do Rio de Janeiro*. Retrieved December 30, 2024, from <http://leismunicipa.is/kxboe>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of colour. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- D'Aprile, G., Bufalino, G., & Savia, G. (2023). Intercultural guidance for an inclusive school. *Studium Educationis*, 2023(2), 73–81. <https://doi.org/10.7346/SE-022023-07>
- Darder, A., Hernandez, K., Lam, K. D., & Baltodano, M. (Eds.). (2023). *The critical pedagogy reader*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003286080>
- De Carvalho, R. (2024). Remembering Marielle Franco: Haunting online presence and the memorialisation of resistance on social media. *Media, Culture & Society*, 46(5), 1010–1026. <https://doi.org/10.1177/0163443724122873>
- Diller, A., Houston, B., Morgan, K. P., & Ayim, M. (1996). *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics*. Westview Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Evans-Winters, V. E. (2021). Race and gender intersectionality and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1345>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Franco, M. (2014). UPPs, a redução da favela a três letras: Uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro [Master's thesis, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro]. PUCRio Digital Repository. Retrieved December 30, 2024, from <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/2166/Marielle%20Franco.pdf?sequence=1>
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programmes. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5–16. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2016). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. <https://doi.org/10.1177/1532708605282810>

- Harris, A., & Leonardo, Z. (2018). Intersectionality, race-gender subordination, and education. *Review of Research in Education*, 42(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759071>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25, 7–24. Retrieved December 30, 2024, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ925898>
- Iachan, L., Moreau, F., Heritage, P., Valiati, L., & Silva, E. S. (2023). How does urban violence impact choices of cultural participation? The case of the Maré favela complex in Rio de Janeiro. *Journal of Cultural Economics*, 47(4), 609–641. <https://doi.org/10.1007/s10824-022-09465-4>
- Karjalainen, N. (2020). The political career, agenda, and narratives of Marielle Franco: An intersectional analysis (Master's thesis). University of Helsinki. Retrieved December 30, 2024, from <http://hdl.handle.net/10138/323100>
- Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard Education Press.
- Klein, H. S., & Luna, F. V. (2020). *Modern Brazil: A social history*. Cambridge University Press.
- Lackovi , N., Cvejic, I., Krsti , P., & Nikoli , O. (Eds.). (2024). *Rethinking education and emancipation: Diverse perspectives on contemporary challenges*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-47044-8>
- Loureiro, G. S. (2020). To be black, queer and radical: Centring the epistemology of Marielle Franco. *Open Cultural Studies*, 4(1), 50–58. <https://doi.org/10.1515/culture-2020-0005>
- Macrine, S. L. (Ed.). (2020). *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities*. Springer Nature.
- Mendonça, A., & Passos, P. (2020). *Espaço Coruja: Pelos direitos das mulheres e das crianças. Legisladora Marielle Franco* (1^a ed.). N-1 Edições.
- Merian, K. (2024). *Remembering Marielle Franco from a theological perspective: A teaching in individual and collective self-empowerment*. Palgrave Macmillan.
- Misiazek, G. W., & Misiaszek, L. I. (2023). *Paulo Freire Centennial*. Routledge.
- Modestin, Y., Nascimento, V., Inofuentes, P. Y., & Gammie, L. C. (2020). Presente! We are all Marielle Franco! *Transition*, 129, 231–245. <https://doi.org/10.2979/transition.129.1.19>
- Open Democracy. (2023). The life and battles of Marielle Franco. Retrieved December 30, 2024, from <https://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/life-and-battles-marielle-franco/>
- Perlman, J. E. (2010). *Favela: Four decades of living on the edge in Rio de Janeiro*. Oxford University Press.
- RioOnWatch. (2018, August 8). Rio City Council approves Marielle Franco's legislative proposals. Retrieved December 30, 2024, from <https://rioonwatch.org/?p=43178>
- Roth-Gordon, J. (2017). *Race and the Brazilian body: Blackness, whiteness, and everyday language in Rio de Janeiro*. University of California Press.
- Sawicka, M. (2019). A tale of urban violence in Brazil: The case of Marielle Franco. *Latin American Perspectives*, 46(3), 297–312. <https://doi.org/10.1177/0094582X19843312>
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Shields, C. M., & Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3–22.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>



'Da mihi animas, coetera tolle:'

The Foundation of the Catholic Educational Ideal in Don Bosco

'Da mihi animas, coetera tolle:'

Il fondamento dell'ideale educativo cattolico in Don Bosco

Michele Lorè

Università degli studi Link Campus University, Roma (Italy) – m.lore@unilink.it
<https://orcid.org/0000-0001-5953-7791>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Almost one hundred and eighty years after the foundation of the Valdocco oratory, we continue to reflect on its preventive method, which inspired all of Don Bosco's educational action. The following article offers the reader the opportunity to retrace the life and works of a protagonist of the 19th century, capable of combining a spirit of initiative, ability to establish profitable relationships with religious and civil institutions, educational ardour, sensitivity towards socioeconomic changes that affected not only Piedmont, but Italy and Europe more generally. The core of Don Bosco's educational inspiration, which has left so much fruit to posterity, is to be found in the clear and joyful Christian faith, transfused into the preventive method, focused on the prevention of deviant behaviour rather than on its sanction.

A distanza di quasi centoottant'anni dalla fondazione dell'oratorio di Valdocco, si continua a riflettere sul suo metodo preventivo, che ispirò tutta l'azione educativa di Don Bosco. Il seguente articolo offre al lettore la possibilità di ripercorrere la vita e le opere di un protagonista del secolo XIX, capace di coniugare spirito d'iniziativa, abilità nell'instaurare rapporti proficui con le istituzioni religiose e civili, ardore educativo, sensibilità nei confronti dei cambiamenti socioeconomici che interessarono non solo il Piemonte, ma più in generale l'Italia e l'Europa. Il nucleo dell'ispirazione educativa di Don Bosco, che tanti frutti ha lasciato alla posterità, è da ricercare nella limpida e gioiosa fede cristiana, trasfusa nel metodo preventivo, incentrato sulla prevenzione dei comportamenti devianti piuttosto che sulla loro sanzione.

KEYWORDS

Don Bosco, Salesian oratories, preventive method, Christian education, professional training
Don Bosco, oratori salesiani, metodo preventivo, educazione cristiana, formazione professionale

Citation: Lorè, M. (2024). 'Da mihi animas, coetera tolle:' The Foundation of the Catholic Educational Ideal in Don Bosco. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 142-150. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_16

Submitted: May 3, 2024 • **Accepted:** December 3, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Don Bosco nel solco della tradizione educativa cattolica

La figura luminosa di educatore offerta da S. Giovanni Bosco s'inserisce nella lunga tradizione iniziata da Cristo con la sua predicazione e proseguita ininterrottamente fino ai nostri giorni.

Un concetto si delinea chiaramente già a partire dalla fine del II secolo, con il *Pedagogo* di Clemente Alessandrino: per i cristiani, l'unico vero maestro non può che essere Cristo (Loré, 2019). Quest'idea fondamentale, che aveva ispirato la Chiesa fin dalle sue origini apostoliche, era destinata a rimanere centrale e fondante fino a quasi tutto il XIX secolo, per essere infine messa in dubbio da forme di spiritualismo sacerdotale.

Da questa crisi profonda uscì scossa anche l'idea di un'educazione che potesse professarsi apertamente cristiana.

In un'epoca segnata da confusione e da incertezza, risalta ancor più nitidamente l'importanza di riscoprire la fonte viva che ha ispirato venti secoli di pedagogia cristiana, variamente declinata secondo il carisma dei suoi promotori, ma sempre fedele al *depositum fidei*.

Don Bosco questo lo sapeva molto bene, e lo ripeteva con forza sia ai suoi ragazzi che ai suoi salesiani, raccomandando sempre di affidare le proprie cure alla Santissima Trinità ed a Maria ausiliatrice dei cristiani. Dall'amore di Dio per l'uomo trae linfa l'amore dell'educatore per l'educando e dell'educando per l'educatore, nel clima di gioiosa condivisione che contraddistingue l'oratorio salesiano, in cui chi insegna lo fa con spirito di sollecitudine paterna, correggendo con prudenza e discrezione, ma soprattutto amando in Cristo. Il fine dell'educazione cristiana, rammenta il santo piemontese, dev'essere diretto con tutte le sue forze alla salvezza delle anime, da conquistare a Dio attraverso la cura della persona umana nella sua interezza. L'istruzione e l'apprendistato di arti e mestieri, negli oratori, divengono uno strumento di prevenzione sociale della devianza, di formazione di futuri cittadini rispettosi della legge e timorati di Dio.

2. L'infanzia difficile e la vocazione religiosa di Don Bosco

Giovanni Bosco (il nome completo era in realtà Giovanni Melchiorre) venne alla luce a Castelnuovo d'Asti il 16 agosto del 1815, all'indomani della festa dell'Assunta, all'epoca ancora non dogmatizzata. La famiglia d'origine era modesta, ma non indigente: sia il padre Francesco che la madre Margherita Occhiena provenivano dall'umile e operoso mondo contadino astigiano. Le condizioni di vita dei Bosco peggiorarono all'improvviso con la morte prematura del padre trentatreenne, che lasciò tutto il peso della famiglia sulle spalle di mamma Margherita, che lo sostenne con animo sereno, divenendo agli occhi del piccolo Giovanni modello di virtù cristiane (Bosco, 2006).

Dei primi anni di vita di Giovanni sappiamo poco, se non che trascorsero tra serie difficoltà materiali, in un clima spesso turbato dalle intemperanze del fratellastro Antonio, male integrato all'interno del contesto familiare allargato.

All'età di nove anni, nel 1824, un evento cruciale intervenne a mutare l'esistenza di Giovanni, già avviato alla dura vita dei campi. La notte tra il 29 ed il 30 giugno, dopo la solennità dei Santi Pietro e Paolo, Giovanni fece un sogno premonitore, che gli anticipava la vocazione sacerdotale ed educativa in forma allegorica (Bozzolo, 2017).

Il giovane parlò dell'accaduto con i familiari per ricevere conforto ed essere aiutato nell'interpretazione di ciò che intuiva essere di fondamentale importanza per la sua esistenza, ma non ebbe alcun riscontro, ad eccezione della madre, che intravide la vocazione sacerdotale del figlio.

3. L'ordinazione sacerdotale e le prime iniziative in favore della gioventù bisognosa

La via che Giovanni avrebbe percorso era oramai tracciata, ma c'erano numerosi problemi da affrontare. In primo luogo, la completa assenza d'istruzione, poiché egli, preso dal lavoro nei campi, non aveva avuto modo, fino ad allora, di andare a scuola. Inizialmente, l'unica soluzione percorribile fu quella di frequentare le lezioni tenute da un sacerdote di un paese vicino, cosa che lo costrinse a grandi sacrifici e ad affrontare la diffidenza dei coetanei e del maestro, Don Lacqua, inizialmente contrario ad accettarlo in classe perché forestiero. Oltre ad accostarsi con grande profitto agli studi, Don Bosco iniziò precocemente a maturare il suo personale metodo d'insegnamento e di evangelizzazione, adottando degli stratagemmi utili ad avvicinare il popolo alla vita cristiana. In breve tempo, s'impadronì dei trucchi dei saltimbanchi e dei prestigiatori osservati alle fiere e li utilizzò per rendere maggiormente incisiva la sua attività pastorale: Don Bosco era solito offrire degli spettacolini divertenti, utili a catturare l'attenzione dei popolani, che poi invitava alla recita del rosario ed alla meditazione della parola di Dio. La brillante intuizione pedagogica si fondata sulla consapevolezza che solo condividendo la vita quotidiana, gli interessi ed i momenti di svago dei contadini, sarebbe divenuto possibile parlare loro di Dio ed offrire un modello educativo coerentemente cristiano. Don Bosco aveva intuito fin da bambino che la scuola, intesa come istituzione burocratica, con i suoi programmi ministeriali calati dall'alto ed il suo sapere libresco, non era in grado di migliorare i costumi morali del popolo né d'innalzarne i valori spirituali. Occorreva capire la mentalità dei contadini ed accompagnarne l'esistenza per congegnare un'offerta formativa utile ad elevarne la condizione.

Dopo la morte della nonna paterna, avvenuta nel 1826, il clima familiare, già teso per la presenza dell'aggressivo fratellastro Antonio, divenne presto intollerabile. Ciò indusse la Occhiena a prendere decisioni drastiche per tutelare la salute e l'integrità morale di Giovanni, mal visto per via del suo zelo nello studio e della vocazione religiosa, sempre più nitida.

Fu così che Giovanni fu inviato a Moncucco Torinese, presso la cascina dei Moglia, dove rimase per oltre due anni e mezzo. Con molta fatica, nel 1829 il piccolo Giovanni riprese gli studi grazie all'aiuto di Don Giovanni Calosso, che aveva intuito il suo grande valore.

Il 1831 fu un anno molto importante nella vita del santo, che finalmente poté far rientro a casa dopo cinque anni di assenza, perché il fratellastro si era allontanato definitivamente in seguito alle nozze. La ripresa degli studi nel paese natio fu accompagnata dal contemporaneo praticantato presso il sarto Giovanni Roberto, e presso il fabbro Evasio Savio, da cui apprese conoscenze ed abilità che gli sarebbero tornate estremamente utili negli anni a venire, ispirandogli l'apertura di officine per la formazione professionale all'interno dell'oratorio di Valdocco.

Verso la fine dell'anno, Giovanni iniziò a frequentare la scuola di Chieri, dove riprese l'opera di apostolato in favore dei coetanei, alternando l'intrattenimento divertente alla preghiera, secondo un modello già sperimentato con successo tempo addietro.

A Chieri, Don Bosco ebbe prima come compagno di studi e poi di seminario Luigi Comollo, di cui divenne amico inseparabile. Questo incontro rivestì un'importanza fondamentale nell'esistenza del santo, che ebbe modo di vedere nell'amico un esempio di vita cristiana: nonostante fosse oggetto d'insulti verbali e di aggressioni fisiche, il giovane Luigi perdonò sempre di buon cuore i suoi persecutori, verso i quali non nutrì mai alcuna forma di risentimento. La salute cagionevole non consentì a Comollo di concludere la formazione e di ricevere la consacrazione sacerdotale, perché morì prematuramente a soli 22 anni, nel 1839.

Dopo aver terminato gli studi seminariali ed essere stato consacrato sacerdote nel 1841, Don Bosco intraprese l'opera di apostolato e di educazione in favore dei bambini poveri della città di Torino sotto la guida di Don Guala e di Don Cafasso.

I primi tempi, Don Bosco risiedette presso la chiesa di S. Francesco d'Assisi, da cui partiva per recarsi a Porta Palazzo, nel quartiere periferico Aurora, dove i minori disagiati offrivano la loro manodopera in cambio di una misera ricompensa, che a stento consentiva loro di non perire di stenti (Pazzaglia, 1990). Don Bosco cercava di difenderne i diritti e di proteggerli dai numerosi sfruttatori, ma si preoccupava anche (e soprattutto) della loro educazione religiosa, fedele alla sua missione di salvare le anime senza trascurare il soddisfacimento dei bisogni primari. Sotto la spinta dell'apostolato di Don Cafasso, orientato alla cura delle anime dei carcerati (Buccelato, 2007), Don Bosco cominciò a far visita ai minori reclusi, che spesso riusciva a seguire con successo nel delicato percorso di reinserimento nel contesto sociale. Questa dura esperienza lo convinse che un efficace metodo educativo poteva fondarsi solo sulla prevenzione della devianza piuttosto che sulla sua sanzione, andando contro idee all'epoca molto radicate.

4. La fondazione dell'oratorio di Valdocco

L'8 dicembre del 1841, giorno dell'Immacolata Concezione, cominciò a prender vita, attorno a Don Bosco, il nucleo del futuro oratorio salesiano, con il primo ragazzo che si unì al santo, il sedicenne Bartolomeo Garelli, orfano di entrambi i genitori. L'episodio, di significativa rilevanza storica, è narrato con semplicità e freschezza da Don Bosco nelle sue memorie, rac-

colte da padre Lemoyne nella monumentale biografia del santo (Lemoyne, 1983). Il Garelli, entrato spontaneamente nella chiesa di S. Francesco d'Assisi poco prima dell'inizio della celebrazione della Messa, fu invitato dal sacrestano a servirla, ma, non sapendo come fare, declinò l'offerta, ricevendone in cambio una serie di percosse. Accortosi del cattivo comportamento del sacrestano, Don Bosco gli ordinò di richiamare immediatamente il giovane, con cui s'intrattenne a celebrazione conclusa, offrendogli innanzi tutto la sua amicizia e poi anche la formazione catechistica. Aveva così inizio l'oratorio salesiano, che scaturiva dalla vocazione sociale del suo fondatore, votato all'evangelizzazione ed all'educazione dei giovani derelitti, in un clima di fraterna condivisione (Bordignon, 2016). Il numero di ragazzi raccolti attorno a Don Bosco aumentò rapidamente, tanto da rendere insufficienti gli ambienti dell'ex convento francescano, fino ad allora utilizzato per gli incontri: occorreva trovare un luogo idoneo a svolgere tutte le attività che Don Bosco aveva in mente per l'educazione dei suoi piccoli amici.

Dopo una lunga ricerca di un luogo adatto ad accogliere i ragazzi che seguivano le sue catechesi, in costante crescita, Don Bosco lo individuò nella tettoia Pinardi in Valdocco, quartiere periferico di Torino strettamente noto come luogo delle esecuzioni capitali. Ancora oggi, dove sorgeva la tettoia, è situata la prima cappellina dell'oratorio, a ricordo dei tempi in cui il santo piemontese, sorretto dall'entusiasmo, intraprese con coraggio e determinazione la sua opera pastorale ed educativa (García Morquende, 2022).

Riguardo all'oratorio salesiano, occorre osservare che non costituiva una novità assoluta nel contesto torinese, in quanto altri sacerdoti, prima di Don Bosco, avevano fondato istituzioni simili nella capitale sabauda. Si pensi ai casi di Don Cocchi e Don Murielido, entrambi attivi nella Torino attraversata da profondi cambiamenti economici e sociali. Di soli due anni più anziano di Don Bosco, Don Cocchi diede vita ad una serie articolata d'iniziative in favore di quella che allora era definita *gioventù pericolante*. In particolare, si ricordano gli oratori dell'Angelo custode e di S. Martino (Chiosso, 1990), il Collegio degli Artigianelli, che anticipò per tanti versi le scuole professionali salesiane, e la colonia agricola di Cavoretto (in seguito trasferita a Borgo Marengo), pionieristica nel suo genere in Italia. A sostenere l'opera socio-educativa intrapresa da Don Giovanni Cocchi intervenne Don Luigi Murielido (Dotta, 2009-2010), altro santo sociale torinese, fondatore della Congregazione di San Giuseppe, consacrata alla formazione dei giovani bisognosi, tutt'ora attiva in Europa, Africa ed America.

Se il comune tratto socio-educativo rende comparabili l'opera di Don Bosco con quella di Don Cocchi e di Don Murielido (Ricciardi, 2015), non si può fare a meno di sottolineare come il disegno del primo risultasse di respiro molto più ampio rispetto a quello degli altri due protagonisti della scena torinese di metà Ottocento.

5. L'attività missionaria salesiana e gli ultimi anni

Mano a mano che le iniziative di Don Bosco s'ingrandivano, richiedendo il coinvolgimento di un numero

sempre più cospicuo di collaboratori e di educatori, si fece strada, in lui, l'idea di dar vita ad una vera e propria congregazione riconosciuta dalla Chiesa. Le difficoltà da superare, in un'epoca segnata dal laicismo liberale, furono molteplici, ma non scoraggiarono il fondatore di Valdocco, deciso a non indietreggiare.

Il primo atto concreto fu la fondazione della Società Salesiana nel 1859, dopo che Don Bosco ricevette l'incoraggiamento di Pio IX. Per l'approvazione definitiva, però, si dovette attendere fino al 1874, anche per via dell'opposizione dei vescovi torinesi, critici nei confronti della formazione teologica impartita nei seminari salesiani. Don Bosco, bisognoso di sacerdoti che lo aiutassero nella cura delle anime dei giovani, incontrò, tra gli altri, anche l'ostilità del vescovo Luigi Gastaldi, che pure aveva collaborato con Don Bosco e ne era stato largamente beneficiato (Tuninetti, 1990).

Il santo non solo non si fece scoraggiare dai molti ostacoli incontrati lungo il cammino, ma si dimostrò sempre abile mediatore con le autorità politiche e religiose (Farina, 2022), senza peraltro mai venir meno ai suoi profondi convincimenti né all'opera educativo-pastorale. Ne sono prova i rapporti cordiali che intrattenne con uno dei leader del liberalismo progressista, Urbano Rattazzi, certo non incline a benevolenza nei confronti della Chiesa, ma comunque estimatore dell'opera di prevenzione sociale della devianza efficacemente perseguita dal sacerdote di Castelnuovo d'Asti (Silva, 1987).

Un altro passaggio di fondamentale importanza riguardò la decisione di dedicarsi all'attività missionaria, fondando case salesiane al di fuori dell'Italia. La prima destinazione fu l'Argentina, sia perché le zone interne erano abitate da autoctoni che avevano avuto solo sporadici contatti con gli evangelizzatori europei, sia perché vi risiedeva una cospicua minoranza d'italiani di recente immigrazione (Silva, 1995).

La scelta dei collaboratori più idonei alla difficile missione impegnò seriamente Don Bosco, che alla fine decise d'inviare in Patagonia un gruppo di fidati salesiani, guidati dal giovane Giovanni Cagliero, in seguito divenuto il primo vescovo salesiano della storia, figura di spicco del mondo cattolico nel difficile periodo a cavallo tra la seconda metà del XIX secolo ed il primo quarto del secolo successivo (De Ambrogio, 1989).

Era il primo passo di un lungo cammino, che avrebbe portato i missionari salesiani sulle strade di tutti e cinque i continenti. Lo stesso Don Bosco compì diversi viaggi per consolidare opere salesiane sorte al di fuori dei confini italiani, specialmente in Francia, dove fu accolto con grande affetto dalla gente.

Fiaccato dai malanni ed ormai logoro per una vita spesa senza risparmio per l'apostolato e l'educazione dei giovani, Don Bosco si spense all'età di 72 anni a Torino, nel 1888. Breve fu l'attesa per la beatificazione, avvenuta nel 1929 e seguita, cinque anni dopo, dalla solenne canonizzazione.

In onore del suo figlio più illustre, il comune di Castelnuovo d'Asti ha mutato la sua denominazione ufficiale in Castelnuovo Don Bosco.

6. I tre pilastri del metodo educativo preventivo: religione, ragione e amorevolezza

Molto si è scritto circa il sistema ed il metodo educativo di Don Bosco e molto ancora si continua a scrivere (De Giorgi, 2023; Ruffinato & Seide, 2008; Braido 1999). La critica laica ha messo in risalto i suoi limiti, la mancanza di una teorizzazione compiuta da parte del santo educatore, che, tutt'al più, avrebbe seguito un motivo ispiratore, un'intuizione poi non adeguatamente approfondita. Di tutt'altro avviso, invece, è la critica cattolica, che ha considerato da subito e a pieno titolo Don Bosco uno dei maggiori educatori dell'epoca contemporanea, autore di un metodo fondato sull'azione congiunta di tre elementi fondamentali: la religione, vale a dire il catechismo della Chiesa Cattolica ed i suoi Sacramenti; la ragione, ossia l'istruzione, concepita prevalentemente in termini di professionalizzazione dei giovani provenienti da famiglie bisognose; l'amorevolezza, che è poi il nerbo del metodo educativo salesiano, incentrato sulla condivisione, tra educando ed educatore, tanto dei momenti più gravosi, legati allo studio teorico in classe, quanto dei momenti di ricreazione gioiosa e giocosa all'interno dell'oratorio (Motto, 2021).

D'altra parte, su un aspetto la critica di orientamento laico e quella cattolica convergono senza eccessive difficoltà, cioè sull'utilità sociale dell'opera di Don Bosco, inserita nel delicato contesto storico della nascente industrializzazione di Torino, interessata fin dagli anni Quaranta dell'Ottocento da un flusso immigratorio proveniente principalmente dalla campagna piemontese, ma anche, in misura minore, da altre regioni e perfino da altre nazioni. Le istituzioni civili sabaude non furono in grado di soddisfare l'esigenza di tutela, di formazione e d'istruzione che proveniva dai numerosi giovani che vagavano per i quartieri periferici in cerca di sostentamento per se stessi e per le famiglie d'origine. Alla cosiddetta "gioventù pericolante", esposta ai rischi della strada, spesso precoemente deviante e guardata con sospetto sia dalle autorità che dalle classi dominanti, Don Bosco rivolse la sua azione pedagogica, andando incontro ad un successo su cui pochi avrebbero scommesso. Che non si trattasse di un professionista della pedagogia, interessato alla delineazione, descrizione ed implementazione di un sistema educativo vero e proprio, fu evidente fin da principio. Ciò nonostante, negare la dimensione intrinsecamente educativa dell'opera di Don Bosco risulta impossibile.

Il santo sociale torinese partì da una intuizione contenuta nel sogno premonitore di una futura vita consacrata al sacerdozio ed all'educazione dei giovani derelitti, che ebbe poi la forza e la perseveranza di realizzare mediante un'offerta formativa che risultò essere, in rapporto ai tempi, di ampio respiro. Il metodo, semplice ed efficace, era fondato sulla cura amorevole degli educandi e sull'attenta prevenzione della devianza. Per essere credibile, Don Bosco decise di seguire personalmente i giovani che si affidavano alle sue cure, guadagnando la loro fiducia, dimostrandosi amico fraterno piuttosto che istitutore severo e distaccato. Di estrazione popolare, egli conosceva ciò che divertiva i ragazzi di umili natali: aveva appreso fin da bambino i trucchi dei giocolieri e degli intratteni-

tori delle fiere, che utilizzava con successo per intrattenere il suo pubblico e condurlo a Dio.

Risulta infatti chiarissimo a chiunque si accosti agli scritti donboschiani che la sua missione principale fu quella pastorale, finalizzata alla salvezza delle anime, da perseguire mediante la catechesi, l'educazione e l'istruzione. Quando elenca i tre principi ispiratori del suo metodo pedagogico, non a caso Don Bosco parte dalla religione, per poi passare all'istruzione ed all'amorevolezza. La formazione e l'istruzione non sono autonome né auto-fondate, ma sempre pensate come strumenti per condurre le anime alla salvezza: *Da mihi animas, coetera tolle.*

Si può dunque affermare senza tema di smentita che Don Bosco fu innanzi tutto un sacerdote cattolico e poi un educatore. Come educatore si affidò al suo intuito ed all'esperienza maturata nei difficili anni giovanili, trascorsi a contatto con contadini ed artigiani, non alla teorizzazione di sistemi educativi complessi ed astratti. La genialità di Don Bosco fu di tipo intuitivo e pratico, dato che non solo non inficia la validità della sua opera educativa, ma anzi la valorizza in modo del tutto speciale, connotandola di un carattere particolare, se non addirittura unico.

Nonostante gli innumerevoli impegni quotidiani, Don Bosco non mancò di riflettere sull'idea di educazione, come testimoniano gli scritti di natura pedagogica, che restituiscono un'immagine densa di valori morali e spirituali, saldamente ancorati alla tradizione cattolica, vivificata da un'intensa esperienza pastorale. Dalla lettura delle opere pedagogiche donboschiane emerge con nitore anche l'urgente necessità di una formazione professionale (Bordignon, 2022) e di un'istruzione elementare (Maurizio, 2016) in grado di assicurare ai giovani un ingresso dignitoso nel mondo del lavoro ed un esercizio effettivo del diritto di cittadinanza (Prellezo, 1990). Successivamente, l'offerta formativa salesiana si sarebbe aperta anche alla formazione umanistica ed alle classi sociali più agiate (Bellerate, 1990), non senza qualche remora da parte del fondatore, che si sentiva vocato all'educazione dei giovani "pericolanti".

Per quanto concerne i principi metodologici, poi, si trova senza difficoltà il loro fondamento nella cura caritatevole del giovane come persona unica ed irripetibile (Palumbieri, 1987). Don Bosco fu infatti antesignano di un approccio individualizzato alla formazione ed all'istruzione, consapevole com'era delle esigenze specifiche di cui ciascuno dei suoi giovani amici era portatore.

La semplicità del linguaggio e la chiarezza delle idee esposte era il tratto caratteristico delle attività formative dell'oratorio, sia che si trattasse di catechesi sia che si trattasse di lezioni condotte in aula. Don Bosco era avvertito dall'esperienza che sarebbe risultato vano, rivolgendosi a ragazzi del popolo, ricorrere ad un linguaggio aulico ed esporre concetti astrusi.

Attorno al fulcro spirituale dell'educazione donboschiana, incentrato sulla catechesi della religione cattolica (Wirth, 2024), ruotavano il codice comportamentale da rispettare all'interno dell'oratorio ed un'offerta formativa in grado di garantire al giovane l'autonomia economica e la rispettabilità sociale di cui abbisognava.

A prescindere dall'inerenza alla ragione od alla religione, qualunque argomento era trattato nel rispetto

del principio dell'elementarità e porto al discente con amorevole comprensione, secondo un modello che non appare inedito in senso assoluto (sull'elementarità e sull'amorevolezza aveva fondato i suoi istituti anni prima già Pestalozzi), ma che di sicuro Don Bosco calibrò sulla propria idea di educazione.

Tutti gli aspetti teorico-pratici e metodologici con cui si presenta al vaglio critico la pedagogia donboschiana convergono, infatti, verso un'idea che li racchiude, donando loro il significato profondo di educazione integrale della persona. Calata in un contesto ad alto rischio di devianza, questa idea assume il connotato caratteristico della prevenzione. E qui, per intendere pienamente il significato del termine su cui Don Bosco insistette per tutta la vita, occorre far riferimento all'esperienza di pastore e di educatore maturata dal santo lungo tutto l'arco della sua vita. Egli era ben consapevole che i cattivi costumi, quando non inveterati da lunga consuetudine, potevano essere eradicati con una buona educazione, ma, una volta divenuti una seconda natura, avrebbero resistito tenacemente ad ogni intervento esterno. Il metodo preventivo di Don Bosco scaturì dalla vita vissuta a contatto con gli emarginati, senza esclusione di quelli già devianti, con cui ebbe a che fare specie nei primi anni di attività pastorale al seguito di un altro santo, Don Cafasso, cui avrebbe dedicato una biografia.

Anche nel caso del sistema educativo preventivo, nessuna innovazione in senso assoluto può essere attribuita a Don Bosco, come non ha mancato di sottolineare la critica maldisposta nei suoi confronti: già Ferrante Aporti ne aveva, infatti, definito i contorni e caldeggiato l'adozione (Braido, 1979).

È vero, dunque, che i capisaldi dell'ideale educativo donboschiano, il principio di elementarità, il fondamento religioso, la razionale concretezza professionalizzante, l'amorevolezza dell'educatore, erano stati teorizzati e variamente declinati da altri pedagogisti nel corso del secolo XIX. Eppure nessuno, prima di Don Bosco, li aveva coloriti di una dimensione pastorale così nitida, nessuno li aveva messi in pratica su scala così vasta, nessuno si era mostrato capace di piegarli alle esigenze di armonico sviluppo spirituale, morale ed intellettuale in un contesto ravvivato da un salubre e corroborante clima affettivo. I frutti abbondantissimi raccolti dalla Congregazione salesiana in termini di vocazioni alla vita matrimoniale come a quella consacrata, per non parlare dei numerosi casi di raggiungimento di virtù in grado eroico, costituiscono la migliore prova dell'efficacia dell'ideale educativo donboschiano.

Non nella dimensione teoretica né nella codificazione di specifiche innovazioni didattiche è da ricercare l'originalità di Don Bosco come educatore, ma nella sua capacità di animare in prima persona, di organizzare con cura e di seguire con sollecitudine i suoi oratori, destinati a diffondersi in tutto il mondo ed a formare cristianamente le nuove generazioni.

7. Gli scritti pedagogici di Don Bosco

All'interno della produzione donboschiana, i titoli dedicati all'educazione risultano consistenti per numerosità. Il più importante, di poche pagine, è lo scritto in cui viene delineato il principio metodologico pre-

ventivo seguito negli oratori salesiani, *Il Sistema preventivo nella educazione della gioventù*. Alla sua genesi, alquanto complessa ed articolata, ha dedicato studi critici molto accurati Don Pietro Braido, che ha messo in luce la natura composita del testo, nel quale sono confluiti tre elementi distinti. Il primo riguarda la cronaca dell'inaugurazione del *Patronage Saint-Pierre* a Nizza, avvenuta il 12 marzo del 1877, cui Don Bosco prese parte pronunciando un discorso metà in francese e metà in italiano. Il secondo riguarda una rielaborazione degli argomenti solo abbozzati nel discorso inaugurale, forse realizzata durante il viaggio di rientro in Italia o a ridosso di esso. Il terzo riguarda l'esposizione vera e propria del sistema preventivo e dei suoi vantaggi, di cui, però, nonostante l'importanza, non sono state finora ritrovate versioni autografe.

Sempre a Don Pietro Braido si deve un'indagine accurata sui testi che hanno influenzato l'elaborazione de *Il Sistema preventivo* di Don Bosco, la quale ha messo in luce l'importanza degli *Avvertimenti per gli educatori ecclesiastici della gioventù*, opera conosciuta ed apprezzata dal santo sociale. Gli *Avvertimenti*, editi dalla Marietti di Torino nel 1868, constano di 71 pagine e risultano nel complesso ben più estesi rispetto alle poche pagine de *Il Sistema preventivo* redatto da Don Bosco nove anni dopo. L'autore degli *Avvertimenti* era il padre barnabita piemontese Alessandro Teppa, figura di rilievo del panorama ecclesiastico ottocentesco, più volte provinciale del suo ordine, di cui divenne, infine, anche superiore generale. Il barnabita si distinse, in particolare, per la profonda cultura e per le doti oratorie fuori dal comune, messe al servizio dell'attività educativa svolta prima in qualità di docente presso vari istituti ecclesiastici e poi in qualità di direttore del prestigioso Real Collegio di Moncalieri, fondato da Carlo Alberto I nel 1838 per formare la classe dirigente sabauda. Molto stimato da Pio IX, Padre Teppa partecipò attivamente ai lavori del Concilio Vaticano I in qualità di consultore per la Congregazione dei SS. Riti.

I punti di continuità tra gli *Avvertimenti* di Padre Teppa ed *Il Sistema preventivo* di Don Bosco sono evidenti ed essenziali. Entrambi gli scritti sono orientati dallo spirito di carità verso gli educandi, entrambi sono permeati della stessa sensibilità pedagogica, che diviene sollecitudine quando raccomanda la condivisione tra educando ed educatore non solo dei momenti formalizzati dell'attività educativa, ma anche, e forse soprattutto, dei momenti di svago, in cui le inclinazioni e gli interessi dei giovani possono manifestarsi liberamente, fornendo, al contempo, utili informazioni agli educatori circa il livello di maturazione raggiunto.

Gli *Avvertimenti* ed *Il Sistema preventivo* sono accomunati anche dallo zelo nell'evitare le punizioni corporali, ritenute non solo del tutto inutili, ma addirittura controproducenti, e da sostituire, in caso di necessità, piuttosto con richiami discreti o con un riserbato contegno di disapprovazione. Il percorso formativo si colora, sia in Padre Teppa che in Don Bosco, di valori spirituali e morali ben precisi, che risultano persino preponderanti rispetto agli aspetti connessi all'istruzione formale.

Il Sistema preventivo nella educazione della gioventù, il più cospicuo scritto di natura prettamente

educativa di Don Bosco, non rappresenta, in ogni caso, un'eccezione. Si può tranquillamente affermare che l'intera opera donboschiana contenga richiami più o meno diretti o esplicativi a tematiche inerenti alla formazione, ché la vocazione del santo sociale fu, fin da principio, rivolta contemporaneamente sia all'attività pastorale che a quella educativa, vissute come due aspetti intimamente interconnessi. Don Bosco non pensò mai, durante la sua vita, di dedicarsi solo alla cura delle anime imposta dalla consacrazione sacerdotale, poiché sentiva che scissa da un progetto educativo di più ampio respiro, essa sarebbe risultata molto attutita se non, in alcuni casi, addirittura vanificata.

Detto ciò, nella vasta produzione donboschiana è comunque possibile individuare scritti che più di altri attengono all'educazione ed alla formazione della gioventù.

Tra questi, accanto a *Il Sistema preventivo*, un posto d'onore spetta a *Il giovane provveduto*, la cui prima edizione risale al 1847. In esso Don Bosco propone il suo modello di educazione cristiana fondato sull'allegra, caratteristica che si ritrova immutata anche nelle opere successive. *Il giovane provveduto* fu il libro più sentito dall'autore nonché quello accolto con maggior entusiasmo dal pubblico, come testimonia il suo strepitoso successo editoriale. L'opera, dal prevalente contenuto catechetico, è concepita in rapporto alla divulgazione dei dogmi della fede, spiegati in modo semplice ed accessibile. Vale la pena di ricordare che, all'epoca, Don Bosco pensava i suoi libri anche in vista di una fruizione indiretta, tramite lettura condotta da terzi in favore di un pubblico analfabeto. Alla prima parte de *Il giovane provveduto*, di natura dottrinale, segue una seconda parte, incentrata sugli esercizi di pietà cristiana, tra cui era inclusa anche la pratica mensile della cosiddetta "buona morte", molto cara a Don Bosco, che la raccomandava caldamente ai suoi collaboratori. L'esercizio spirituale, che prevedeva la preparazione ad una morte confortata dai Sacramenti, era molto impegnativo sul piano psicologico, tanto da mettere duramente alla prova finanche i giovani più maturi ed equilibrati. La pratica della "buona morte", da calare nel contesto della religiosità tipica dell'epoca, non ha mancato di sollevare critiche severe verso Don Bosco, accusato di utilizzare uno strumento poco idoneo all'età degli educandi e non coerente con il suo ideale di religiosità solare.

La terza parte de *Il giovane provveduto*, cui fu aggiunta un'appendice contenente le laudi, concerne l'ufficio dedicato alla Madonna ed ai vespri, cui Don Bosco teneva particolarmente.

Rispetto a *Il Sistema preventivo*, *Il giovane provveduto* appare maggiormente debitore verso la cultura dell'epoca e, sul piano strettamente pedagogico, meno ricco di motivi d'interesse, anche se contiene premesse significative degli sviluppi più maturi della riflessione del santo sull'educazione, specie nei passaggi in cui si sottolinea l'importanza di un clima gioioso per favorire la formazione dei giovani.

Altra opera donboschiana di edificazione cristiana è *Il cristiano guidato alla virtù e alla civiltà secondo lo spirito di San Vincenzo de' Paoli*, edito nel 1848 a Torino da Paravia. Come spiega nell'introduzione Don Bosco stesso, il testo, realizzato per proporre la figura di S. Vincenzo de' Paoli come modello di virtù cri-

stiana, inizia con brevi cenni biografici, utili a ripercorrere le tappe di una vita segnata da varie vicissitudini, ma sempre retta da un'incrollabile fedeltà a Cristo. In particolare, scrivendo *Il cristiano guidato alla virtù e alla civiltà secondo lo spirito di San Vincenzo de' Paoli*, Don Bosco aveva in animo di ravvivare lo zelo del clero, di cui tante volte aveva constatato il progressivo affievolimento.

Il testo, articolato in trentadue parti, ciascuna dedicata all'approfondimento di un singolo aspetto della personalità e dell'opera di S. Vincenzo de' Paoli e volta ad incentivarne la devozione, si conclude con un breve omaggio di Don Bosco.

In particolare, l'Autore passa in rassegna le qualità di S. Vincenzo de' Paoli, secondo una tripartizione che può sembrare a prima vista un po' forzata, ma che ha una sua precisa ragion d'essere. Il dettagliato ritratto fisico del santo francese è utilizzato per ravvivarne l'immagine nella mente dei lettori e per evitare il pericolo di un'idealizzazione troppo astratta. Questo modus operandi rientrava perfettamente nelle corde di Don Bosco, che riconosceva nel realismo e nella concretezza due validi alleati della formazione, sia che fosse rivolta ai giovani sia che fosse concepita per un pubblico adulto, come nel caso di *Il cristiano guidato alla virtù*.

Non meno incisivo di quello fisico appare il ritratto psicologico e spirituale di S. Vincenzo de' Paoli, pennellato con cura da Don Bosco, attento a riportarne la grande generosità, l'indole sanguigna, la costanza ed il coraggio nell'affrontare le frequenti avversità, la finezza d'osservazione, le cospicue doti intellettuali e morali, la profondità d'intuito. Schietto e prudente allo stesso tempo, nemico delle innovazioni introdotte in ossequio alle mode, caritatevole verso il prossimo quanto fermo nei propositi, il S. Vincenzo de' *cristiano guidato alla virtù* sembra a tratti confondersi con lo stesso Don Bosco, che evidentemente avvertiva una profonda affinità nei suoi confronti.

La fedele resa della complessa figura del santo francese, pur in parte condizionata da certa schematizzazione propria del genere agiografico, risulta efficace nel coglierne gli aspetti più intimi ed umani e nel presentarlo come modello concreto di santità.

La produzione catechetica donboschiana contempla numerosi titoli, oltre a quelli già menzionati, la cui presentazione anche solo sintetica richiederebbe uno studio specifico. Senza alcuna pretesa di esaustività, ci si limiterà, in questa sede, ad osservare più da vicino alcuni tra gli scritti di edificazione cristiana più significativi sul piano storico-educativo.

Quando iniziò la sua opera pastorale ed educativa, Don Bosco si trovava ancora in un contesto socio-politico dominato dall'idea di restaurazione uscita dal Congresso di Vienna, fondata sull'alleanza tra il potere temporale monarchico ed il potere spirituale della Chiesa. La situazione mutò radicalmente in seguito ai moti Quarantotteschi, che indussero Carlo Alberto di Savoia ad intraprendere una serie di riforme strutturali ed istituzionali del Regno di Sardegna. Il frutto più rilevante di quest'opera fu lo Statuto albertino, che concesse una serie di libertà fino allora inedite, specie in ambito religioso. La privilegiata condizione di religione di stato, fino ad allora concessa al Cattolicesimo, venne improvvisamente meno, portando alla ribalta le minoranze, tra cui primeggiava

per intraprendenza ed impegno nel proselitismo la valdese. Il clero cattolico di orientamento conservatore, molto impensierito da questa improvvisa e vigorosa concorrenza, reagì incrementando il proprio impegno pastorale ed alimentando la produzione di testi apologetici del Cattolicesimo, in cui si confutavano gli errori dottrinali degli eretici. Con *La Chiesa cattolica apostolica romana*, del 1850, gli *Avvisi ai cattolici* ed *Il Cattolico istruito nella sua religione*, entrambi del 1853, Don Bosco si collocava precisamente nel solco della polemistica cattolica tradizionale anti-valdese (Straniero, 1988).

Gli scritti presentano tutti in modo conciso ma netto le differenze tra il Cristianesimo cattolico e quello protestante: di quest'ultimo si confutano con forza i presupposti teologici erronei. Lo scopo che anima il santo sociale è quello di sottrarre le anime all'influsso nocivo della predicazione valdese, riconducendole nel porto sicuro dell'ortodossia cattolica. In tal senso, si tratta di opere apologetiche che fungono anche da volano per l'educazione catechetica e che concorrono, sotto l'aspetto spirituale, a formare sia i giovani che gli adulti, privati all'improvviso della tutela religiosa da parte dello stato sabaudo, divenuto spettatore super partes delle dispute religiose.

Altro genere letterario in cui Don Bosco si cimentò a più riprese fu quello delle biografie edificanti, che si collocano su una linea di continuità rispetto alle numerose agiografie scritte dal santo sociale. Di particolare rilievo, a questo proposito, risultano i *Cenni sulla vita del giovane Luigi Comollo morto nel Seminario di Chieri amato da tutti per le sue rare virtù scritti dal Sacerdote Giovanni Bosco suo collega* del 1884, e le operette dedicate a tre giovani frequentatori dell'oratorio, precocemente scomparsi, distintisi per la rettitudine dei costumi e la profonda devozione: *Vita del giovanetto Savio Domenico* del 1859, *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele* del 1861, *Il pastorello delle Alpi ovvero vita del giovane Besucco Francesco* del 1864.

Gli scritti erano destinati a rivestire una notevole importanza negli ambienti salesiani, in quanto testimonianze viventi dell'efficacia dell'educazione impartita nell'oratorio, che garantiva non solo la prospettiva di una vita onesta e fattiva, ma anche e soprattutto la salvezza dell'anima. Le biografie, che incontrarono vasta diffusione in tutto il mondo salesiano, offrivano ai giovani modelli di vita cristiana a loro vicini e pertanto più semplici da comprendere e da seguire. Ancora una volta, Don Bosco puntava sulla chiarezza e sull'elementarità per attirare a sé, attraverso i racconti agiografici, il maggior numero possibile di ragazzi.

Per concludere questa breve panoramica sulla produzione donboschiana più strettamente connessa all'educazione, occorre fare un cenno ai testi realizzati per un uso prettamente scolastico. Il più importante e quello che ebbe maggior diffusione fu *La Storia d'Italia* del 1855, riedita varie volte per soddisfare le richieste del pubblico. L'opera fu recensita molto favorevolmente da anonimo sulla *Civiltà Cattolica*, 8 (1857), vol. I, 482, e da Niccolò Tommaseo sull'"Istitutore", 7 (1859), n. 48, 764-765.

Grande successo arrise anche alla *Storia Ecclesiastica* edita nel 1845, accolta molto favorevolmente dall'ambiente cattolico, come testimonia la recensione del sacerdote e professore Ramello comparsa

sul n. 34 (1985), anno 1, dell'«Educatore primario». Un successo non dissimile arrise anche alla *Storia sacra*, edita del 1847, per certi versi contigua e complementare rispetto alla *Storia Ecclesiastica* di due anni prima.

Di tutt'altro argomento rispetto ai titoli sopra citati, anche il trattatello su *Il sistema metrico decimale* del 1849, successivamente rinominato *L'aritmetica ed il sistema metrico decimale*, conobbe una certa diffusione nelle scuole dell'epoca, come testimoniano le numerose riedizioni.

8. Conclusioni

Nonostante l'abbondanza di documenti attorno alla vita ed all'opera di Don Bosco, santo tra i più popolari tra quelli vissuti nel XIX secolo, molto resta ancora da approfondire per delineare con maggiore chiarezza la figura di un protagonista della storia contemporanea.

Uomo capace d'interpretare i bisogni e le aspettative di un mondo in rapido e tumultuoso cambiamento, Don Bosco è stato in grado di dar vita a due congregazioni ancora molto vive e fortemente presenti nel delicato ambito dell'educazione. Un dato che sorprende ancor oggi, qualora si pensi non solo ai suoi umili natali, ma alla complessità del contesto socio-economico e politico nel quale si trovò ad operare. Egli fu spettatore della fine dello Stato della Chiesa e della drammatica emarginazione di Pio IX, cui lo legava un rapporto umano intessuto di stima reciproca e profonda. Ciò nonostante, non venne meno alla sua vocazione di pastore di anime e di educatore, svolta con un'abnegazione ed una dedizione totali, in cui consumò volentieri tutte le sue forze fisiche e psichiche. Nonostante la fondazione, la direzione e la gestione degli oratori lo occupasse pienamente, trovò il tempo di curare i rapporti personali con i suoi adiutori, con le personalità politiche che mostrarono simpatia nei suoi confronti ed apprezzarono il suo metodo educativo preventivo. Infine, si dedicò in prima persona alla scrittura di numerosissimi testi che spaziavano dalla didattica della matematica alla storia d'Italia, passando per l'agiografia, la biografia, la catechesi, il racconto e persino il dramma.

Certo, com'è stato notato fin dagli inizi, Don Bosco non fu un acuto teorico o un fine letterato né mai pretese di esserlo. Fu semplicemente un sacerdote preoccupato di mettere in campo qualunque mezzo risultasse idoneo ad attrarre il maggior numero possibile di ragazzi, con particolare riguardo agli emarginati a forte rischio di devianza. Alla cura delle loro persone, intese come portatrici di esigenze spirituali, morali e materiali in senso integrale, Don Bosco consacrò la sua esistenza. Fu per loro che ideò e fondò l'oratorio di Valdocco, che diede vita alla congregazione maschile salesiana ed a quella femminile delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Per le scuole professionali sorte all'interno degli oratori salesiani concepì molte delle sue opere, curò l'attivazione di laboratori per la formazione di validi artigiani, fondò persino una casa editrice che si poggiava su una tipografia interna.

Tanto rimane, ancor oggi, dell'umanità di questa figura luminosa di santo vocato alla socialità (Casella, 2007), che seppe mantenere un equilibrato contegno verso un potere pubblico sempre più lontano dai va-

lori cristiani (Stella, 2001), sulla cui difesa si mostrò intransigente. Certo, non tutti gli aspetti della pietà cristiana dell'epoca appaiono oggi attuali, ma il nucleo dell'eredità spirituale di Don Bosco rimane sempre vivo ed in grado di rispondere alle necessità profonde della gioventù, ieri tormentata dalle necessità materiali, oggi turbata dall'assenza di un quadro valoriale che conferisca senso alla vita e la orienti verso il perseguitamento di obiettivi tangibili.

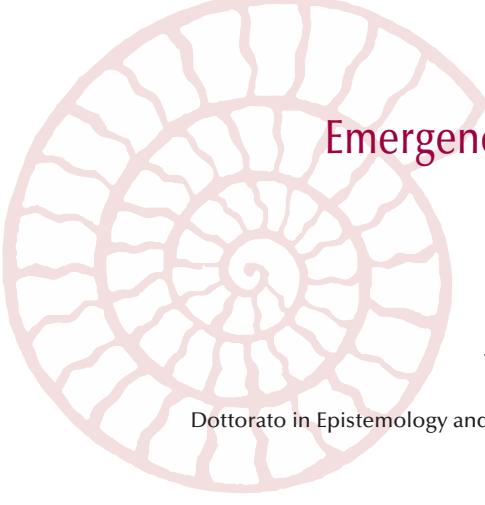
Non si spiega altrimenti, come osservava con acutezza il filosofo e pedagogista Casotti (Casotti, 1960), il fiorire, accanto alle scuole ed agli oratori salesiani, di una università che ha fatto dell'educazione ai valori cristiani la sua ragion d'essere, forte di una facoltà di scienze della formazione di ormai consolidata tradizione.

I motivi del perdurante interesse verso l'opera educativa di Don Bosco vanno ricercati nella sua capacità di anticipare istanze che si sarebbero chiaramente affermate solo molto dopo la sua scomparsa (Motto, 2007). Per averne contezza, è sufficiente pensare alla rilevanza, assunta all'interno della pedagogia contemporanea, di temi già presenti in Don Bosco, anche se, talvolta, solo come intuizioni non pienamente sviluppate, quali l'empatia, l'attenzione alla storia personale dell'allievo, la valorizzazione del suo talento, la predisposizione di un ambiente di apprendimento e di socializzazione inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Bellerate, B. (1987). Don Bosco e le scuole professionali. In G. Bosco (Ed.), *Scritti pedagogici e spirituali* (pp. 315 – 329). Roma: LAS.
- Bordignon, B. (2016). Don Bosco e l'oratorio: Dalla redazione dei manoscritti del primo regolamento dell'oratorio di Valdocco. *Ricerche storiche salesiane: rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 66, 29 – 70.
- Bordignon, B. (2022). *Don Bosco e la formazione professionale*. Roma: IF Press.
- Bosco, G. (1845). *Storia Ecclesiastica ad uso delle scuole utile per ogni ceto di persone*. Torino: Speirani e Ferrero.
- Bosco, G. (1847). *Storia Sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchita di analoghe incisioni*. Torino: Speirani e Ferrero.
- Bosco, G. (1849). *Il sistema metrico decimale*. Torino: Paravia.
- Bosco, G. (1855). *La Storia d'Italia raccontata alla gioventù da' suoi primi abitatori sino ai giorni nostri*. Torino: Paravia.
- Bosco, G. (1877). *Inaugurazione del Patronato di S. Pietro in Nizza a mare: Scopo del medesimo esposto dal Sacerdote Giovanni Bosco con appendice sul sistema preventivo nella educazione della gioventù*. Torino: Tipografia e Libreria Salesiana.
- Bosco, G. (1987). *Scritti pedagogici e spirituali*. Roma: LAS.
- Bosco, T. (2005). *Vita di mamma Margherita: La mamma di Don Bosco*. Torino: Elledici.
- Bozzolo, A. (2017). *I sogni di Don Bosco: Esperienza spirituale e sapienza educativa*. Roma: LAS.
- Braido, P. (1979). Stili di educazione popolare cristiana alle soglie del 1848. In Autori vari (Eds.), *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi* (pp. 383 – 404). Milano: Vita e Pensiero.
- Braido, P. (1999). *Prevenire non reprimere*. Roma: LAS.
- Buccellato, G. (Ed.). (2008). *San Giuseppe Cafasso: Il direttore spirituale di Don Bosco*. Roma: LAS.

- Casella, F. (2007). *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco: Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*. Roma: LAS.
- Casotti, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (1990). *Don Bosco e l'oratorio (1841-1855)*. In M. Midali (Ed.), *Don Bosco nella storia* (pp. 297 – 313). Roma: LAS.
- De Ambrogio, C. (1989). *Cardinale Giovanni Cagliero: Primo missionario salesiano*. Torino: Elledici.
- De Giorgi, F. (2023). *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea: Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*. Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Dotta, G. (2009a). Dall'Oratorio dell'Angelo Custode all'Oratorio di San Luigi: Leonardo Murialdo tra don Cocchi e don Bosco nei primi oratori torinesi. *Ricerche storiche salesiane: rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 54, 361– 385.
- Dotta, G. (2009b). Dall'Oratorio dell'Angelo Custode all'Oratorio di San Luigi: Leonardo Murialdo tra don Cocchi e don Bosco nei primi oratori torinesi. *Ricerche storiche salesiane: rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 55, 117– 138.
- Farina, A. (2022). Don Bosco e le autorità civili ed ecclesiastiche: misurarsi con il principio di realtà. *Ricerche storiche salesiane: Rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 78, 183 – 185.
- García Morquende, M. A. (2022). *Education is a matter of hearts: The educative-pastoral model of the Salesians of Don Bosco*. Bolton: Don Bosco Publications.
- Lemoyne, G. B. (1983). *Vita di S. Giovanni Bosco*. Torino: SEI.
- Lorè, M. (2019). L'impegno pedagogico di Clemente Alessandrino fra influssi filosofici greci e profonda fede cristiana. *Ricerche Pedagogiche*, 210, 86-100.
- Maurizio, V. (2018). Don Bosco per l'alfabetizzazione dei giovanini a metà del secolo XIX. *Ricerche storiche salesiane: rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 70, 7-77.
- Midali, M. (Ed.). (1990). *Don Bosco nella storia*. Roma: LAS.
- Motto, F. (2007). *Ripartire da Don Bosco*. Torino: Elledici.
- Motto, F. (2021). Forme di comunicazione interpersonale e sociale nella Valdocco di don Bosco. *Ricerche storiche salesiane: rivista semestrale di storia religiosa e civile*, 77, 363 – 375.
- Palumbieri, S. (1987). *Don Bosco e l'uomo: Nell'orizzonte del personalismo*. Torino: Gribaudo.
- Pazzaglia, L. (1990). La scelta dei giovani e la proposta educativa di Don Bosco. In M. Midali (Ed.), *Don Bosco nella storia*. Roma: LAS.
- Prellezo, J. M. (1987). Don Bosco e le scuole professionali. In G. Bosco (1987). *Scritti pedagogici e spirituali* (pp. 331 – 353). Roma: LAS.
- Ricciardi, G. M. (2015). *Santi sociali e laici del Piemonte*. Sacarmagno (TO): Priuli & Verluccia.
- Ruffinato, P. & Seide, M. (2001). *L'arte di educare nello stile del sistema preventivo*. Roma: LAS.
- Silva, A. F. da. (1987). Conversazione con Urbano Rattazzi (1854). In G. Bosco, *Scritti pedagogici e spirituali* (pp. 53 – 69). Roma: LAS.
- Silva, A. F. da. (1987). *Patagonia: Realtà e mito nell'azione missionaria salesiana*. Roma: LAS.
- Stella, P. (2001). *Don Bosco*. Bologna: Il Mulino.
- Straniero, M. L. (1988). *Don Bosco e i valdesi: Documenti di una polemica trentennale*. Torino: Claudiana.
- Tuninetti, G. (1990). Il conflitto fra Don Bosco e l'arcivescovo di Torino Lorenzo Gastaldi (1871-1883). In M. Midali (Ed.), *Don Bosco nella storia* (pp. 135 – 142). Roma: LAS.
- Wirth, M. (2024). *I salmi nella pedagogia di Don Bosco*. Torino: Elledici.



Emergencies and Educational Responses: A Historical Analysis of Civic Education in Times of Social Crisis

Emergenze e risposte educative: Un'analisi storica dell'educazione civica in tempi di crisi sociale

Federica Gualdaroni

Dottorato in Epistemology and neuroscience applied in education, Università Niccolò Cusano, Roma (Italy) – federica.gualdaroni@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0001-7610-1201>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Civic education has historically served as a fundamental pillar for building active and informed citizenship, particularly during periods of social crisis, such as wars, economic downturns, and more recently, global health emergencies. This paper examines, from a historical perspective, the educational responses adopted in critical moments to understand how civic education has been used to foster social cohesion, resilience, and responsible participation. By analysing key case studies—including the two World Wars, the Great Depression, and the recent COVID-19 pandemic—the article explores how educational institutions have adapted civic education programs to address socio-political needs and the civic competencies prioritized to promote social stability and collective solidarity. The study reveals how historical transformations in civic education responded to specific needs for citizenship formation, adapting to the challenges and resources of each crisis context. In particular, the analysis of educational responses to the Great Depression and the crises of the 1970s illustrates how civic reforms aimed to cultivate citizens capable of coping with economic and social instability, while the recent pandemic highlights the importance of updated civic education focused on public health and global responsibility. The goal is not only to outline historical responses but also to suggest potential directions for civic education to prepare future citizens to address the complexities and emergencies of an ever-changing world.

L'educazione civica ha storicamente rappresentato un pilastro fondamentale per la costruzione della cittadinanza attiva e consapevole, soprattutto nei periodi di crisi sociale, quali guerre, crisi economiche e, più recentemente, emergenze sanitarie globali. Questo contributo analizza, attraverso una prospettiva storica, le risposte educative adottate nei momenti di forte emergenza per comprendere come l'educazione civica sia stata impiegata per favorire coesione sociale, resilienza e partecipazione responsabile. Esaminando casi studio chiave, tra cui le due Guerre Mondiali, la Grande Depressione e la recente pandemia di COVID-19, l'articolo esplora come le istituzioni educative abbiano adattato i programmi di educazione civica per rispondere ai bisogni del contesto socio-politico, e quali competenze civiche siano state privilegiate per favorire la stabilità sociale e la solidarietà collettiva. Lo studio evidenzia come le trasformazioni storiche dell'educazione civica rispondano a precise esigenze di formazione della cittadinanza, adattandosi di volta in volta alle criticità e alle risorse dei contesti di crisi. In particolare, l'analisi delle risposte educative alla Grande Depressione e alle crisi degli anni '70 offre uno spaccato su come le riforme civiche abbiano cercato di promuovere cittadini capaci di fronteggiare instabilità economiche e sociali, mentre la recente pandemia sottolinea l'importanza di una formazione civica aggiornata, orientata alla salute pubblica e al senso di responsabilità globale. Si mira non solamente a delineare le risposte storiche, ma anche a suggerire possibili linee di sviluppo per un'educazione alla cittadinanza in grado di preparare i cittadini del futuro ad affrontare le complessità e le emergenze di un mondo in continuo cambiamento.

KEYWORDS

Civic Education, Social Crisis, Active Citizenship, Educational Resilience
Educazione Civica, Crisi Sociale, Cittadinanza Attiva, Resilienza Educativa

Citation: Gualdaroni, F. (2024). Emergencies and Educational Responses: A Historical Analysis of Civic Education in Times of Social Crisis. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 151-159. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_17

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_17

Submitted: December 1, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La *temperie contemporanea* rivela, con crescente urgenza, i segni di una profonda crisi democratica e valoriale. Fenomeni di disinformazione, polarizzazione sociale, crisi ambientali e disuguaglianze economiche stanno minacciando le basi stesse della convivenza civile, ponendo interrogativi cruciali su come formare cittadini capaci di navigare in un contesto globale caratterizzato da instabilità e complessità. Mai come ora, i tempi sono maturi per una riflessione storico-civile sull'educazione civica: uno sguardo al passato può infatti offrire preziosi insegnamenti e risposte concrete per le prove del presente. Comprendere come le crisi del passato abbiano stimolato risposte educative efficaci e trasformative è essenziale per progettare un'educazione civica che sappia non solo rispondere ai bisogni immediati, ma, soprattutto, preparare cittadini dotati di consapevolezza critica e senso di responsabilità verso la collettività.

La presente riflessione storico-civile invita a considerare le modalità attraverso cui le società, in periodi di profonda crisi, hanno rimodellato i propri valori e le proprie pratiche educative, trasformando l'educazione civica in un pilastro per la ricostruzione sociale.

L'educazione civica si configura storicamente come un elemento decisivo nella costruzione della cittadinanza, in grado di sostenere e rafforzare i valori di coesione e solidarietà sociale, particolarmente rilevanti nei momenti di crisi: nei periodi di forti emergenze sociali, come guerre, crisi economiche o catastrofi naturali, l'educazione civica assume un ruolo di fondamentale importanza, poiché le istituzioni educative si trovano a dover incoraggiare una partecipazione responsabile, sostenere la resilienza collettiva e orientare le giovani generazioni verso la comprensione dei principi democratici e dei diritti e doveri di ciascun cittadino. In tali contesti, l'educazione civica non rappresenta solo un sapere teorico, ma diventa una *pratica attiva e dinamica*, adattandosi alle esigenze urgenti del periodo e rivelandosi un mezzo per rafforzare l'identità e la coesione nazionale. Quanto riferito deriva dagli studi di Keechang, (2001), il quale indaga le origini della cittadinanza moderna attraverso lo studio del trattamento legale degli "stranieri" già nel diritto medievale europeo.

Un tale valore si è storicamente consolidato attraverso una serie di risposte educative che hanno interpretato le *istanze civiche come strumenti* per affrontare, con consapevolezza e responsabilità, le sollecitazioni e le tensioni sociali dettate da ogni specifica emergenza storica. L'educazione civica, infatti, è stata spesso riformulata per rispondere a tali crisi, con l'obiettivo di formare cittadini capaci di comprendere i problemi complessi della propria epoca e di contribuire al bene comune. Il tema risulta particolarmente rilevante in tempi di crisi, poiché i sistemi educativi, chiamati a mantenere l'ordine sociale e a favorire la coesione, hanno progressivamente integrato programmi di educazione civica mirati a stimolare il pensiero critico, la resilienza e la capacità di interazione civile.

Esaminare il ruolo dell'educazione civica nelle diverse epoche storiche, dunque, non è solo un esercizio di memoria, ma un modo per comprendere il

valore di questo tipo di formazione nelle attuali esigenze globali. In un contesto di continui cambiamenti sociali e politici, analizzare come le istituzioni educative abbiano utilizzato la formazione civica per rispondere a situazioni di crisi consente di riflettere su come questo tipo di educazione possa essere ripensato oggi, per preparare cittadini attivi e consapevoli a gestire le complessità e le responsabilità di un mondo in trasformazione.

L'obiettivo del presente contributo è di *analizzare il modo in cui le emergenze storiche hanno modellato e trasformato il sistema educativo*, con un'attenzione particolare al ruolo della formazione civica. La formazione civica, in frangenti di crisi profonda, diventa uno strumento essenziale per favorire coesione sociale, consapevolezza e partecipazione attiva dei cittadini, supportando la costruzione di una comunità più forte e capace di rispondere alle sollecitazioni del contesto. Attraverso un'analisi storica, l'articolo mira a far emergere le modalità con cui l'educazione civica è stata integrata e adattata all'interno del sistema educativo nei momenti di emergenza, evidenziando come le sue funzioni e priorità abbiano subito trasformazioni in risposta alle particolari esigenze dei tempi. Lo studio di questi momenti critici intende, quindi, non solo ripercorrere le tappe evolutive dell'educazione civica come disciplina, ma anche riflettere su come essa possa continuare a evolvere per preparare cittadini che, in un mondo in continuo cambiamento, siano capaci di contribuire in modo attivo, responsabile e solidale alla vita sociale.

Analizzare il passato permette di cogliere i mutamenti nei valori, nelle competenze e nelle pratiche di cittadinanza, evidenziando le risposte educative adottate in tempi di crisi. La prospettiva storica fornisce preziosi strumenti per progettare un'educazione civica attuale, capace di rispondere alle necessità di una cittadinanza attiva e responsabile in un contesto globale e mutevole, dove la partecipazione consapevole e la coesione sociale sono più che mai fondamentali.

2. Educazione civica e crisi sociali: una panoramica storica

L'educazione civica è un ambito formativo dedicato alla preparazione dei cittadini alla partecipazione consapevole e attiva nella vita pubblica, promuovendo la comprensione dei propri diritti e doveri, dei principi democratici e dei valori sociali condivisi. Essa mira a sviluppare competenze civiche, come il rispetto delle regole, la cooperazione, la solidarietà e il pensiero critico, che sono fondamentali per il funzionamento armonioso e democratico di una comunità. Il suo ruolo nella società è, dunque, quello di sostenere la coesione sociale, incentivando l'impegno per il bene comune e la responsabilità individuale e collettiva, qualità essenziali per affrontare le sfide sociali.

Van Gunsteren (1998) propone una teoria della cittadinanza che valorizza la gestione della pluralità e diversità nelle democrazie contemporanee, offrendo prospettive su inclusione e partecipazione. Nel farlo, dibatte le diverse teorie socio-pedagogiche alla base del principio di cittadinanza: il *quadro teorico* dell'educazione civica, infatti, si fonda su diverse *teorie pedagogiche* e sociali che ne evidenziano il ruolo ri-

solutivo come risposta collettiva ai momenti di crisi. Tra le teorie più essenziali, il pensiero di John Dewey assume particolare rilevanza: Dewey sosteneva che la scuola dovesse essere una micro-società in cui gli studenti apprendono non solo conoscenze tecniche, ma anche le competenze sociali e morali necessarie per contribuire attivamente alla vita pubblica. In situazioni di crisi, come guerre o disastri economici, questa visione si traduce in un'educazione che non solo *informa*, ma *forma* cittadini capaci di agire responsabilmente e di prendere parte al recupero sociale e alla coesione comunitaria. Secondo Dewey, l'educazione è un mezzo fondamentale per costruire una democrazia partecipativa e resiliente, in cui i cittadini non sono meri osservatori ma attori consapevoli e impegnati. Le teorie di Paulo Freire, con la sua pedagogia della liberazione, mettono ulteriormente in luce il ruolo dell'educazione civica nel contesto di crisi. Freire promuove un modello educativo che incoraggia la *coscientizzazione*, ovvero la presa di coscienza critica da parte degli individui riguardo alla propria condizione sociale e alle forze che la determinano. In momenti di crisi, l'educazione civica diventa uno *strumento di emancipazione*, in grado di permettere ai cittadini di comprendere le radici delle difficoltà e di mobilitarsi per affrontarle collettivamente.

Dal punto di vista delle *teorie sociali*, l'*interazionismo simbolico* di George Herbert Mead e di altri sociologi suggerisce che i valori e le norme della società vengono appresi attraverso l'interazione sociale: in periodi di emergenza, l'educazione civica può quindi facilitare il processo di costruzione o ricostruzione di norme condivise, aiutando gli individui a interpretare il proprio ruolo in un contesto sociale in trasformazione. Un tale tipo di educazione consente agli individui di adottare un'identità collettiva orientata al supporto reciproco e alla cooperazione. In più, il concetto di *capitale sociale*, come ri-elaborato da sociologi come Robert Putnam (2001), evidenzia l'importanza di una cittadinanza attiva e di una rete di fiducia e solidarietà tra i cittadini. Il capitale sociale, che comprende i legami di fiducia, cooperazione e reciprocità, si rivela particolarmente prezioso in tempi di crisi, quando il supporto tra individui e gruppi può fare la differenza per la tenuta sociale. Prato (2024), quando analizza il legame tra cultura e cittadinanza, presentando esperienze e pratiche innovative per costruire un futuro di partecipazione consapevole e pluralismo culturale, ricorda che l'educazione civica, promuovendo una cultura della fiducia e del rispetto reciproco, può quindi potenziare il capitale sociale e rafforzare la capacità di resilienza di una comunità (Thomson & Hall, 2023).

L'insieme di queste teorie pedagogiche e sociali suggerisce che la formazione civica è una risposta collettiva e strategica di fronte alle crisi, un processo educativo che si adatta ai bisogni sociali del momento, consolidando le capacità individuali e collettive necessarie per affrontare criticità complesse.

Le *emergenze sociali*, come guerre, crisi economiche e disordini sociali, rappresentano momenti di rotura che minacciano la stabilità e il benessere delle comunità, sollecitando risposte educative capaci di sostenere resilienza sociale e impegno civico. Durante questi periodi, le istituzioni educative sono chia-

mate a svolgere un ruolo fondamentale: non solo informare, ma anche formare cittadini capaci di comprendere e affrontare collettivamente le difficoltà del momento. In tempo di guerra, ad esempio, le scuole hanno spesso adattato i *curricoli* per rafforzare l'*unità nazionale* e il *senso di identità*, trasmettendo valori di solidarietà e sacrificio condiviso. Tuttavia, tale educazione ha spesso subito ambiguità: se da un lato ha cercato di motivare la partecipazione attiva alla vita pubblica, dall'altro ha rischiato di limitare la capacità critica, enfatizzando valori di obbedienza. Nei periodi post-bellici, l'educazione civica ha quindi dovuto ri-configurarsi, focalizzandosi sulla *costruzione della pace* e sullo *sviluppo di competenze democratiche*, puntando su una cittadinanza attiva capace di evitare il ripetersi di conflitti. Sono Morganti, Pascoletti & Signorelli (2024) che offrono strategie pratiche per l'insegnamento dell'educazione civica, mettendo al centro lo sviluppo delle *life skills* come strumenti per promuovere cittadinanza attiva e responsabilità sociale.

Le crisi economiche, come la Grande Depressione, hanno anch'esse richiesto interventi educativi specifici. Durante quel periodo, molte scuole hanno introdotto programmi volti a insegnare *competenze pratiche* e una *cultura di solidarietà comunitaria*, rispondendo all'urgenza di preparare cittadini che potevano contribuire al rilancio economico e supportarsi reciprocamente. L'educazione civica, in questo contesto, ha assunto la funzione di guidare la popolazione a comprendere le cause della crisi e a partecipare alla ricostruzione sociale attraverso una maggiore consapevolezza economica e sociale.

Le emergenze sociali più recenti, come la pandemia di COVID-19, hanno ulteriormente sottolineato l'importanza di un'educazione civica che non solo fornisca informazioni aggiornate, ma stimoli anche una partecipazione attiva e responsabile alla gestione della crisi. Le scuole, infatti, si sono trovate a dover insegnare agli studenti non solo le norme sanitarie, ma anche il valore della solidarietà, della cooperazione e della responsabilità individuale verso la collettività. Questo tipo di formazione mira a costruire un comportamento civico consapevole, in grado di affrontare con resilienza e spirito di collaborazione le difficoltà che emergono a livello collettivo.

In tutte le situazioni descritte, l'educazione civica emerge come un *meccanismo chiave per sostenere il tessuto sociale*: attraverso interventi educativi mirati, si promuove una partecipazione attiva e si rafforza la resilienza comunitaria, stimolando un impegno condiviso nella gestione e superamento delle crisi.

3. L'educazione civica nei periodi di guerra

3.1 Caso di studio: la Prima Guerra Mondiale

Heater (2003). Esamina lo sviluppo storico dell'educazione per la cittadinanza, mettendo in luce come varie società hanno educato i cittadini per partecipare alla vita politica e sociale. Riferisce che, durante la Prima Guerra Mondiale, le scuole furono rapidamente mobilitate per promuovere un'educazione patriottica orientata a rafforzare il sostegno nazionale e la coe-

sione sociale. L'istruzione, in molti Paesi, si trasformò in uno strumento di propaganda, puntando a inculcare valori di lealtà e sacrificio per la patria. Le lezioni si arricchirono di contenuti che esaltavano il coraggio dei soldati e glorificavano l'unità nazionale, in modo da creare un senso di partecipazione collettiva allo sforzo bellico anche tra i più giovani. Gli studenti venivano incoraggiati a vedere il proprio ruolo come parte di una causa più grande, sostenendo moralmente e, in alcuni casi, anche materialmente i soldati al fronte attraverso raccolte fondi, lettere di incoraggiamento e attività patriottiche. Tuttavia, sebbene questo orientamento educativo potesse rafforzare l'identità nazionale, presentava notevoli limiti nella formazione di una cittadinanza consapevole e critica. L'educazione civica, in questo contesto, tendeva a semplificare e a ridurre la comprensione delle cause e delle implicazioni della guerra, non lasciando spazio per un'analisi critica degli eventi o per una riflessione sui valori della pace e della cooperazione internazionale. Gli studenti erano spesso esposti a una *narrazione unilaterale e idealizzata*, che impediva loro di sviluppare una visione equilibrata della realtà e di riconoscere le complessità geopolitiche e morali del conflitto.

Si trattò di un modello di educazione patriottica, pur efficace nel rafforzare il sostegno allo Stato durante il conflitto, con ripercussioni nel lungo termine: inibiva, infatti, lo sviluppo di un pensiero critico, riducendo la capacità degli studenti di valutare la guerra in modo obiettivo e riflettere sulle conseguenze del conflitto. L'orientamento limitava anche la possibilità di costruire una cultura della pace, elemento che avrebbe acquisito importanza crescente nei decenni successivi, con la consapevolezza degli orrori della guerra e la necessità di prevenire nuovi conflitti. Il patriottismo impartito nelle scuole durante la Prima Guerra Mondiale si rivelò dunque insufficiente a costruire una cittadinanza matura e consapevole, sottolineando l'importanza, nelle future emergenze, di un'educazione civica che bilanciasse il senso di appartenenza con la capacità critica e la comprensione dei valori democratici.

3.2 Caso di studio: la Seconda Guerra Mondiale

Nel corso della Seconda Guerra Mondiale, l'educazione civica divenne uno strumento essenziale per rafforzare valori democratici e contrastare le ideologie totalitarie che minacciavano la libertà e i diritti fondamentali. Nei Paesi impegnati nella lotta contro i regimi dittatoriali, come gli Stati Uniti e il Regno Unito, le scuole furono investite di una missione chiara: formare cittadini non solo fedeli alla propria nazione, ma anche consapevoli dei valori democratici e dei diritti che tali valori garantiscono. L'educazione civica si orientava, quindi, non semplicemente a motivare il patriottismo, ma a costruire una cultura civica che potesse resistere alle pressioni totalitarie.

L'insegnamento puntava a far comprendere ai giovani le differenze tra i regimi democratici e quelli autoritari, enfatizzando i principi di libertà, giustizia e partecipazione, elementi fondanti delle società democratiche. Agli studenti veniva insegnato a riconoscere

le tecniche di manipolazione e propaganda tipiche dei regimi autoritari, sviluppando così un senso critico e una capacità di valutazione indipendente, qualità necessarie per comprendere le implicazioni e i rischi della perdita dei diritti democratici. L'educazione civica assumeva qui una duplice funzione: da un lato, consolidare il legame dei cittadini con la democrazia, e dall'altro, immunizzarli dall'attrattiva delle ideologie totalitarie.

Le differenze tra contesti nazionali e locali emergevano in modo significativo: nei Paesi in cui il conflitto si combatteva sul fronte interno, come in molte nazioni europee occupate, l'educazione civica fu spesso resa clandestina o adattata alle circostanze, con un focus sulla *resistenza civile* e sulla *salvaguardia delle tradizioni culturali e democratiche*, anche in situazioni di repressione. In Francia, ad esempio, educatori e intellettuali cercarono di preservare la cultura civica attraverso *iniziative sotterranee*, utilizzando l'istruzione come un atto di resistenza contro l'occupazione nazista. Nei Paesi alleati non direttamente coinvolti dall'occupazione, come gli Stati Uniti, l'educazione civica era invece strutturata in modo formale e sistematico, con programmi mirati a favorire la consapevolezza delle libertà civiche e il dovere di difendere tali valori.

La diversità di approcci rifletteva la necessità di adattare l'educazione civica alle condizioni specifiche dei contesti nazionali e locali, per rispondere efficacemente alle minacce percepite. L'obiettivo comune, tuttavia, era chiaro: formare cittadini in grado di riconoscere e difendere i principi democratici contro qualsiasi forma di autoritarismo. Il contesto della Seconda Guerra Mondiale sottolinea quindi l'importanza di un'educazione civica flessibile, capace di rispondere sia alle esigenze immediate che agli ideali di libertà e democrazia, rafforzando una cittadinanza critica e vigile nei confronti delle derive totalitarie.

3.3 Conseguenze post-belliche

Nel secondo dopoguerra, i sistemi educativi subirono trasformazioni profonde, riflettendo il desiderio collettivo di costruire una società orientata alla pace e alla cooperazione internazionale. Dopo le devastazioni della Seconda Guerra Mondiale, vi fu una presa di coscienza globale circa l'importanza dell'educazione come strumento di prevenzione dei conflitti e di costruzione di un ordine mondiale fondato sui principi di democrazia, uguaglianza e rispetto reciproco. I programmi educativi vennero riformulati per sostenere questi valori, cercando di distaccarsi dall'enfasi patriottica e militaristica del passato.

L'educazione civica divenne così il mezzo attraverso cui inculcare i principi della cooperazione internazionale e della pace, incoraggiando una mentalità inclusiva e consapevole dell'interdipendenza globale. Nei Paesi europei, la promozione di una cittadinanza informata e critica divenne centrale, e molte istituzioni iniziarono a insegnare il valore della collaborazione tra nazioni, stimolando una nuova identità di "cittadino del mondo". La creazione di organismi internazionali come le Nazioni Unite e, in seguito, l'Unione Europea, spinse i sistemi educativi a inte-

grare temi di educazione alla pace e ai diritti umani, oltre alla consapevolezza delle cause e delle conseguenze dei conflitti (Parker, 2015).

La pedagogia del dopoguerra abbracciò quindi metodologie mirate a sviluppare competenze dialogiche, capacità di risoluzione dei conflitti e rispetto per la diversità culturale. Le scuole iniziarono a sperimentare pratiche di apprendimento cooperativo e a implementare programmi di *educazione alla cittadinanza globale*, fornendo agli studenti strumenti per comprendere questioni complesse come la giustizia sociale, la sostenibilità ambientale e i diritti umani. Il cambiamento rifletteva l'aspirazione a costruire una cultura della pace duratura, in cui i cittadini potessero affrontare le differenze e le aspettative in modo costruttivo, promuovendo il dialogo e la collaborazione. L'educazione civica del dopoguerra rappresenta, dunque, un'importante evoluzione che ha segnato una rottura con i paradigmi educativi precedenti, rispondendo ai bisogni di un'epoca che aspirava a prevenire le tragedie del passato e a formare cittadini consapevoli e attivamente impegnati nella costruzione di una società pacifica e giusta.

4. Educazione civica in tempi di crisi economica e trasformazione sociale

4.1 Caso di studio: la Grande Depressione e le risposte educative negli anni '30

Durante la Grande Depressione degli anni '30, le gravi difficoltà economiche e la diffusa disoccupazione richiesero un ripensamento delle finalità educative, portando a riforme mirate a formare cittadini capaci di affrontare un contesto di estrema insicurezza e vulnerabilità economica. In questo periodo, le scuole assunsero un ruolo importante non solo come luoghi di apprendimento, ma anche come centri di supporto per la resilienza collettiva. I programmi educativi furono adattati per rispondere alle necessità del tempo, inserendo temi di economia domestica, gestione finanziaria e cooperazione comunitaria, tutte competenze pratiche e civiche ritenute essenziali per affrontare le incertezze quotidiane. Le riforme educative miravano a sviluppare una consapevolezza economica che permetesse ai giovani di comprendere le cause strutturali della crisi e di maturare abilità che li aiutassero ad affrontare le difficoltà finanziarie. Un elemento fondamentale di tale educazione civica fu l'insegnamento della responsabilità collettiva e della cooperazione sociale, concepito come *antidoto alla disgregazione sociale* e al rischio di isolamento causato dalla disoccupazione diffusa. Agli studenti veniva insegnato che il benessere economico dipendeva non solo dall'impegno individuale, ma anche dalla partecipazione e dalla solidarietà con la comunità, ponendo le basi per una cittadinanza consapevole e attiva.

Inoltre, l'educazione civica durante la Grande Depressione cercò di rispondere alla crisi promuovendo l'idea che la partecipazione civica potesse contribuire alla ripresa economica. Iniziative educative si concentrarono, infatti, sulla necessità di preparare i cittadini a svolgere un ruolo attivo nel *ricostruire l'economia* e

sostenere il tessuto sociale, incoraggiando pratiche di auto-aiuto e attività di volontariato. Molte scuole introdussero programmi che valorizzavano l'importanza dell'impegno civico nel sostenere le famiglie in difficoltà, formando una generazione di cittadini che non solo acquisivano competenze professionali, ma anche un senso di responsabilità verso la collettività.

In questo modo, le riforme educative negli anni Trenta risposero alla crisi economica adattando i programmi di educazione civica per preparare i cittadini ad affrontare le sfide concrete della quotidianità, promuovendo valori di resilienza, solidarietà e cooperazione. Ciò contribuì a costruire una società più coesa e consapevole, fornendo agli individui non solo le conoscenze necessarie per gestire le difficoltà economiche, ma anche gli strumenti per affrontarle in un'ottica comunitaria.

4.2. Gli anni Settanta e le crisi petrolifere

Negli anni Settanta, le crisi petrolifere portarono in primo piano la *vulnerabilità dei modelli economici dipendenti dai combustibili fossili* ed evidenziarono l'urgenza di ripensare il rapporto tra sviluppo economico e risorse naturali. Questo contesto di scarsità e incertezza catalizzò una *nuova attenzione per le tematiche ambientali* e pose le basi per la nascita del concetto di sostenibilità. L'educazione civica iniziò a includere, per la prima volta in modo strutturale, temi legati alla *responsabilità ecologica* e alla *gestione consapevole delle risorse*, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli dell'impatto delle loro azioni sull'ambiente.

Nel periodo delle crisi energetiche, l'educazione civica fu ripensata per rispondere alla crescente consapevolezza dell'interdipendenza tra gli individui, la società e l'ecosistema, inserendo nei programmi scolastici questioni come il risparmio energetico, la riduzione degli sprechi e la conservazione delle risorse naturali. L'*idea di "cittadinanza ecologica"* iniziò a prendere forma, segnalando che la responsabilità civica non si limitava al rispetto delle norme sociali, ma includeva anche una *nuova etica ambientale*. Gli studenti vennero incoraggiati a riflettere su come le risorse naturali fossero limitate e su come il loro utilizzo dovesse essere bilanciato per garantire il benessere delle generazioni future. Questo cambiamento educativo segnò una svolta nell'educazione civica, che iniziò a promuovere la sostenibilità come valore collettivo essenziale per la sopravvivenza della società.

Il ruolo dell'educazione civica, in tale contesto, non era solo quello di informare, ma anche di sensibilizzare e preparare le nuove generazioni a prendere decisioni consapevoli sul piano ecologico e sociale. L'educazione civica negli anni Settanta divenne quindi uno strumento per sviluppare una mentalità critica verso i modelli di consumo, instillando l'idea che il progresso economico dovesse essere compatibile con la conservazione ambientale. Questo periodo vide l'emergere di iniziative educative che promuovevano il riciclo, il riuso e il rispetto degli ecosistemi, gettando le basi per quella che sarebbe diventata, negli anni successivi, l'educazione alla sostenibilità.

L'introduzione di queste specifiche tematiche nei programmi di educazione civica rifletteva l'urgenza di formare cittadini capaci di comprendere la complessità delle criticità ambientali e di adottare comportamenti responsabili per affrontarle. La crisi petrolifera degli anni Settanta ha così posto l'educazione civica al centro del dibattito sulla sostenibilità, trasformandola in un veicolo di cambiamento culturale che ha influenzato profondamente le generazioni successive e il criterio globale della gestione delle risorse.

5. Educazione alla cittadinanza e pandemia: risposte recenti e nuove sfide

In Italia, il passaggio dall'educazione civica all'educazione alla cittadinanza riflette un'evoluzione nei contenuti e negli obiettivi educativi, motivata da una crescente consapevolezza della complessità delle difficoltà sociali contemporanee e dal bisogno di formare cittadini non solo informati, ma anche attivamente responsabili. Questo cambiamento risponde a trasformazioni culturali e sociali che hanno reso necessario un approccio più ampio e integrato rispetto al semplice insegnamento delle regole democratiche e delle istituzioni (Chabal, 2015).

Tradizionalmente, l'educazione civica si concentrava principalmente sulla conoscenza delle istituzioni, delle norme giuridiche e della Costituzione. Questo orientamento, introdotto in Italia negli anni '50, mirava a trasmettere ai giovani le basi per comprendere il funzionamento dello Stato e la struttura delle sue istituzioni. Con il tempo, però, tale modello si è rivelato insufficiente per rispondere alle esigenze di una società sempre più globalizzata e interconnessa, caratterizzata da problematiche complesse come la crisi ambientale, le disuguaglianze economiche, i fenomeni migratori e la trasformazione digitale.

Il passaggio all'educazione alla cittadinanza, formalizzato con la Legge 92 del 2019, segna quindi un ampliamento degli orizzonti educativi: l'insegnamento delle istituzioni democratiche rimane un pilastro, ma viene affiancato da altre dimensioni cruciali, come la cittadinanza digitale, l'educazione alla sostenibilità ambientale, e la promozione dei diritti umani e della solidarietà. Questo cambiamento non è solo terminologico, ma implica una maggiore enfasi sulla formazione di una "cittadinanza attiva," capace di comprendere e affrontare le criticità contemporanee con consapevolezza e partecipazione.

L'educazione alla cittadinanza si concentra quindi non solo sul rispetto delle norme, ma anche sullo sviluppo di una coscienza critica e di competenze relazionali, etiche e sociali che possano permettere ai giovani di agire come protagonisti positivi della comunità. L'obiettivo è quello di preparare cittadini che non siano solo osservatori della vita democratica, ma attori consapevoli e responsabili, in grado di rafforzare valori di solidarietà e inclusività, sia a livello locale che globale. Il cambiamento, come esaminato nel saggio filosofico di Balibar (2012), che riflette sulla cittadinanza come concetto dinamico, affrontando questioni di diritti, identità e appartenenza in un mondo globalizzato, risponde alla necessità di un'educazione flessibile e capace di adattarsi a una realtà sociale in continua evoluzione, dove le competenze civiche

sono sempre più interconnesse con le dinamiche digitali, ambientali e interculturali. La transizione dall'educazione civica all'educazione alla cittadinanza riflette quindi un impegno a educare i giovani non solo come futuri elettori, ma come cittadini globali, consapevoli dei loro diritti e doveri, e pronti ad affrontare le esigenze di una società complessa e interdipendente.

5.1 Caso di studio: la pandemia di COVID-19

La pandemia di COVID-19 ha rappresentato una *criticità senza precedenti, a livello globale, per i sistemi educativi*, richiedendo risposte rapide e misure educative innovative per affrontare l'emergenza sanitaria. Nel suo contesto, l'educazione alla cittadinanza – in diretta evoluzione con l'educazione civica – ha assunto un ruolo efficace per promuovere il rispetto delle regole sanitarie, la solidarietà e un senso di responsabilità sociale collettiva: mentre le scuole si adattavano a nuovi modelli di insegnamento, come la didattica a distanza, i programmi di educazione alla cittadinanza furono orientati a *far comprendere agli studenti l'importanza delle norme sanitarie, come l'uso delle mascherine, il distanziamento sociale e l'igiene delle mani, trasformando queste pratiche in elementi di cittadinanza attiva*.

Uno degli aspetti centrali dell'educazione alla cittadinanza durante la pandemia è stato l'insegnamento della solidarietà come valore sociale fondamentale. Di fronte a una crisi che colpiva in modo diverso le persone e le comunità, le scuole hanno cercato di favorire un senso di empatia e di comprensione verso le vulnerabilità altrui. Gli studenti sono stati incoraggiati a considerare il loro ruolo nel *proteggere non solo se stessi ma anche le persone più a rischio*, come anziani e individui con fragilità fisiche. Questa sensibilizzazione ha contribuito a rafforzare il legame tra salute individuale e benessere collettivo, portando i giovani a vedere le proprie azioni in una dimensione sociale più ampia. L'educazione alla cittadinanza ha, inoltre, puntato a sviluppare una responsabilità sociale consapevole, stimolando una riflessione critica sulla *circolazione delle informazioni*. In un periodo caratterizzato dalla *disinformazione e dalla proliferazione di notizie false* riguardanti il virus e le misure di sicurezza, le scuole hanno lavorato per educare i giovani a *riconoscere e a valutare l'affidabilità delle fonti*, promuovendo una *cittadinanza digitale responsabile*. Questo aspetto è stato essenziale per contrastare fenomeni di panico ingiustificato o, al contrario, di sottovalutazione del rischio, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza informata e in grado di discernere tra informazioni corrette e manipolazioni. In più, l'educazione alla cittadinanza ha incoraggiato la partecipazione attiva degli studenti nel sostenerne la propria comunità in modi innovativi, come l'aiuto agli anziani nella spesa online o la partecipazione a progetti di volontariato per affrontare le difficoltà della pandemia: esempi di coinvolgimento che hanno dimostrato come l'educazione alla cittadinanza, pur in un contesto di crisi, possa stimolare il senso di appartenenza e la volontà di contribuire al bene comune.

La pandemia di COVID-19 ha quindi sottolineato

l'importanza di un'educazione che prepari i cittadini non solo a rispettare le regole, ma a farlo con consapevolezza e responsabilità, riconoscendo il valore della solidarietà e del supporto reciproco in momenti di difficoltà globale. Le misure educative adottate durante la crisi hanno dimostrato che *l'educazione alla cittadinanza può rafforzare la resilienza sociale e sostenere la comunità*, integrando le competenze per affrontare situazioni complesse e promuovendo una cultura della cura e del rispetto collettivo.

5.2 Nuove competenze civiche emergenti

Van Gunsteren (1998) e Potter (2005) offrono una guida pratica per promuovere la cittadinanza attiva nelle scuole attraverso politiche scolastiche che coinvolgano studenti, insegnanti e comunità, ancora valida nei contesti delle emergenze contemporanee, quando la pandemia di COVID-19 ha messo in luce la necessità di aggiornare l'educazione alla cittadinanza per rispondere alle nuove sfide sociali e sanitarie, enfatizzando competenze cruciali come la consapevolezza della salute pubblica, la solidarietà e l'impegno sociale. In un contesto di emergenza globale, è diventato evidente che la cittadinanza attiva non può limitarsi alla conoscenza dei diritti e dei doveri o alla partecipazione politica, ma deve includere una comprensione approfondita delle interconnessioni tra il benessere individuale e quello collettivo.

Anche Isin & Nielsen (2008) esplorano la cittadinanza attraverso "atti di cittadinanza", ovvero azioni che sfidano, definiscono o ridefiniscono ciò che significa essere cittadini in diversi contesti. Tali atti di cittadinanza afferiscono a diversi contesti, alcuni qui esaminati.

Il tema della salute pubblica è emerso come un nuovo pilastro, poiché la pandemia ha reso chiaro quanto le scelte individuali possano influenzare la salute dell'intera comunità: insegnare agli studenti l'importanza di pratiche come l'igiene personale, il rispetto delle norme sanitarie e la comprensione delle misure di prevenzione diventa, quindi, parte di una cittadinanza responsabile. La nuova competenza civica mira a educare i cittadini a prendersi cura non solo della propria salute, ma anche di quella altrui, sviluppando una coscienza collettiva e un senso di responsabilità sociale verso i più vulnerabili.

La solidarietà è un'altra competenza civica emersa con forza durante la pandemia: di fronte a situazioni di isolamento e difficoltà economica, l'educazione alla cittadinanza si è orientata verso il rafforzamento dell'empatia e del supporto reciproco. Gli studenti sono stati incoraggiati a comprendere il valore della solidarietà intergenerazionale, aiutando, ad esempio, gli anziani nelle attività quotidiane, o a riflettere su come le proprie azioni possano contribuire al benessere di coloro che vivono situazioni di fragilità. La solidarietà diventa, così, una competenza civica essenziale, che educa i giovani a riconoscere l'*interdipendenza tra individui* e ad agire in modo da *rafforzare il tessuto sociale*.

L'impegno sociale, infine, è diventato un aspetto fondamentale, poiché la pandemia ha richiesto risposte collettive che andavano oltre l'ambito strettamente personale. L'educazione – aggiornata nei

programmi scolastici trasversali come "educazione alla cittadinanza" – ha promosso la partecipazione attiva a progetti di volontariato, campagne di sensibilizzazione e iniziative di supporto comunitario. Tutto ciò ha insegnato ai giovani che il loro contributo può fare la differenza, stimolando una cittadinanza attiva orientata alla costruzione di un senso di appartenenza e di cooperazione sociale. Gli studenti hanno imparato a rispettare le regole, e pure a vedere il loro impegno come parte di un più ampio progetto di solidarietà e resilienza collettiva.

6. Trasformazioni recenti e prospettive future per l'educazione alla cittadinanza

6.1 Educazione digitale alla cittadinanza

De Cindio & Trentini (2024). Si occupano del ruolo delle tecnologie digitali nella trasformazione della cittadinanza, affrontando temi come il tecno-civismo, la trasparenza e la partecipazione attiva attraverso piattaforme digitali: recenti sviluppi sociali e tecnologici, in particolare il fenomeno "onlife" che indica la fusione tra la vita online e offline, hanno introdotto nuove aspettative che richiedono un'educazione aggiornata e adattata alla complessità del mondo contemporaneo. La crescente pervasività delle tecnologie digitali ha trasformato radicalmente il modo in cui i cittadini interagiscono, lavorano, apprendono e partecipano alla vita pubblica. La costante connessione online ha generato nuove dinamiche sociali, in cui la sfera digitale è diventata un'estensione di quella reale, con impatti profondi sulla percezione della cittadinanza, della privacy, dell'informazione e delle relazioni interpersonali.

Nel contesto descritto, l'educazione "civica" tradizionale appare insufficiente, poiché è necessario fornire ai giovani strumenti per navigare consapevolmente nel mondo digitale, con un focus specifico sull'*etica dell'informazione, sulla gestione dei dati personali e sul rispetto delle norme di convivenza online*. La disinformazione e le fake news, per esempio, si diffondono rapidamente in un ambiente digitale dove le fonti non sempre sono verificate e dove le opinioni possono essere facilmente manipolate. Un'educazione alla cittadinanza aggiornata deve, quindi, includere il *pensiero critico* e le *competenze di fact-checking*, insegnando agli studenti a valutare l'affidabilità delle informazioni e a distinguere tra contenuti autentici e manipolazioni: una competenza fondamentale per formare cittadini informati e responsabili, capaci di prendere decisioni consapevoli e di partecipare attivamente alla vita pubblica senza essere vittime di disinformazione.

Oltre a ciò, il fenomeno *onlife* richiede una capacità del cittadino che affronti le implicazioni etiche e sociali della vita digitale. La privacy e la gestione dei dati personali, ad esempio, sono diventati temi civici centrali, poiché i cittadini devono essere in grado di proteggere la propria identità digitale e di comprendere i diritti e le responsabilità connessi all'uso dei social media e delle piattaforme online. L'educazione contemporanea alla cittadinanza dovrebbe quindi sensibilizzare gli studenti riguardo ai *rischi legati alla condivisione delle informazioni* e all'importanza della

sicurezza digitale, preparandoli a gestire la propria presenza online in modo consapevole e responsabile.

L'aspetto relazionale è un'altra dimensione significativa del fenomeno onlife, in quanto la *socializzazione virtuale* spesso sostituisce o si sovrappone alle interazioni fisiche, trasformando i rapporti interpersonali. Le nuove generazioni hanno bisogno di strumenti per sviluppare competenze relazionali che includano anche il rispetto e la responsabilità nelle interazioni digitali. L'educazione alla cittadinanza dovrebbe incoraggiare l'empatia e il rispetto nelle comunicazioni online, contrastando fenomeni come il *cyberbullismo* e il *discorso d'odio*, che possono compromettere il benessere psicologico e sociale degli individui. In questo senso, l'educazione alla cittadinanza assume un ruolo di prevenzione, formando cittadini capaci di creare ambienti online sani e di gestire conflitti in modo costruttivo.

In sintesi, le tendenze contemporanee legate all'interconnessione digitale richiedono un'educazione alla cittadinanza che vada oltre i contenuti tradizionali, abbracciando competenze digitali, etiche e relazionali che preparino i cittadini a vivere in un mondo onlife. Solo attraverso una formazione civica aggiornata sarà possibile affrontare le necessità di una società sempre più digitalizzata, promuovendo cittadini che sappiano muoversi consapevolmente tra le dimensioni online e offline, contribuendo a costruire una comunità inclusiva e informata.

6.2 Cittadinanza globale e ambientale

Canevacci (2024) propone una riflessione antropologica sulla cittadinanza, esaminando il concetto di "transitività" per i soggetti diasporici in un mondo globalizzato e in continuo movimento. Riflessione che, a questo punto, ci torna assai utile: l'educazione digitale alla cittadinanza è diventata una componente essenziale nella formazione dei cittadini, poiché l'era delle *informazioni immediate e frammentate* richiede nuove competenze per affrontare il panorama digitale in modo consapevole e responsabile. La rapida diffusione delle tecnologie digitali e dei social media ha infatti trasformato il modo in cui le persone interagiscono con le informazioni, rendendo fondamentale una preparazione specifica per discernere tra vero e falso, proteggere la privacy e comprendere i diritti e i doveri della cittadinanza digitale, la quale, intesa come la *partecipazione consapevole ed etica alla vita online*, rappresenta oggi un aspetto importante dell'identità civica. I cittadini moderni non devono solamente essere informati sui loro diritti e responsabilità nella sfera pubblica tradizionale, ma anche in quella digitale, dove le loro azioni possono avere conseguenze immediate e globali. Educare alla cittadinanza digitale significa, dunque, fornire strumenti per partecipare attivamente e rispettosamente ai contesti online, riconoscendo i confini tra la libertà di espressione e il rispetto altrui, tra la condivisione responsabile e l'abuso delle informazioni.

La *privacy* è un altro tema centrale che l'educazione digitale alla cittadinanza deve affrontare, poiché i cittadini sono sempre più esposti a rischi legati alla protezione dei dati personali. Le piattaforme digitali raccolgono una quantità massiva di informazioni sugli

utenti, e spesso le persone non sono pienamente consapevoli di come questi dati vengano utilizzati o delle implicazioni delle loro scelte online. Educare alla privacy significa insegnare agli studenti a riconoscere il valore dei propri dati, a proteggere la propria identità digitale e a comprendere i rischi connessi alla condivisione delle informazioni. Questa competenza è fondamentale per garantire la sicurezza individuale e per sostenere una società in cui il rispetto della privacy sia considerato un diritto inalienabile.

Il *discernimento tra vero e falso* è un'ulteriore competenza cruciale che l'educazione alla cittadinanza digitale deve sviluppare, data la diffusione di disinformazione, fake news e manipolazioni mediatiche che possono influenzare l'opinione pubblica e distorcere la realtà. In un'epoca in cui le informazioni sono accessibili istantaneamente ma spesso senza verifica, i cittadini devono saper valutare l'affidabilità delle fonti, riconoscere le tecniche di manipolazione e distinguere i contenuti autentici dalle falsificazioni. Questa capacità di discernimento è essenziale non solo per la protezione individuale, ma anche per la salute democratica di una società, poiché un'opinione pubblica informata e critica è la base di una democrazia stabile e funzionante.

L'educazione digitale, dunque, risponde alla necessità di formare cittadini in grado di navigare con consapevolezza l'ambiente online, proteggendo i propri diritti e contribuendo attivamente alla comunità digitale. Preparare le nuove generazioni ad affrontare le complessità della rete è fondamentale per garantire una società in cui le tecnologie digitali siano utilizzate in modo etico e responsabile, contribuendo al benessere collettivo e alla costruzione di un futuro in cui la dimensione digitale sia una risorsa di crescita e di coesione sociale.

7. Conclusioni

Le trasformazioni storiche dell'educazione – civica e di cittadinanza – dimostrano come, nei periodi di crisi, le istituzioni educative abbiano costantemente adattato i programmi per rispondere alle esigenze sociali e rafforzare la coesione e la resilienza collettiva. Dalla Prima Guerra Mondiale, con l'enfasi sull'unità nazionale e il patriottismo, alla Seconda Guerra Mondiale, in cui si è promossa una cittadinanza democratica resistente ai totalitarismi, fino alle crisi economiche e ambientali, ogni periodo ha visto l'educazione civica ridefinirsi per sostenere cittadini consapevoli e partecipi. La recente pandemia di COVID-19 ha confermato questo ruolo chiave, evidenziando la necessità di educare alla salute pubblica, alla solidarietà e all'uso critico delle tecnologie digitali.

Questi adattamenti storici suggeriscono l'urgenza di costruire un'educazione alla cittadinanza che sia flessibile e pronta a rispondere alle emergenze sociali e ambientali contemporanee. Una tale educazione deve andare oltre i modelli tradizionali, integrando competenze che preparino i cittadini ad affrontare questioni globali, come i cambiamenti climatici, le diseguaglianze sociali, e le aspettative della vita "onlife". Le proposte per il presente e il futuro riguardano quindi l'inclusione di nuovi temi, come la sostenibi-

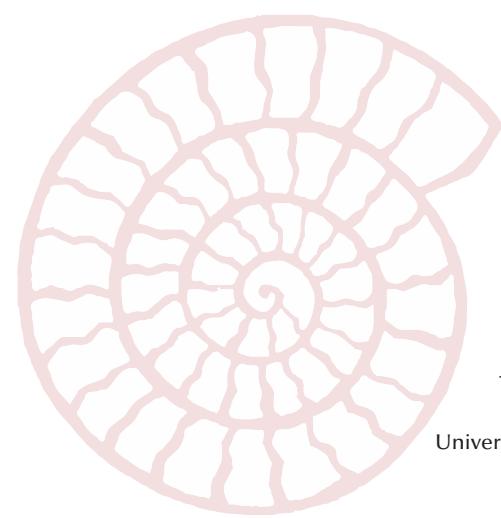
lità, la cittadinanza digitale, e il discernimento delle informazioni, per formare individui capaci di partecipare attivamente e responsabilmente a una società in costante evoluzione.

L'analisi storica delle risposte educative aiuta a comprendere meglio le modalità di resilienza educativa e a progettare politiche orientate alla partecipazione attiva. Le proposte di ricerca e intervento potrebbero concentrarsi su un'educazione alla cittadinanza che sappia costruire una coscienza critica e adattabile, in grado di affrontare i futuri contesti di crisi. La storia dell'educazione civica ci offre quindi un archivio di strategie e pratiche che possono informare l'elaborazione di curricula flessibili, capaci di rafforzare la resilienza sociale e promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, pronta a rispondere alle sfide del presente e del futuro. Non a caso, Ambrosi, Angelini & Miccichè (2024) propongono, in un curricolo di qualità, un approccio integrato tra educazione civica e didattica della storia, evidenziando il ruolo della memoria storica nella formazione di cittadini consapevoli.

In un momento storico in cui riemergono derive illiberali e antidemocratiche, appare chiaro che l'educazione alla cittadinanza non sia solo un elemento accessorio dei programmi scolastici, ma un fondamento imprescindibile per la costruzione di una società resiliente e coesa. Oggi più che mai, essa deve essere ripensata come uno strumento di difesa e promozione dei valori democratici, affinché i cittadini possano sviluppare quella coscienza critica e quel senso di responsabilità sociale necessari per opporsi a nuove forme di oppressione e disuguaglianza (Camarda, & Di Bino, 2024). La storia ci insegna che, nei periodi di crisi, l'educazione civica ha sempre rappresentato una risposta fondamentale per guidare la società verso un futuro di pace, giustizia e partecipazione attiva. Guardare al passato per comprendere le risposte educative alle crisi può dunque essere la chiave per costruire un presente in cui la democrazia non solo sopravviva, ma si rafforzi, trovando nuova linfa e consapevolezza nelle generazioni future.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosi, L., Angelini, M., & Miccichè, A. (Eds.). (2024). *A scuola di cittadinanza: Educazione civica e didattica della storia*. Editpress.
- Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Bollati Boringhieri.
- Camarda, R., & Di Bino, A. (2024). *Il debate per l'educazione civica: Percorsi di apprendimento per la competenza globale nella scuola secondaria*. Loescher.
- Canevacci, M. (2024). *Cittadinanza transitiva: Un'antropologia politica applicata al soggetto diasporico*. Meltemi.
- Chabal, E. (2015). *A divided republic: Nation, state and citizenship in contemporary France*. Cambridge University Press.
- Davies, I. (2005). *100 ideas for teaching citizenship*. Continuum.
- De Cindio, F., & Trentini, A. (2024). *Dal tecnocivismo alla cittadinanza digitale: Trasparenza e partecipazione*. Thesis.
- Heater, D. (2003). *A history of education for citizenship*. Routledge.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (2008). *Acts of citizenship*. Zed Books.
- Keechang, K. (2001). *Aliens in medieval law: The origins of modern citizenship*. Cambridge University Press.
- Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2024). *Cittadinanza attiva e life skills: Come e cosa fare nella pratica didattica per sviluppare i principi fondanti dell'educazione civica*. Giunti EDU.
- Parker, C. (2015). *Peacebuilding, citizenship, and identity: Empowering conflict and dialogue in multicultural classrooms*. Sense Publishers.
- Potter, J. (2005). *Active citizenship in schools: A good-practice guide to developing a whole-school policy*. Taylor & Francis.
- Prato, L. (2024). *Cultura è cittadinanza: Esperienze, pratiche e futuri possibili*. Donzelli.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books by Simon & Schuster.
- Thomson, P., & Hall, C. (2023). *Schools and cultural citizenship: Arts education for life*. Routledge.
- Van Gunsteren, H. R. (1998). *A theory of citizenship: Organizing plurality in contemporary democracies*. Routledge.



Innovative Teaching: Movement for the Psychomotor Improvement of Students

Didattica innovativa: Movimento per il miglioramento psico-motorio degli studenti

Mariapia Mazzella

Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Cassino, Italy) – mariapia.mazzella@unicas.it

<https://orcid.org/0009-0000-1757-1422>

Arianna Fogliata

Università Pegaso (Napoli, Italy) – arianna.fogliata@unipegaso.it

<https://orcid.org/0000-0003-0899-6749>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study explores the use of Body Percussion as an innovative approach in teaching, aiming to assess its psychomotor effects on students. By combining movement and music, Body Percussion can be integrated into the physical education curriculum. The experimental research involved 47 lower secondary school students, divided into two groups: an experimental group, where Body Percussion was integrated into physical education lessons, and a control group, which followed a traditional motor coordination programme. After eight weeks, the results showed a significant reduction in stress levels only in the experimental group and a positive trend in motor coordination improvement in both groups. Although the limited sample size calls for further studies, Body Percussion proved to be a promising methodology for enhancing student health and well-being, suggesting additional research to confirm its long-term effects.

Il presente studio esplora l'utilizzo della *Body Percussion* come approccio innovativo nella didattica, con l'obiettivo di valutarne gli effetti psico-motori sugli studenti. Combinando movimento e musica, questa attività può essere proposta integrata al curriculum di educazione motoria. La ricerca sperimentale messa in atto ha coinvolto 47 studenti di scuole secondarie di primo grado, suddivisi in due gruppi, un gruppo sperimentale, con programma di *Body Percussion* integrato nelle lezioni di educazione fisica, e un gruppo di controllo, con programma di coordinazione motoria tradizionale. Dopo otto settimane, i risultati hanno mostrato una significativa riduzione dei livelli di stress solo nel gruppo sperimentale e una tendenza positiva nel miglioramento della coordinazione motoria in entrambi i gruppi. Sebbene il campione limitato richieda ulteriori integrazioni, la questa metodologia ritmica si è dimostrata promettente per il miglioramento della salute e benessere degli studenti, suggerendo ulteriori ricerche per confermarne gli effetti a lungo termine.

KEYWORDS

Learning, Body Percussion, Innovative method, Well-being, Physical education
Apprendimento, Body Percussion, Metodo innovativo, Benessere, Educazione motoria

Citation: Mazzella, M. & Fogliata, A. (2024). Innovative Teaching: Movement for the Psychomotor Improvement of Students. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 160-167. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_18

Submitted: September 23, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'uso della tecnologia e l'adozione di nuovi metodi di insegnamento stanno trasformando il modo in cui gli studenti acquisiscono conoscenze e sviluppano competenze nel contesto dell'istruzione contemporanea. Da un lato, le tecnologie educative offrono nuove opportunità per personalizzare l'apprendimento e rispondere ai diversi bisogni degli studenti, integrando approcci teorici e pratici in modo più efficiente (Laurillard, 2012). Dall'altro, nuovi metodi d'insegnamento e pratiche educative basate sul movimento possono promuovere, oggi, cambiamenti consistenti nella società, nelle persone e nell'ambiente circostante. Secondo diversi autori, la pratica motoria sviluppa abilità fisiche e sprona verso una maggiore consapevolezza corporea e sociale, migliorando spesso il benessere psico-motorio nei giovani (Connell & McCarthy, 2014; Shusterman, 2012; Jola et al., 2011). In particolare, l'uso di tecniche che combinano musica e movimento, come la *Body Percussion*, rappresenta una risorsa promettente per supportare lo sviluppo integrato delle capacità motorie, cognitive ed emotive (Zatorre et al., 2007). Specificamente, il giocare con il corpo e il ritmo potrebbe essere considerato un'attività elettiva per bambini e ragazzi nel percorso formativo, agendo come "agente di cambiamento" per promuovere benessere psico-fisico e contribuendo al superamento di barriere emotive come ansie, paure e isolamento (Mazzella & Ambretti, 2023). Inoltre, alcuni studi indicano che la *Body Percussion* può essere una componente creativa ed efficace nel contesto educativo, poiché il processo di acquisizione della conoscenza non è più visto come una mera organizzazione di dati preesistenti, evidenziando un processo dinamico di costruzione della conoscenza, che si realizza attraverso l'esperienza diretta e multisensoriale (Perrin, 2015). La *Body Percussion* si presenta, dunque, come un potente strumento educativo che va oltre le tradizionali competenze musicali, offrendo esperienze multisensoriali e motorie di valore. Alcuni studi preliminari suggeriscono inoltre che questa pratica stimoli le aree cerebrali coinvolte nell'apprendimento motorio, nella coordinazione e nella memoria. Tuttavia, ulteriori ricerche sono necessarie per confermare pienamente questi benefici (Sibilio, 2017). Gli effetti psicomotori legati a questa metodologia rimangono quindi un campo di studio aperto, con risultati promettenti che richiedono ulteriori approfondimenti.

2. Breve storia della *Body Percussion*

La *Body Music* (primo termine per definire la *Body Percussion*) ha radici in diverse culture e tradizioni musicali di tutto il mondo. Marco Maganò (2023) sostiene che "È una tecnica, di antichissima origine, che, attraverso l'utilizzo del proprio corpo, permette di riprodurre suoni e ritmi". Le sue radici risalgono alla preistoria. L'uomo ha sempre usato il proprio corpo per produrre suoni, come ad esempio il battere dei piedi per marcire il ritmo di una danza o il battito delle mani per creare ritmi. La *Body Percussion* si è diffusa attraverso tradizioni popolari antiche, ognuna caratterizzata da proprie particolarità, in tutto il mondo. Nel corso dei secoli, è stata impiegata in nu-

merose culture come mezzo di espressione musicale e comunicativo. Tuttavia, è solo negli ultimi decenni che questa metodologia ha acquisito una maggiore importanza come forma d'arte a sé stante. Alcune delle forme più riconosciute di *Body Percussion* hanno origine in regioni come l'Africa, il Brasile e gli Stati Uniti. In diverse culture africane, è stata praticata per generazioni come una forma di espressione culturale e sociale. La musica corporea è stata utilizzata come modo per esprimere ritmi tradizionali, celebrare eventi sociali e culturali (Sakata, 1990). In Brasile concetti come il "Corpo Sonoro" o "Corpo Percussivo" sono profondamente radicati nella tradizione. Stili come il "capoeira" e altre pratiche culturali coinvolgono l'uso del corpo per creare ritmi e movimenti distinti (Lewis, 1992). Anche negli Stati Uniti, la *Body Music* ha trovato espressione in varie forme musicali. Queste tradizioni interessano l'espressività artistica parallelamente promuovendo il benessere psico-fisico. L'integrazione di movimenti ritmici e coordinati, come avviene nella capoeira, o nella musica come negli USA contribuisce infatti a sviluppare capacità di concentrazione e di gestione dello stress (Delattre & Collaer, 2017). Questa diversità di forme dimostra che, sebbene la *Body Music* abbia preso nomi e aspetti diversi nelle varie culture, l'idea centrale rimane costante: utilizzare il proprio corpo come strumento musicale per creare ritmi, suoni e espressioni musicali. La *Body Percussion* si è evoluta nel tempo, influenzata dalle tradizioni locali e dalle esigenze culturali, fino a diventare un fenomeno globale che oggi unisce persone di tutto il mondo attraverso il ritmo e il movimento (Blacking, 1973). Gli studi pionieristici sulle percussioni corporee risalgono agli anni '20, con Carl Orff, grazie al quale si è avuto il riconoscimento del ruolo posseduto dal movimento corporeo nell'apprendimento musicale (Frazee, 1987). Allo stesso tempo, Emile Jaques-Dalcroze ha integrato il movimento, il ritmo e l'espressione corporea nella didattica musicale, nel Metodo Jaques-Dalcroze, sostenendo che l'apprendimento del ritmo e della musica deve passare attraverso l'esperienza fisica (Juntunen & Westerlund, 2001). Negli anni '90, il percussionista e danzatore americano Keith Terry ha introdotto la *Body Percussion* a livello mondiale, promuovendola attraverso la "Giornata internazionale della musica corporea". Terry ha dimostrato come la percussione corporea possa essere applicata in contesti educativi, terapeutici e performativi (Terry, 1993). Le sue sperimentazioni, ispirate dal tip-tap e dalla batteria, hanno gettato le basi per una pratica didattica innovativa, che incoraggia un approccio olistico all'apprendimento musicale e motorio. In Italia, questa tradizione ha trovato sviluppi nei laboratori di Ciro Paduano, Alberto Conrado, Stefano Baroni, Andrea Pedrotti, Salvo Russo ed Eliana Danzì, i quali hanno introdotto questa pratica ritmica nei laboratori educativi e scolastici. In questi contesti, la metodologia viene utilizzata come risorsa sonora e musicale, permettendo agli studenti di produrre musica senza gli strumenti tradizionali. Le tecniche comprendono vocalizzazioni, colpi di dita e percussioni delle mani su diverse parti del corpo, come il petto e le cosce. L'integrazione di questa pratica nei programmi scolastici potrebbe favorire uno sviluppo motorio e psicologico armonico negli studenti (Perrin, 2015; Sibilio,

2017), offrendo allo stesso tempo, l'opportunità di trasformare i benefici di questo antico gioco motorio musicale in un contesto educativo moderno, arricchendo così il percorso di apprendimento degli studenti.

3. Sviluppo delle abilità motorie tramite la *Body Percussion*

Nell'ambito scolastico, approfondendo la *Body Percussion* si rivela uno strumento efficace per lo sviluppo delle abilità motorie degli studenti. Attraverso l'esecuzione di schemi ritmici complessi, gli studenti migliorano infatti sia le competenze musicali, sia la coordinazione, l'agilità e il controllo motorio. La sincronizzazione dei movimenti con i ritmi proposti sembra sviluppare una maggiore capacità di coordinare i gesti in modo preciso e armonioso (Romero et al., 2023). Studi recenti dimostrano che gli esercizi di *Body Percussion* potrebbero avere un impatto positivo nei parametri di attenzione sostenuta, sull'inibizione della risposta e sull'equilibrio, sia nei bambini neurotipici che in quelli con disabilità intellettuali, migliorando le loro prestazioni motorie e cognitive scolastiche (Torbabi & Hormozi, 2024). Questi benefici si estendono anche alla propriocezione, ossia la consapevolezza del proprio corpo nello spazio, che è fondamentale per il benessere psico-fisico complessivo (De Bernardi, 2008). Anche nuove metodologie motorie, come ad esempio il metodo *Synchrony* di educazione al movimento sottolineano come la propriocezione contribuisca al miglioramento delle abilità motorie, all'aumento della capacità di gestione dello stress e delle tensioni muscolari in eccesso. In questo contesto, tale attività ritmica rappresenta uno strumento utile che potrebbe avere un effetto rilassante, grazie alle sue fasi musicoritmiche e la sua capacità di stimolazione dell'attenzione (Richard et al., 2020; Hollett et al., 2016). Inoltre, come evidenziato da Silvestre Nogueira (2021) il coinvolgimento attivo degli studenti in attività che combinano movimento e musica promuove uno scambio emotivo, contribuisce allo sviluppo delle funzioni intellettuali, psicologiche, affettive e, ovviamente, motorie.

4. Quadro teorico della *Body Percussion*: l'*Embodied Cognition*

La *Body Percussion* è un metodo supportato dal quadro teorico della *Embodied Cognition* che rappresenta una delle più importanti novità nelle scienze cognitive degli ultimi vent'anni. Secondo questo approccio i processi cognitivi dipendono, riflettono, e sono influenzati dai sistemi di controllo del corpo e dalle interazioni con l'ambiente (Caruana & Borghi, 2013). L'*Embodied Cognition* riconosce che la cognizione è legata alla corporeità, all'emozione, all'azione e all'interazione con il contesto (Damasio, 1999; Marcrine et al., 2020). Questa prospettiva sottolinea come il corpo, con le sue capacità motorie e percettive, giochi un ruolo essenziale nello sviluppo e nel funzionamento dei processi cognitivi. La *Body Percussion*, per sua natura, integra movimento, ritmo e interazione

sociale, incarnando pienamente questo concetto. Essa potrebbe dimostrare come il corpo, attraverso la musica e il movimento, possa facilitare l'apprendimento e promuovere una maggiore consapevolezza di sé e dell'ambiente (Morin, 1989; Lakoff & Johnson, 1999). In contrasto con il paradigma classico del cognitivismo, che vedeva i processi cognitivi come algoritmi interni alla mente, l'*Embodied Cognition* attribuisce un ruolo fondamentale al corpo e alle sue interazioni con l'ambiente (Fodor, 1983; Pylyshyn, 1984). La *Body Percussion*, quindi, in questo contesto, offre un esempio concreto di come il movimento corporeo possa influenzare lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli studenti, fornendo un approccio educativo che concepisce mente e corpo unite in modo sinergico e integro (Gardner, 2013). Gli studi di Gardner sulle diverse forme di intelligenza hanno rivoluzionato il modo di concepire il rapporto tra corpo, movimento e processi cognitivi, contribuendo a sviluppare una nuova visione educativa, sia in generale che nel campo delle scienze motorie. L'intelligenza corporeocinetestica, descritta da Gardner infatti, viene applicata nell'insegnamento attraverso l'ideazione di metodologie utili sia nell'ambito motorio sia sul piano cognitivo, espressivo, emotivo e relazionali (Sgambelluri, R., & Vinci, V. (2020). Negli ultimi anni, si è sviluppato un contesto di dialogo e di collaborazione, in cui tradizioni scientifiche che sembravano in conflitto si sono integrate nel campo educativo, dando vita a un nuovo paradigma bio-educativo della ricerca didattica (Frauenfelder et al., 2004)). Questo paradigma si fonda sul riconoscimento della relazione tra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Gay & Hembrooke 2004; Frauenfelder et al., 2013). Tale approccio si inserisce in una linea di indagine post-costruttivista (Rivoltella, 2012), che esplora le interazioni tra organismo e ambiente, nonché tra corpo e cognizione, concetti che emergono dall'*Embodied Cognition* (Morin 1989; Varela et al., 1991; Lakoff & Johnson 1999; Gomez Paloma, 2017), riconoscendo al corpo un ruolo centrale nei meccanismi di conoscenza. In questo contesto, la conoscenza viene intesa come un processo attivo, radicato nella corporeità e nella dimensione biologica dell'individuo. Si afferma quindi una nuova linea di ricerca denominata "corporeità didattica" (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), il quale, attraverso forme non verbali nel processo di insegnamento-apprendimento, è capace di esprimere intenzionalità, consapevoli o inconsapevoli, che permettere all'insegnante di gestire e affrontare la complessità dell'azione didattica. Un esempio di attività musicale-motoria che potrebbe stabilire un collegamento tra mente, corpo e ambiente, influenzando l'apprendimento basandosi sui principi dell'*Embodied Cognition*, è la *Body Percussion*.

5. Educazione fisica e *Body Percussion*: un ponte tra teoria e pratica

L'integrazione della *Body Percussion* nel contesto educativo offre un approccio innovativo per lo sviluppo psico-motorio degli studenti. Nello specifico lo studio Nem dek e Wittmannová (2021) ha evidenziato come la questa metodologia integrata all'educazione motoria potrebbe favorire atteggiamenti positivi negli

studenti, verso l'esprimersi attraverso il movimento favorendo l'emergere delle funzioni esecutive (Limb & Braun, 2008). Inoltre, recenti ricerche sul movimento ritmico, possa migliorare le competenze cognitive (Richard et al., 2020). L'educazione fisica può essere un efficace strumento per promuovere un'integrazione multidisciplinare, favorendo l'innovazione educativa attraverso strategie che combinano diverse aree del sapere. Un approccio particolarmente promettente è quello di un'integrazione curricolare che unisca diverse aree tematiche, come l'educazione fisica e le arti, per potenziare i risultati dell'apprendimento. Un esempio di questo tipo di approccio è stato dimostrato da Wilson-Parish e Parish (2016), che hanno proposto piani didattici in cui movimento e creatività artistica si fondono, permettendo agli studenti di sviluppare abilità motorie, cognitive ed espressive in modo armonioso e completo (Wilson-Parish & Parish, 2016). L'educazione fisica può essere arricchita attraverso l'adozione di queste nuove forme coinvolgenti di apprendimento, motivando gli studenti a partecipare attivamente agli esercizi fisici e sollecitando la loro capacità di muoversi, coordinatamente e con motivazione nel tentativo di diminuire i parametri di stress e il benessere (Syrovatko et al., 2023). Questo tipo di integrazione potrebbe avvenire attraverso la cooperazione tra insegnanti che mirino ad associare argomenti e attività per coltivare abilità essenziali e migliorare l'esperienza educativa attraverso un approccio di insegnamento interdisciplinare (Kaittani et al., 2017). In questa prospettiva potrebbe essere interessante declinare la *Body Percussion* nel curriculum dell'educazione fisica per sostenere direzioni didattiche e strategie di apprendimento creative all'interno del processo educativo (Macovei & Popescu, 2022). Quindi integrarla nei programmi di educazione fisica, migliorare lo status psico-motorio degli studenti (Romero & Sayago-Martínez, 2022; Hollett et al., 2016). Questa tecnica, si potrebbe rivelare quindi, veicolata attraverso l'educazione fisica, un efficace ponte tra teoria e pratica educativa, offrendo agli insegnanti uno strumento per promuovere un apprendimento attivo e multidisciplinare. Questo approccio potrebbe rispondere alle esigenze educative di tutti gli studenti e sottolinea l'importanza di un'educazione fisica che trascenda la semplice attività motoria per diventare uno strumento multidisciplinare di cambiamento sociale ed educativo (Neto et al., 2020).

6. Sperimentazione nelle scuole

È stato utilizzato un disegno sperimentale per valutare la possibile efficacia della *Body Percussion* nella riduzione dei livelli di stress e nel miglioramento della coordinazione motoria. Il campione complessivo era composto da 47 studenti di scuola secondaria di primo grado (media età = 11,5 anni), di cui 24 maschi (51%) e 23 femmine (49%). I criteri di inclusione prevedevano la partecipazione regolare alle lezioni di educazione fisica, l'assenza di patologie che potessero compromettere le capacità motorie e cognitive, e il consenso informato dei genitori. Il gruppo sperimentale, composto da 27 studenti (14 maschi, 13 fem-

mine), età media 11,5 anni ($DS = 0,3$) ha partecipato al programma di *Body Percussion*, integrato nelle lezioni di educazione fisica con due sessioni settimanali di 30 minuti ciascuna, per una durata complessiva di 8 settimane. Il gruppo di controllo, composto da 20 studenti (10 maschi, 10 femmine), età media 11,4 anni ($DS = 0,4$) ha partecipato alle lezioni di educazione fisica tradizionali, integrando 30 minuti di giochi coordinativi generici. Tre parametri principali sono stati valutati prima dell'inizio (T0) e alla fine dell'intervento di 8 settimane (T1). I dati raccolti a T0 e T1 sono stati successivamente analizzati per confrontare i risultati tra i due gruppi.

Coordinazione motoria: gli insegnanti hanno compilato un questionario di valutazione della coordinazione motoria degli studenti sia prima che dopo l'intervento. Questa valutazione è stata eseguita da esperti del settore, in collaborazione con i ricercatori, per assicurare una valutazione oggettiva, pur riconoscendo che il contesto educativo rende complesso un completo approccio '*blind*', si è cercato di minimizzare i bias, mantenendo i valutatori il più distaccati possibile dalle dinamiche e dalle informazioni specifiche relative ai gruppi sperimentali.

Atti respiratori: Gli atti respiratori sono stati misurati sia prima che dopo il periodo di 8 settimane. La misurazione è stata condotta per monitorare eventuali cambiamenti nel respiro legati alla riduzione dello stress.

Livelli di stress: Il *Perceived Stress Scale - 10* (PSS-10) è stato somministrato agli studenti, individualmente, prima e dopo l'intervento. La somministrazione è stata effettuata dal ricercatore stesso per garantire la coerenza dei risultati.

6.1 Considerazioni etiche

Il presente studio è stato condotto nel pieno rispetto degli standard etici, con particolare attenzione alla ricerca che coinvolge minori. L'approvazione è stata concessa dal Comitato Etico IRB di area bio-medica del Dipartimento di Science Umane, Sociali e della Salute dell'Università degli Studi di Cassino del Lazio Meridionale. N 8641 4/8/2024. È stato ottenuto il consenso informato da tutti i partecipanti; per i minori, il consenso è stato fornito dai loro genitori o tutori legali. Tutte le procedure realizzate negli studi che coinvolgono partecipanti minori sono state conformi agli standard etici del comitato di ricerca istituzionale e alla dichiarazione di Helsinki del 1964 e alle sue successive modifiche o standard etici comparabili. Gli autori dichiarano di non avere conflitti di interesse finanziari o personali che possano aver influenzato l'esito della ricerca o la sua interpretazione.

6.2 Analisi Dati

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software SPSS (versione 27), applicando test statistici adeguati a confrontare i risultati pre e post intervento tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. In particolare, è stato utilizzato il test t di Student per campioni indipendenti per verificare se ci fossero differenze significative

nei livelli di coordinazione motoria, stress e atti respiratori tra i due gruppi. Inoltre, per valutare le differenze intra-gruppo (pre e post intervento) è stato utilizzato il test t per campioni appaiati.

6.2.1 Coordinazione motoria

Le risposte dei questionari di coordinazione motoria, basate su una scala Likert a 5 punti, sono state analizzate attraverso un test t per campioni indipendenti. I risultati hanno evidenziato un miglioramento

nella coordinazione motoria per entrambi i gruppi. Il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento medio del 8% nella coordinazione, mentre il gruppo di controllo ha registrato un miglioramento del 5%. Tuttavia, il T-Test di Student non ha rilevato una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi dopo l'intervento ($p = 0.18$), indicando che, pur essendo il miglioramento nel gruppo sperimentale risultato maggiore, non è stato abbastanza rilevante da un punto di vista statistico (Figura 1).

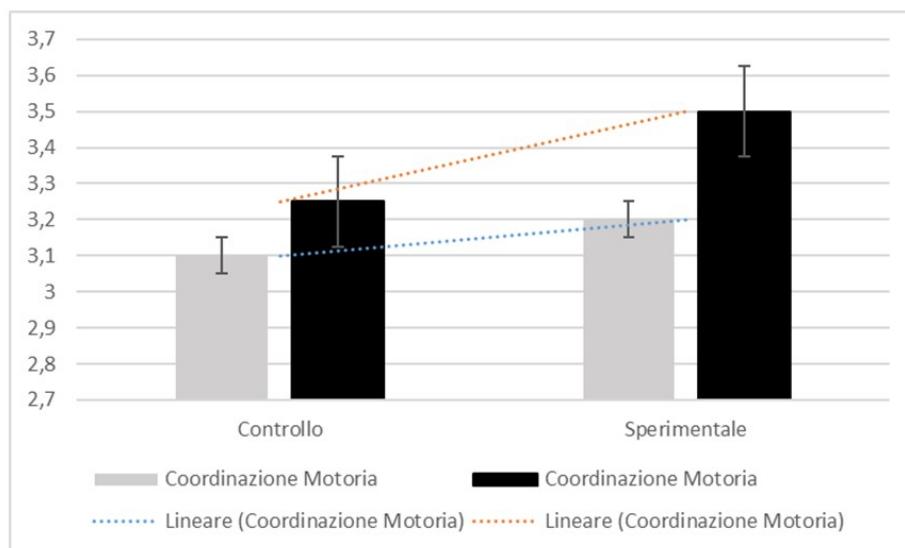


Figura 1. Livelli coordinazione motoria medi pre-post intervento nei due gruppi

6.2.2. Livelli di stress

I dati relativi ai livelli di stress sono stati raccolti attraverso il questionario *Perceived Stress Scale - 10* (PSS-10). L'analisi ha mostrato una riduzione significativa del livello di stress nel gruppo sperimentale, con una riduzione media del 9%, rispetto a una riduzione del 3% nel gruppo di controllo. Il test t per campioni

indipendenti ha indicato una differenza tra i due gruppi post-intervento ($p = 0.006$), suggerendo che il programma di *Body Percussion* ha avuto un effetto statisticamente significativo nella riduzione dello stress rispetto alle attività motorie generiche (Figura 2).

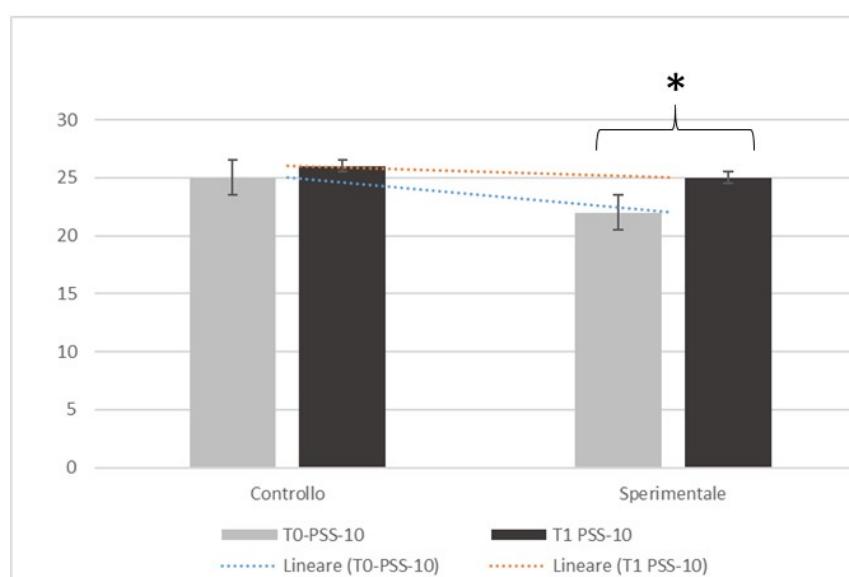


Figura 2. Livelli di stress medi pre-post intervento nei due gruppi

6.2.3. Atti respiratori

Per quanto riguarda gli atti respiratori, i parametri sono stati valutati prima e dopo l'intervento. Entrambi i gruppi non hanno mostrato variazioni significative negli atti respiratori. L'analisi con il test t per campioni indipendenti non ha rivelato differenze significative

post-intervento tra il gruppo sperimentale e quello di controllo ($p = 0.61$), indicando che l'intervento di *Body Percussion* non ha influenzato i parametri respiratori (Figura 3).

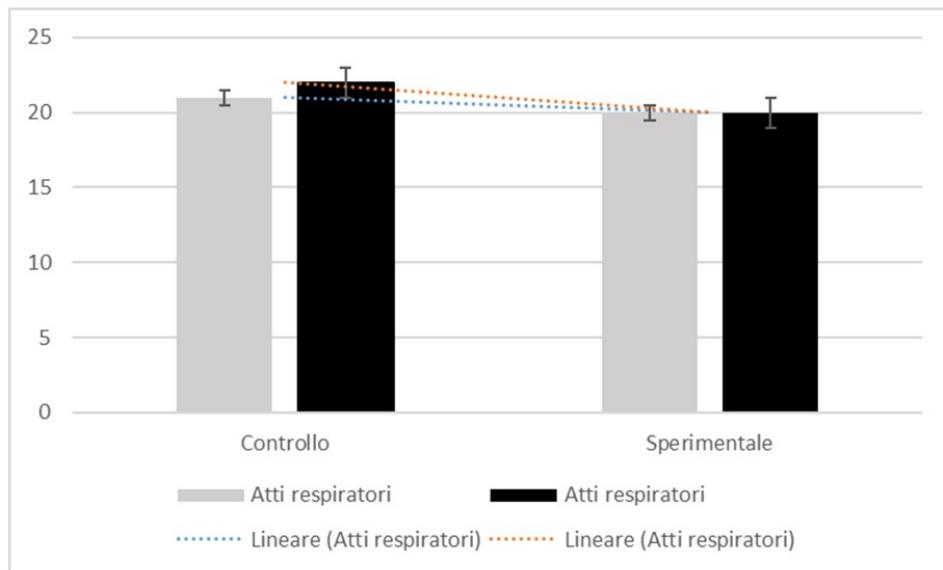


Figura 3. Numero di atti respiratori medi pre-post intervento nei due gruppi

L'analisi ha evidenziato un miglioramento generale nei parametri di coordinazione motoria in entrambi i gruppi, anche se non statisticamente significativo. Tuttavia, la *Body Percussion* ha mostrato un impatto significativo sulla riduzione dei livelli di stress, dimostrando un'efficacia maggiore rispetto alle attività motorie generiche del gruppo di controllo. Questi risultati indicano che, sebbene questa metodologia possa avere un effetto positivo su più aspetti dello sviluppo psico-motorio degli studenti, la riduzione dello stress rappresenta il beneficio principale di questo approccio.

7. Discussione

I risultati evidenziano diversi aspetti rilevanti riguardo gli effetti dell'uso della *Body Percussion* come strumento didattico integrato all'educazione motoria. In primis, sia il gruppo sperimentale che il gruppo di controllo hanno mostrato miglioramenti nella coordinazione: il gruppo sperimentale (8%) mentre il gruppo di controllo (5%). Questo potrebbe dipendere dal fatto che l'aumento del lavoro coordinativo, per entrambi i gruppi ha aiutato gli studenti a migliorare questa capacità. L'incremento maggiore nel gruppo sperimentale potrebbe essere dovuto a un possibile effetto amplificativo dei benefici coordinativi da parte della metodologia, tale miglioramento non risulta essere statisticamente significativo ($p = 0.18$), suggerendo che tali benefici potrebbero richiedere interventi di durata o intensità maggiori per manifestarsi in maniera più evidente (Danish et al., 2020). Rispetto ai livelli di stress si è osservata una riduzione media del 9% per il gruppo sperimentale, rispetto al

3% riscontrato nel controllo. In questo caso, la differenza tra i due gruppi è risultata significativa ($p = 0.006$), indicando che la *Body Percussion* ha avuto un impatto incisivo sulla diminuzione dello stress rispetto alle attività motorie del gruppo di controllo. Questo dato sottolinea il potenziale del movimento ritmico strutturato che andrebbe esplorato con campioni più ampi e studi longitudinali. Infine, non sono emerse differenze significative per quanto riguarda gli atti respiratori ($p = 0.61$), né nel gruppo sperimentale né in quello di controllo. Questo suggerisce quindi come motricità ritmica e motoria coordinativa non influenzino direttamente i parametri respiratori in linea con la letteratura che attribuisce cambiamenti con periodi superiori alle 12 settimane. (Fabra-Brell & Romero, 2019).

8. Conclusioni

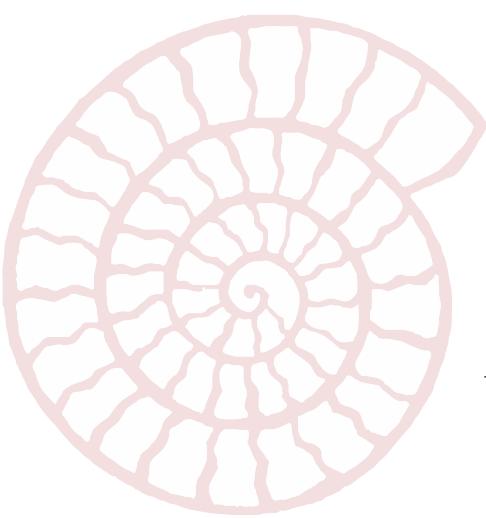
Un approccio educativo basato su una metodologia innovativa come il gioco ritmico della *Body Percussion* può migliorare la salute e il benessere generale dell'alunno, riducendo lo stress già dopo otto settimane di pratica. Attraverso il 'corpo in azione', questo metodo mira a sviluppare competenze nella gestione delle emozioni e dello stress, infatti, secondo Van der Kolk (2015), il movimento permette un rilassamento delle tensioni e dello stress, favorendo un miglioramento del benessere fisico ed emotivo. Questo processo si verifica poiché il corpo, attraverso il movimento, riesce a scaricare l'energia accumulata e a ristabilire un equilibrio psicofisico. In contesti educativi, l'integrazione di pratiche basate sul movimento, come la *Body Percussion*, può quindi non solo

promuovere uno sviluppo motorio, ma anche agire come strumento per gestire meglio lo stress e migliorare la regolazione emotiva degli studenti. Queste competenze possono aiutare le persone a promuovere uno sviluppo armonico delle capacità cognitive e motorie, migliorando indirettamente salute e qualità della vita. All'interno di questo quadro di riflessione, si inserisce lo studio del movimento legato alla musica corporea e delle potenzialità che esso presenta come strumento espressivo, educativo e terapeutico, nonché per promuovere il benessere psico-fisico di ogni essere umano. Come dice Freitas, "Una educazione autentica non può privilegiare l'astrazione, come strumento di conoscenza, rispetto ad altri. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare. L'educazione transdisciplinare rivaluta il ruolo dell'intuizione, dell'immaginazione, della sensibilità e del corpo nella trasmissione delle conoscenze". Questa apertura è oggi sempre più necessaria ai fini di una conoscenza pertinente, perché, come afferma lo stesso Morin ne "I sette saperi necessari per l'educazione del futuro", in quest'era planetaria è urgente imparare a pensare in modo da poter conoscere e riconoscere i problemi del mondo, sostituendo un "pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. L'educazione, attraverso le pratiche educative, deve favorire la capacità naturale della mente di porre e risolvere problemi essenziali e, correlativamente, deve stimolare il pieno uso dell'intelligenza generale l'esercizio della curiosità" (Morin, 2001). Invitando all'uso di una "intelligenza generale" Morin richiama l'importanza del rapportarsi in modo multidimensionale (la relazione tutto/parti). In questo contesto il corpo in movimento assume centralità come strumento per gli insegnanti per il superamento dello stress percepito degli studenti e come didattica innovativa per lo sviluppo olistico degli alunni. Sebbene il campione limitato richieda ulteriori integrazioni, il gruppo sperimentale ha mostrato come questa metodologia sia promettente per il miglioramento della salute e del benessere degli studenti, suggerendo ulteriori ricerche per confermarne gli effetti a lungo termine. Concludendo questo lavoro vorrebbe essere uno stimolo alla riflessione, per educatori ed insegnanti, sull'importanza del ruolo della corporeità della *Body Percussion* nella didattica scolastica come strumento integrativo all'educazione motoria.

Riferimenti bibliografici

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caruana, F., & Borghi, A. (2013). Embodied cognition: Una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23–48. <https://doi.org/10.1421/73973>
- Connell, C., & McCarthy, P. (2014). *Body, movement, and education: Learning through embodied practices*. Routledge.
- Danish, J. A., Enyedy, N., Saleh, A., & Hembrough, M. (2020). Learning in embodied activity framework: A sociocultural framework for embodied cognition. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(3), 307–342. <https://doi.org/10.1007/s11412-020-09317-3>
- Damasio, A. R. (1999). *Emozione e coscienza*. Adelphi.
- Delattre, B., & Collaer, M. L. (2017). Capoeira: The relationship of an Afro-Brazilian cooperative movement art to state anxiety, state self-efficacy, and prosocial behaviour tendencies. *Functional Neurology, Rehabilitation, and Ergonomics*, 7(4), 61–65.
- De Bernardi, F. (2008). *Educare al movimento*. Red Edizioni.
- Fabra-Brell, E., & Romero, F. J. (2017). Body percussion: Social competence between equals using the method BAPNE in secondary education (Design Research). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 268–274. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.168>
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of mind: An essay on faculty psychology*. MIT Press.
- Frauenfelder, E., Santoiani, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioedervative*. Laterza.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gay, G., & Hembroke, H. (2004). *Activity-centered design: An ecological approach to designing smart tools and usable systems*. MIT Press.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied cognition: Theories and applications in education science*. Nova Science Publishers.
- Hollett, N., Sluder, J., Taunton, S. A., & Howard-Shaughnessy, C. (2016). Teaching body and spatial awareness in elementary physical education using integration of core content subjects. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1202800>
- Jola, C., Ehrenberg, S., & Reynolds, D. (2011). The experience of watching dance: Phenomenological–neuroscience duets. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 17–37.
- Kaittani, D., Kouli, O., Derri, V., & Kioumourtzoglou, E. (2017). Interdisciplinary teaching in physical education. *Arab Journal of Nutrition and Exercise (AJNE)*, 2(2), 91–101. <https://doi.org/10.18502/ajne.v2i2.1248>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lewis, J. L. (1992). *Ring of liberation: Deceptive discourse in Brazilian capoeira*. University of Chicago Press.
- Limb, C., & Braun, A. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLoS ONE*, 3(2), e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>
- Lisahunter, Zavros-Orr, A., Brömdal, A., Hand, K., & Hart, B. (2022). Intersex awareness and education: What part can health and physical education bodies of learning and teaching play? *Sport, Education and Society*, 27(4), 456–470. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2115477>
- Macrine, S. L., & Fugate, J. M. B. (2020). Embodied cognition. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001>
- Maganò, M. (2023). Body percussion: Il corpo come strumento musicale. *Interris*. Retrieved December 30, 2024, from <https://www.interris.it/copertina/body-percussion-corpo-come-strumento-musicale>
- Mazzella, M., & Ambretti, A. (2023). Educational action as the "agent of change" of people, methods and environment through play. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(2S), 945. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.945>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Nemek, D., & Wittmannová, J. (2021). Gender differences in attitudes of students attending non-inclusive schools towards inclusive physical education. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 61(2), 120–134. <https://doi.org/10.2478/afepuc-2021-0014>
- Neto, A. de O. S., Souza, L. M. V., Lima Júnior, C. M. A., Pinto, D. N., Santos, J. R., & Amorim, S. (2020). Educação física,

- formação de professores e inclusão. *Research, Society and Development*. <https://doi.org/10.3346/rsd.2020.8731>
- Silvestre Nogueira, P. H., et al. (2021). The body on the move in childhood education: Narratives for a case still unsolved. *Brazilian Journal of Development*, 7(3). <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-482>
- Polyshyn, Z. W. (1984). *Computation and cognition*. MIT Press.
- Richard, V., Ben-Zaken, S., Sieka ska, M., & Tenenbaum, G. (2020). Effects of movement improvisation and aerobic dancing on motor creativity and divergent thinking. *Journal of Creative Behavior*, 54(2), 354-365. <https://doi.org/10.1002/jocb.450>
- Romero N., F. J., & Sayago-Martínez, R. (2022). Study of the assessment of anxiety and attention through body percussion and neuromotricity in secondary school students in physical education, music and visual arts. *Retos Journal*. Retrieved December 30, 2024, from <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/129929>
- Romero Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., & Arnau-Mollá, A. F. (2023). Neuromotricity and body schema: Bases for the use of body percussion in the sciences of physical education and sport. *Retos*, 47. <https://doi.org/10.47197/reto.v47.95922>
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Martín-Matillas, M., Kwak, L., Vicente-Rodríguez, G., Noriega, J., Tercedor, P., Sjöström, M., Moreno, L. A., & AVENA Study Group. (2010). Physical activity, fitness, weight status, and cognitive performance in adolescents. *Journal of Pediatrics*, 157(6), 917-922.e1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.06.026>
- Sakata, H. L. (1990). *Music in the world of Islam*. University of Chicago Press.
- Sgambelluri, R., & Vinci, V. (2020). Corporeity and inclusion. A research with future specialised teachers. *Formazione & Insegnamento*, 18(1 Tome I), 362-375. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_29
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P. G. Rossi & P. C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 51–69). La Scuola.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Franco Angeli.
- Syrovatko, Z., Yefremenko, V., & Mishchuk, D. (2023). Use of innovative approaches in physical education of students. *Journal of Physical Education Research*, 15(3), 75–82. [https://doi.org/10.31392/npu-nc.series15.2023.3k\(162\).75](https://doi.org/10.31392/npu-nc.series15.2023.3k(162).75)
- Torabi, F., & Hormozi, S. A. (2024). Comparison of the impact of body percussion exercises on executive and balance performance in intellectually disabled and healthy girls of Ramhormoz City. *International Journal of Social Science and Humanities*. <https://doi.org/10.61838/kman.intjssh.7.1.6>
- Van der Kolk, B. A. (2015). *Il corpo tiene il punteggio: Cervello, mente e corpo nella guarigione del trauma*. Raffaello Cortina.



Sport Practice, Health Promotion, and Educational Process in Adolescence

Pratica sportiva, promozione della salute e processo educativo nell'adolescenza

Matteo Bibba

Dipartimento di Scienze Umane, Università della Basilicata (Italy) – matteo.bibba@unifg.it
<https://orcid.org/0009-0002-1071-3306>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The practice of various sports disciplines contributes to promoting motor development, but its effects extend far beyond, involving cognitive, emotional, and social dimensions and their interconnections, ultimately transforming into a genuine educational process. Sport serves as a particularly fertile ground for learning and developing transversal factors such as Life Skills, which are indispensable to the educational process. Their development requires teachers to make conscious and deliberate choices directed toward well-defined educational goals. This paper examines the role of sports practice in both formal and non-formal educational contexts for health promotion, emphasizing the importance of didactic-educational mediation in fostering the acquisition of Life Skills. The development of Life Skills is supported by active methodologies and settings where intentional and systematic self-assessment and peer teaching-observation are encouraged. Additionally, activities aimed at fostering intrinsic motivation also contribute, and in this respect, sport offers significant advantages as it engages and develops emotional and social aspects.

La pratica di varie discipline sportive contribuisce a promuovere lo sviluppo motorio, ma gli effetti vanno ben oltre, coinvolgendo anche quello cognitivo, emotivo, sociale della persona e le reciproche interconnessioni sino a trasformarsi in vero e proprio processo educativo. Lo sport è un ambito particolarmente fecondo per l'apprendimento e lo sviluppo di fattori trasversali, come le Life Skills, indispensabili al processo educativo; il loro sviluppo richiede all'insegnante di effettuare scelte consapevoli e deliberate che vanno in direzioni educative ben precise. Il seguente contributo analizza il ruolo della pratica sportiva nei contesti educativi formali e non formali, per la promozione della salute, sottolineando l'importanza della mediazione didattico-educativa per l'apprendimento delle Life Skills. Contribuiscono allo sviluppo delle Life Skills metodologie attive e setting in cui è sollecitata intenzionalmente e sistematicamente l'autoverifica e l'insegnamento-osservazione tra pari, oltre che attività orientate allo sviluppo di motivazioni intrinseche attraverso, e in questo lo sport può offrire ampi vantaggi poiché coinvolge e sviluppa gli aspetti emotivi e sociali.

KEYWORDS

Life Skills Motor Development Adolescents Health Promotion
Life Skills Sviluppo motorio Adolescenti Promozione della salute

Citation: Bibba, M. (2024). Sport Practice, Health Promotion, and Educational Process in Adolescence. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 168-177. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_19

Submitted: April 15, 2024 • **Accepted:** December 5, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

È ampiamente riconosciuto in ambito scientifico il contributo dell'attività fisica per lo sviluppo organico, psicologico e sociale in età evolutiva, ma, nonostante ciò, gran parte dei bambini e degli adolescenti non è sufficientemente attivo, e le abitudini sedentarie rappresentano uno tra i maggiori problemi per la sanità pubblica in tutto il mondo (The European House Ambrosetti, 2023). Oltre la scuola, il contesto sportivo e quindi le federazioni sportive, si confermano come il setting ideale per promuovere corretti stili di vita, incrementare l'attività fisica e nuove opportunità di apprendimento, e ridurre il rischio di malattie cardiovascolari, diabete, obesità ed alcuni tipi di tumori (WHO, 2020).

Gli effetti dell'attività sportiva però non riguardano unicamente il dominio organico-metabolico e percettivo-coordinativo (parametri quantitativi e qualitativi dell'attività fisica) poiché gli effetti sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale e sulle relative interconnessioni reciproche sono dimostrati da numerosi studi interdisciplinari in cui sono ben evidenziati il ruolo di *mediazione* dell'allenatore (o insegnante), della tipologia di attività proposte e dalle relazioni interpersonali che promuove ed i contesti formativi in cui si svolge.

Il contesto sportivo quindi con il giusto riferimento metodologico, permette di sviluppare la motivazione intrinseca nei giovani, coinvolgendoli emotivamente e socialmente, sia in ambito scolastico che extrascolastico, attraverso la collaborazione con scuola, famiglia e territorio, diventando quindi un potente strumento per formare individui capaci di partecipare positivamente alla società e di affrontare le sfide della vita (Bortoli, 2015).

La ricerca scientifica evidenzia che la pratica sportiva può facilitare lo sviluppo delle life skills nei giovani, ma questo processo non avviene automaticamente o passivamente. Non basta partecipare alle attività sportive: è necessario che i programmi siano progettati in modo mirato, con allenatori capaci di fornire un supporto efficace, stabilendo responsabilità chiare e promuovendo norme sociali positive (Marchetti et al., 2016). Sebbene la letteratura offra molti esempi di attività motorie, strumenti e strategie organizzative, si avverte il bisogno di approfondire le metodologie di insegnamento che favoriscono un apprendimento significativo orientato a mobilitare funzioni cognitivo-motorie ed emotivo-relazionali dei giovani atleti (Colella, 2019).

Il seguente articolo si propone di analizzare il contributo della pratica sportiva, svolta nei contesti educativi formali come le federazioni sportive, per lo sviluppo motorio e la promozione della salute dell'adolescente, precisando l'importanza della mediazione didattico-educativa per la promozione delle Life Skills (WHO, 1994). Esse costituiscono fattori ineludibili di crescita personale e sociale, indipendentemente dai contesti in cui si apprendono, abilità di vita apprese in ambito sportivo ma applicabili e generalizzabili in tutti gli altri ambiti della vita, in tal senso sono le scelte educative intenzionali compiute dagli allenatori ad essere determinanti per programmare, realizzare e valutare ogni attività svolta dagli allievi.

2. Pratica sportiva e processo educativo e sviluppo motorio

Il periodo dell'adolescenza è una fase di crescita in cui avvengono importanti evoluzioni della personalità caratterizzata da cambiamenti fisici, emotivi, cognitivi e relazionali. Il contesto socio-culturale odierno, con le sue incertezze, rende ancora più complesso il processo di autodeterminazione e di ricerca del proprio posto nel mondo. Questo può generare sentimenti di ansia e inadeguatezza, ostacolando lo sviluppo personale e la capacità di affrontare le sfide della vita. In tale contesto, diventa cruciale offrire esperienze che promuovano la fiducia in sé stessi e negli altri, oltre alla capacità di affrontare sfide (Todeschini, 2024).

In particolare, l'educazione fisica, attraverso numerose e diverse esperienze corporeo-motorie, svolge un ruolo centrale, avviando numerose attività e fungendo da raccordo interdisciplinare. Tuttavia, è necessario che queste opportunità siano presenti anche al di fuori del contesto scolastico (continuità orizzontale), con raccordi metodologici ben definiti per evidenziare il contributo educativo. Lo sport, nelle sue diverse declinazioni, può offrire un elevato grado di interazione, inclusione socio-educativa, conferendo senso e direzione alle esperienze ed alle scelte formative dei giovani, rappresentando quindi, un'opportunità educativa preziosa, fungendo da contesto sicuro in cui i giovani possono scoprire e sviluppare le proprie qualità in un ambiente sociale e regolamentato, è in grado di offrire una vasta gamma di attività sportive e ludico-motorie e creare una rete di opportunità adatta a tutte le età contribuendo a sviluppare interconnessioni educative preziose, promuovendo l'apprendimento e la crescita attraverso l'esperienza corporea.

Lo sport è definito come qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non organizzata, mira a migliorare la condizione fisica e psichica, a sviluppare le relazioni sociali o a raggiungere risultati in competizioni di vari livelli. Comprende un'ampia gamma di attività motorie svolte secondo regole definite, sia come parte del tempo libero che in competizione, e generalmente supportate da un quadro istituzionale come un'agenzia sportiva (Consiglio d'Europa, 1992).

Le evidenze suggeriscono che, per promuovere efficacemente il processo educativo (educazione attraverso e alla pratica sportiva), è necessaria una stretta collaborazione tra la scuola e la pratica sportiva extracurricolare (Cale, 2023).

L'educazione sportiva, specialmente nei collegamenti scuola-extra scuola, è stata progettata per offrire esperienze autentiche basate su attività che stimolano l'autopercezione, le motivazioni intrinseche e il piacere di praticare. Queste attività permettono di espandere significativamente le interazioni sociali e rivestono un ruolo chiave nel raggiungimento degli obiettivi strategici di solidarietà e coesione sociale perseguiti dall'Unione Europea (Wallhead et al., 2014).

Secondo l'OMS (2023), i club sportivi e le associazioni sportive assumono un nuovo ruolo educativo, le attività programmate vanno oltre le consuete opportunità di pratica fisica, contribuendo alla sanità pubblica e offrendo un contributo prezioso allo sviluppo motorio.

luppo dei giovani. In particolare, influenzano positivamente lo sviluppo della personalità e il benessere psicologico, aumentando l'autostima, migliorando il concetto di sé e riducendo ansia, depressione e stress (Petersen et al., 2023). Inoltre, la pratica sportiva è associata a un miglioramento delle prestazioni scolastiche e contribuisce alla prevenzione di comportamenti a rischio per la salute (Ishihara & Mizuno, 2018).

Tra gli obiettivi comuni delle diverse agenzie formative territoriali c'è l'insegnamento delle *Life Skills*, competenze personali e relazionali che supportano la gestione di sé stessi e il rapporto con il mondo circostante.

Tali abilità sono riconosciute dalla Carta di Ottawa per la Promozione della Salute l'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1986, come competenze necessarie alle persone per compiere scelte orientate alla salute e da sviluppare ed apprendere lungo tutto l'arco della vita (Rosa & De Vita, 2018). Le *Life skills* possono aiutare a prendere decisioni consapevoli, comunicare efficacemente e sviluppare capacità di gestione, consentono quindi di affrontare in modo positivo l'esistenza e includono una gamma di competenze cognitive, emotive e relazionali di base (WHO, 1994) che favoriscono la resilienza, l'empowerment e le strategie di coping (WHO, 1986).

Le *Life Skills* devono essere insegnate e apprese durante l'età evolutiva, poiché vanno oltre la singola prestazione tecnico-sportiva e aiutano i ragazzi ad affrontare efficacemente le esigenze della vita quotidiana, sviluppando fiducia in sé stessi, negli altri e nella comunità. Esse costituiscono un *continuum* tra gli obiettivi di apprendimento e quelli di promozione della salute dell'OMS, infatti, le principali abilità cognitive, sociali e comportamentali sono implicate nel processo di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza e rappresentano elementi comuni tra i diversi contesti legati alle pratiche motorie e sportive (Marmocchi et al., 2004).

Il nucleo fondamentale delle *Life Skills* individuate dall'OMS è il seguente:

- Decision making
- Problem solving
- Creatività
- Pensiero critico
- Comunicazione efficace
- Autoconsapevolezza
- Relazioni interpersonali
- Empatia
- Gestione delle emozioni
- Gestione dello stress

Le *Life Skills* possono essere catalogate in tre aree delle *life skills*, e cioè *skills emotive* (autoconsapevolezza, gestione delle emozioni, gestione dello stress); *cognitive* (problem solving, decision making, pensiero critico, creatività); *sociali* (empatia, comunicazione efficace, relazioni interpersonali).

Queste competenze conducono a un apprendimento attivo, dinamico, responsabile e autonomo, rientrando in un programma di educazione permanente che ri-orienta lo sport e l'educazione attraverso lo sport.

Giova ricordare che un ulteriore aspetto fondamentale, la pratica sportiva, insieme all'educazione fi-

sica scolastica, dovrebbe concentrarsi sulla promozione e sull'apprendimento delle competenze motorie, contribuendo a prevenire le abitudini sedentarie e a promuovere stili di vita attivi. Studi recenti evidenziano come la sedentarietà tra bambini e giovani sia una delle principali cause del declino delle capacità motorie e un fattore di rischio per malattie non trasmissibili, inoltre, la mancanza di attività fisica ostacola lo sviluppo emotivo, affettivo e sociale. Le competenze motorie, dunque, hanno un ruolo cruciale nello sviluppo dei giovani: se proposte correttamente, favoriscono l'apprendimento di abilità motorie, comportamenti sociali e lo sviluppo dell'autoefficacia percepita.

La competenza motoria è un concetto complesso che non si riduce a una semplice abilità fisica o sportiva, ma coinvolge e mobilita diverse dimensioni della persona e le loro interazioni, essa rappresenta l'integrazione di conoscenze (sapere), abilità motorie (saper fare) e comportamenti (saper essere), adattati alle capacità individuali, va oltre l'esecuzione pratica, poiché richiede l'applicazione concreta di conoscenze teoriche, il coordinamento di abilità, comportamenti e atteggiamenti in maniera integrata e funzionale (Colella, 2019).

In tal senso, la pratica sportiva ha effetti positivi sullo sviluppo delle capacità motorie, che sono la base per l'apprendimento motorio e indicatori di efficienza organico-metabolica e psicologico-sociale (Kryazhev et al., 2021), durante l'adolescenza, lo sport favorisce non solo lo sviluppo di forza (Moliner-Urdiales et al., 2010), resistenza e flessibilità (Barbry et al., 2022), ma anche lo sviluppo dei fattori coordinativi (Giuriato et al., 2019), fondamentali per il progresso motorio e per incentivare la partecipazione ad attività fisiche lungo tutto l'arco della vita, anche se la sua efficacia può variare in base al tipo di attività svolta, gli adolescenti che praticano attività sportive extracurricolari raggiungono livelli di coordinazione motoria superiori rispetto a chi partecipa solo a lezioni di educazione fisica scolastica (Villouta et al., 2024).

3. I contesti. Le Federazioni sportive che promuovono salute

Sono numerosi i programmi e le azioni attuati a livello globale da agenzie e organismi istituzionali per incentivare la promozione della salute sia in contesti scolastici che sportivi, recentemente, l'OMS (2023) ha pubblicato il documento *Inclusive, Sustainable, Welcoming National Sports Federations: Health Promoting Sports Federation Implementation Guidance*, che approfondisce il ruolo dei club sportivi (associazioni e società sportive) come contesti organizzati che promuovono la salute, fungendo da ambienti essenziali per lo sviluppo e la promozione di stili di vita sani (WHO, 2023).

La pratica sportiva organizzata, strutturata e programmata, svolta nella scuola e nelle federazioni sportive, rappresenta una strategia cruciale per contrastare l'inattività fisica, il documento *Global Advocacy for Physical Activity Report* evidenzia che la partecipazione a sport organizzati ha un ruolo chiave nell'aumento dell'attività fisica tra i giovani, incrementando i livelli di attività fisica quotidiana (come raccoman-

dato dalle linee guida OMS) necessari per migliorare la salute degli adolescenti (GAPA, 2010).

L'inattività fisica è uno dei principali problemi di salute pubblica del XXI secolo ed è una delle principali cause di malattie non trasmissibili, contribuendo al peggioramento della qualità della vita in tutte le fasi dell'esistenza (Franklin et al., 2023). Nonostante le conoscenze scientifiche sul contributo dell'attività fisica per lo sviluppo fisico, psicologico e sociale e nonostante le raccomandazioni dell'OMS sulla pratica di attività fisica identificata in 60 minuti giornalieri di attività in intensità da moderata ad intensa associata ad almeno due sedute orientate allo sviluppo della forza (WHO, 2020), e i numerosi interventi educativi interistituzionali, l'81% degli adolescenti tra gli 11 e i 17 anni non risulta sufficientemente attivo, studi di sorveglianza evidenziano che i giovani non rispettano le raccomandazioni dell'OMS, limitando così gli effetti preventivi dell'esercizio fisico sulla salute (WHO, 2023).

Le federazioni sportive nazionali e le associazioni sportive, attraverso programmi territoriali e azioni didattiche, promuovono l'aumento delle opportunità di attività fisica, sia in termini quantitativi che qualitativi, l'attività sportiva, riducendo il tempo sedentario nei bambini e negli adolescenti, favorisce alti livelli di *physical fitness* (efficienza fisica), indicatori di buona salute e riduzione del rischio di malattie non trasmissibili, inoltre, è associata a una riduzione dei costi socio-sanitari legati a ricoveri e terapie, che causano assenze lavorative in età adulta (The European House Ambrosetti, 2023).

L'efficienza fisica si definisce come la capacità di svolgere le attività quotidiane secondo diverse intensità, senza affaticamento, e con energia sufficiente per godersi il tempo libero e affrontare emergenze imprese, si distingue tra *efficienza fisica correlata alla salute*, che include componenti come la forza muscolare, l'efficienza cardiorespiratoria, la mobilità articolare e l'indice di massa corporea, e *l'efficienza fisica correlata alle abilità*, cioè fattori orinati più alla prestazione, che coinvolge aspetti come agilità, equilibrio, coordinazione, velocità, potenza e tempo di reazione (Caspersen, 1985). Come già evidenziato, la partecipazione sportiva non si limita ai benefici fisici, ma migliora anche i domini cognitivi e affettivi, potenziando fattori come autopercezione e motivazione, inoltre, una pratica costante dell'attività fisica contribuisce a una migliore percezione della qualità della vita (Basterfield et al., 2022), apprezzabile in ambiti come la scuola, lo sport e il tempo libero.

Le associazioni sportive, oltre a proporre nuove diverse opportunità per migliorare le prestazioni fisiche, possono promuovere comportamenti salutari, riducendo i rischi legati ad abitudini dannose come cattiva alimentazione, fumo e alcol, attraverso la creazione di ambienti sani e attivi che valorizzano la persona e le relazioni interpersonali, contribuendo anche a ridurre le disuguaglianze socioculturali (Kelly et al., 2010).

I programmi di prevenzione della sedentarietà e di promozione della salute richiedono interventi interistituzionali e multistakeholder, coordinati tra istituzioni e agenzie formative, insieme a investimenti intersetoriali, sistematici e sostenibili, sia dal punto di vista pedagogico che didattico, l'obiettivo dovrebbe

essere quello di creare un filo conduttore di interventi basato sulla condivisione di valori, atteggiamenti e prospettive educative, che funge da sfondo integratore per le diverse esperienze e intenzionalità formative.

4. Pratica sportiva e processo educativo attraverso le Life Skills

La pratica delle discipline sportive, sia a scuola che in contesti extracurricolari, indipendentemente dalle differenze di genere o dal livello di competizione agonistica, contribuisce non solo alla crescita fisica degli adolescenti, ma anche, come già sottolineato, al loro sviluppo cognitivo, emotivo e sociale (Barnett et al., 2018), questo avviene soprattutto quando la scelta delle attività e i relativi adattamenti personalizzati sono sostenuti da una solida metodologia d'intervento.

Le associazioni sportive rappresentano quindi un contesto educativo importante, che va oltre la semplice performance sportiva, svolgono un ruolo cruciale nel favorire l'apprendimento e lo sviluppo delle *Life Skills*, le quali devono essere insegnate e apprese durante l'età evolutiva, le principali competenze cognitive, sociali e comportamentali sono strettamente legate allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e rappresentano un punto di collegamento tra i diversi contesti educativi, che condividono pratiche motorie e sportive, esse fanno parte di un programma di educazione continua che riorienta lo sport e l'educazione attraverso i valori che sottendono tali pratiche.

Lo sport favorisce esperienze motorie significative, migliorando la consapevolezza dei valori legati alla corporeità, fondamentali per l'apprendimento delle *Life Skills*.

Le abilità di vita che integrano mente e corpo, emozioni e relazioni, il pensiero critico e la comunicazione efficace, dovrebbero essere insegnate contestualmente alle abilità sportive, lo sport, infatti, è un'attività sociale e coinvolgente, profondamente radicata nella società e accessibile alla maggior parte dei giovani (basti pensare alla pratica di sport in Italia, in Europa e nel mondo); inoltre, esiste una forte analogia tra l'insegnamento delle abilità sportive e quello delle life skills, poiché entrambi includono istruzioni, dimostrazioni, pratica, feedback e valutazione.

Occorre notare che le abilità richieste per il successo nello sport sono analoghe ad alcune abilità della vita quotidiana (come affrontare sfide, rispettare scadenze e risolvere problemi sotto pressione) e lo sport, simulando le sfide della vita, diventa ideale per l'acquisizione ed il rinforzo delle life skills, promuovendo valori etici e comportamentali e favorendo la salute (Goudas, 2010).

Le federazioni sportive assumono dunque un importante valore educativo e socio-culturale quando i benefici dello sport non si limitano al contesto sportivo, ma vengono trasferiti e generalizzati in altri ambiti della vita.

Un fattore determinante per il successo di questa funzione educativa è rappresentato dalle azioni e dai comportamenti di allenatori e insegnanti sportivi, è difficile immaginare che bambini e adolescenti pos-

sano acquisire valori educativi e *Life Skills* solo partecipando alle attività sportive, senza una corretta pianificazione e implementazione, sono richiesti processi di insegnamento e apprendimento strutturati, così come ambienti favorevoli e una programmazione consapevole (Bortoli et al., 2015), proprio come accade per le abilità tecniche, attraverso istruzioni, dimostrazioni ed esercitazioni.

Gli allenatori che desiderano dare rilievo all'aspetto educativo possono integrare nel proprio piano di lavoro strategie mirate allo sviluppo di abilità personali rilevanti per lo sport, ma trasferibili anche in altri ambiti della vita.

Per favorire un processo educativo positivo, è cruciale instaurare un clima di supporto durante le attività, considerando che l'adolescenza è una fase particolarmente delicata e complessa. Questo periodo, un tempo percepito prevalentemente come problematico, è stato progressivamente riconsiderato come una fase ricca di potenzialità. In questo contesto si inserisce il modello *Positive Youth Development* (PYD), che valorizza le capacità e le risorse degli adolescenti, spostando l'attenzione dai deficit ai punti di forza (Damon, 2004). Il PYD concepisce i giovani come risorse per la società e non come problematici, puntando su interventi precoci e mirati per supportare il loro sviluppo cognitivo, emotivo e sociale in sinergia con l'ambiente. Questo modello promuove l'acquisizione di competenze essenziali riassumibili in "work well," "play well," "love well," "think well," "serve well," e "be well" (Bloom, 2000), favorendo lo sviluppo di abilità cognitive, sociali, ed emotive necessarie per essere cittadini attivi e consapevoli (Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009).

Le federazioni sportive, applicando i principi del PYD, possono agevolare la crescita degli adolescenti offrendo un contesto di relazioni positive e stimolando la partecipazione comunitaria.

Secondo Holt et al. (2020), l'esperienza sportiva supervisionata può non solo migliorare le abilità motorie, ma anche potenziare le competenze personali e sociali, agevolando il benessere individuale e collettivo. Programmi sportivi PYD che orientano il focus sulle *Life Skills* si sono dimostrati particolarmente efficaci nel rendere queste abilità trasferibili e durature (Hemphill et al., 2019).

È importante notare che l'adozione di approcci PYD da parte degli allenatori dipende dalle loro esperienze pregresse e convinzioni, Cushion et al. (2003) evidenziano come le esperienze personali influenzino le pratiche di coaching, portando gli allenatori a replicare modelli centrati sugli aspetti tecnici e trascurando spesso la dimensione educativa.

Dagli anni '90, sono stati sviluppati e testati diversi programmi in ambito sportivo per promuovere l'apprendimento delle *Life Skills*. Tali programmi impiegano una varietà di metodi didattici, tra cui istruzioni sulle competenze necessarie, dimostrazioni pratiche, simulazioni tramite giochi di ruolo, assegnazione di compiti, feedback mirato e rinforzi sociali (Marchetti et al., 2016):

- *Going for the Goal (GOAL)* (Danish et al., 1992) aveva lo scopo di insegnare agli adolescenti, attraverso la *peer education*, il controllo personale e la fiducia per il loro futuro, affinché potessero pren-

dere decisioni giuste e in modo autonomo e dunque diventare cittadini migliori, favorisce l'acquisizione di competenze e facilita il raggiungimento di obiettivi prefissati dall'insegnante, incrementa l'apprendimento delle *Life Skills* migliorando la capacità di problem solving

- *Teaching Responsibility through Physical Activity* (Hellison, 1995): questo programma, progettato per insegnanti e allenatori, mira a promuovere la responsabilità tramite l'attività fisica, il modello si articola in cinque livelli di responsabilità per gli studenti: (a) rispettare i diritti e i sentimenti altrui; (b) comprendere l'importanza dello sforzo per migliorare; (c) essere autodiretti e responsabili del proprio benessere; (d) prendersi cura del benessere degli altri; e (e) applicare queste competenze in contesti non sportivi.
- *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation)* (Danish, 2002); un adattamento basato sul programma GOAL e si basa sempre sulla *peer education*, viene insegnato con i partecipanti coinvolti in tre serie di attività: 1) imparare le abilità fisiche legate a uno sport specifico; 2) imparare le abilità di vita legate allo sport in generale; e 3) praticare lo sport. I moduli di abilità sono creati per adattarsi allo sport e le attività sono più orientate all'azione e legate allo sport. Il modello SUPER è stato utilizzato nel rugby, nel golf, nella pallavolo e nel calcio. Sulla base di SUPER, è stato implementato il programma *Captain's Leadership Development Program (CLDP)*, un programma orientato allo sviluppo della capacità di leadership, con l'obiettivo specifico di incrementare la comunicazione efficace, da sottolineare che in questo programma spicca il concetto di trasferimento delle competenze dallo sport alla vita quotidiana (Gould 2008)

I programmi sono stati utilizzati per evidenziare la relazione positiva tra la partecipazione sportiva e lo sviluppo delle *Life Skills*, le prove suggeriscono che questi programmi non solo supportano l'acquisizione delle competenze sportive, ma ne migliorano anche l'apprendimento, inoltre, la partecipazione a tali programmi favorisce lo sviluppo di abilità come la definizione di obiettivi personali, la regolazione emotiva e la comunicazione

Numerosi autori hanno poi modificato ed adattato i programmi per l'apprendimento delle *Life skills* prendendo spunto da programmi come SUPER o GOAL, per l'apprendimento delle abilità in contesti specifici o in sport specifici, dimostrando la valenza e la fattibilità di questi programmi

Uno studio condotto da Weiss et al. (2020) ha valutato l'efficacia del programma *Girls on the Run*, un'iniziativa nazionale che utilizza la corsa e altre attività fisiche come mezzo per sviluppare *Life Skills*, promuovendo allo stesso tempo il benessere psicologico e sociale, comportamenti sani e valori fondamentali nelle adolescenti. I risultati mostrano che le partecipanti hanno migliorato la fiducia in sé stesse e le capacità relazionali, evidenziando anche benefici nello sviluppo sociale, psicologico e fisico.

Analogamente, Papacharisis et al. (2005) hanno studiato l'effetto di un adattamento del programma SUPER rivolto a ragazzi di età compresa tra i 10 e i 12

anni per potenziare abilità quali il *goal setting*, il *problem solving* e il *positive thinking*, i risultati hanno confermato l'efficacia del programma, suggerendo che lo sport possa essere un veicolo per migliorare contemporaneamente abilità sportive e competenze di vita, in Italia, Pesce et al. (2016) hanno confrontato un programma multi-sportivo integrato per lo sviluppo delle Life Skills con l'educazione fisica tradizionale, evidenziando un impatto significativo sulle funzioni cognitive inibitorie, sull'efficienza fisica e sul miglioramento del *decision-making* nei partecipanti.

Lee et al. (2017) hanno poi studiato un programma sportivo doposcuola di 12 settimane, individuando quattro categorie principali di Life Skills sviluppate grazie all'attività: pensiero critico, abilità relazionali, problem solving e autoconsapevolezza, anche la Biodanza è stata oggetto di ricerca per il suo potenziale educativo nelle Life Skills.

Secondo Rosa e De Vita (2018), la Biodanza integra movimento, musica e interazione di gruppo per promuovere il benessere psicofisico e sviluppare, valorizzando la corporeità come strumento essenziale per accedere, comprendere e gestire le competenze cognitive, emotive e relazionali, potenziando variabili psicologiche come l'auto-efficacia, il locus of control e le strategie di coping, favorendo così resilienza ed empowerment personale. Inoltre, Suardika et al. (2022) hanno riscontrato che un programma di pallacanestro integrato con l'insegnamento delle Life Skills risulta più efficace rispetto alla sola pratica sportiva o al solo apprendimento teorico delle Life Skills, dimostrando l'importanza dell'integrazione tra sport e formazione sulle competenze di vita. Infine, Allen & Rhind (2018) hanno confermato che i programmi sportivi di Life Skills non solo facilitano l'acquisizione di queste competenze, ma ne migliorano la trasferibilità in altri contesti, dimostrando il valore aggiunto dell'apprendimento contestualizzato allo sport.

4.1 Quali ricadute educative?

La promozione del processo educativo dell'adolescente attraverso lo sport presuppone un approccio olistico, valorizzando cioè lo sviluppo globale della persona, un ruolo centrale degli allenatori, mediatori e acceleratori dello sviluppo e degli adulti di riferimento. Assume notevole importanza quindi il ruolo dell'allenatore, che diventa un mediatore delle esperienze positive e dei processi di apprendimento, sia esso rivolto alle abilità motorie e sportive sia esso rivolto alle life skills. La ricerca educativa e le pratiche educative in educazione fisica e attività motorie ha raggiunto traguardi significativi, evidenziando progressi nell'analisi disciplinare, nella selezione dei contenuti e nelle modalità organizzative per vari contesti didattici, studi recenti mostrano un ampliamento dei repertori di attività motorie e adattamenti che tengono conto delle differenze individuali degli studenti, fornendo una base solida per progettare percorsi mirati allo sviluppo delle competenze motorie, tuttavia, emerge la necessità di approfondire con rigore metodologico la ricerca su dinamiche come il rapporto insegnante/allenatore-allievo, l'organizzazione dei gruppi e la gestione degli spazi, al fine di promuovere nuove modalità di apprendimento (Colella, 2020).

Il modello degli stili di insegnamento di Mosston e Ashworth (2008) rappresenta una risorsa utile per orientare l'approccio didattico di insegnanti e allenatori, facilitando la gestione delle scelte didattiche e la relazione educativa tra educatore e studente, questo modello descrive diverse modalità per strutturare la relazione educativa e proporre attività motorie o compiti specifici, che variano in base agli obiettivi cognitivi, motori e sociali, alle strategie organizzative e alla disponibilità di risorse, offrendo un continuum di stili: da quelli più direttivi e basati sulla riproduzione: a) comando, b) pratica, c) reciprocità, d) autoverifica, e) inclusione) a quelli basati sulla produzione: scoperta guidata, g) stile di scoperta divergente, h) stile di scoperta divergente i) programma individuale a scelta dell'allievo, j) Autonomia dell'allievo con supervisione del docente, k) Autoapprendimento, passando da un contesto in cui è l'allenatore o insegnante al centro del setting didattico, a contesti in cui è l'allievo a svolgere un ruolo attivo, tale struttura permette agli studenti di partecipare dinamicamente all'apprendimento, esprimendo risposte originali e sviluppando capacità di pensiero critico e creativo (Monacis et al, 2024).

Ogni stile promuove modalità di apprendimento differenti e risulta essenziale, anche nello sport, creare un setting educativo che favorisca l'attivazione di vari approcci, adattandosi alla "diversità" di ciascun individuo in termini di abilità, tempi e modalità di apprendimento, background culturale ed esperienze pregresse, un ambiente di apprendimento inclusivo agevola, infatti, il coinvolgimento di tutti, rispondendo a esigenze individuali e favorendo la crescita integrata delle competenze motorie e delle *life skills* trasferibili anche al di fuori del contesto sportivo (Colella, 2017).

In tal senso, è stato evidenziato che le attività fisiche strutturate attraverso lo stile della *scoperta guidata* incentivano comportamenti responsabili anche al di fuori del contesto educativo, dimostrando come ciò possa favorire l'estensione delle competenze apprese a contesti esterni, risultando una componente chiave per l'apprendimento integrato delle *Life Skills* (Dunn, 2022). L'uso dello stile di scoperta divergente è un metodo efficace per stimolare il pensiero creativo degli studenti in ambiti cognitivi, psicomotori e affettivi, favorendo un miglioramento nelle abilità psicomotorie e nella capacità di risposta (Slamet et al., 2017), in questo approccio, l'allenatore o insegnante assume il ruolo di facilitatore, proponendo domande che spingono gli studenti a sperimentare diverse soluzioni attraverso il movimento, gli studenti diventano così partecipanti attivi nel processo di scoperta, analizzando e valutando le proprie risposte per sviluppare il pensiero critico.

Quando emergono risposte multiple, l'insegnante può intervenire con ulteriori domande o suggerimenti, guidando gli studenti verso una comprensione più profonda e articolata dei contenuti. Questo approccio non solo incoraggia la creatività, ma anche il confronto critico tra opzioni di movimento, rendendo lo stile di scoperta divergente particolarmente adatto a coltivare il pensiero critico e l'autonomia decisionale negli allievi.

Per sostenere l'autonomia degli studenti, gli allenatori possono offrire scelte significative, come proporre diverse attività o permettere la selezione delle

regole di gioco, questo approccio incentiva anche l'iniziativa e le capacità di problem-solving, per esempio, coinvolgendi nell'organizzazione degli spazi e delle attrezzature, inoltre, incoraggiare la responsabilità in ambiti come il lavoro di squadra, la definizione degli obiettivi, e le competenze socio-emotive è utile per sviluppare autonomia. Un esempio è discutere insieme la formazione da adottare durante una partita, stabilire obiettivi di crescita individuali, o riflettere su come gestire situazioni emotionalmente complesse, come decisioni arbitrali sfavorevoli. Infine, la gestione del tempo e la comunicazione in contesti sportivi sono abilità trasferibili ad altri ambiti della vita, sostenendo una crescita complessiva negli studenti.

Un approccio didattico che assegna agli studenti ruoli con responsabilità e controllo, come nello stile *dell'autonomia supervisionata dall'insegnante*, favorisce lo sviluppo di competenze chiave come leadership, autoconsapevolezza, comunicazione efficace, pensiero critico, creatività e capacità decisionale. Questo metodo invita gli studenti a confrontarsi con situazioni che richiedono valutazioni indipendenti e riflessioni personali, consolidando abilità trasferibili sia nello sport che in contesti non scolastici. Analogamente, stili di *autoverifica e reciprocità*, che promuovono l'autovalutazione e la valutazione tra pari, supportano lo sviluppo di empatia, gestione delle emozioni, resilienza allo stress e senso critico.

Attività pratiche come gestire il riscaldamento, selezionare autonomamente esercizi, e risolvere compiti motori stimolano l'esplorazione e la soluzione personale di problemi. L'uso strategico delle domande prima di fornire risposte, infine, rafforza il pensiero indipendente e le capacità di problem-solving, invitando gli studenti a riflettere sugli errori e comprendere i meccanismi di un'azione efficace (Bortoli et al., 2015).

Un aspetto cruciale per l'apprendimento di competenze motorie e Life Skills nel contesto sportivo è la strutturazione di un clima di apprendimento positivo da parte degli insegnanti, poiché questo influisce in modo determinante sulle attività svolte dai giovani e sulla qualità dell'apprendimento nelle esperienze sportive e ludiche, assicurare che gli allievi riconoscano il valore delle attività proposte è essenziale, e l'adozione di un clima motivazionale orientato allo sviluppo delle competenze e all'apprendimento di abilità trasferibili in vari ambiti della vita risulta particolarmente efficace. In questo contesto, il modello TARGET (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*) rappresenta un sistema strutturato che facilita la creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento, le attività organizzate secondo il modello TARGET dovrebbero proporre vari livelli di difficoltà esecutiva, incoraggiare la partecipazione degli allievi nelle decisioni didattiche e organizzative e promuovere abilità di autoverifica, stimolando così il pensiero critico. Inoltre, evidenziare i progressi degli studenti indipendentemente da standard assoluti e rispettare i tempi di apprendimento personali favorisce lo sviluppo di competenze cooperative e relazionali, tale approccio permette di concentrare l'attenzione sulla crescita delle competenze piuttosto che sulla performance, incoraggiando un maggiore impegno e resilienza negli studenti anche di fronte a eventuali difficoltà future (Colella, 2020).

Nell'insegnamento delle life skills attraverso lo sport, diventa determinante la capacità di convincere gli studenti del significato del loro apprendimento per ispirargli ad applicare le loro abilità anche in altri contesti.

Una struttura di un *life skills training* dovrebbe comprendere (Marchetti et al., 2016):

- Valutazione della performance sportiva
- Individualizzazione dell'obiettivo
- La pratica delle abilità sportive e delle abilità di vita
- Un insegnamento delle life skills
- Insegnamento del transfert delle life skills
- Valutazione performance sportiva
- Definizione nuovi obiettivi

Per quanto riguarda le caratteristiche del programma che possono influenzare lo sviluppo delle Life Skills, emergono tre temi: (1) avere un obiettivo chiaro e costruire un consenso con le parti interessate, (2) stabilire una struttura definita ma flessibile e (3) utilizzare strategie efficaci da parte degli insegnanti per insegnare le Life Skills

5. Conclusioni

Lo sport rappresenta un potente strumento educativo, non solo grazie agli spazi in cui si pratica, ma soprattutto per le attività specificamente orientate alla promozione della salute e dello sviluppo completo della persona, tale funzione educativa risulta particolarmente efficace nel supportare i giovani, anche quelli che affrontano sfide sociali o sanitarie, a sviluppare resilienza e competenze per la gestione delle difficoltà comunitarie (Huysmans et al., 2019). Però, attribuire allo sport un valore educativo intrinseco sarebbe fuorviante: l'efficacia formativa dello sport si realizza appieno solo in contesti strutturati, dove vengono forniti stimoli coinvolgenti e motivanti, permettendo di migliorare il benessere fisico, psicologico e sociale, stimolando abilità utili nella vita quotidiana, non solo sportive.

Lo sport, quando ben strutturato e metodologicamente sostenuto, offre ai giovani un'importante opportunità per sviluppare e trasferire abilità essenziali dalla pratica sportiva alla vita quotidiana, promuovendo in modo significativo l'acquisizione delle Life Skills (Jacobs & Wright, 2018), le quali contribuiscono alla crescita personale e all'inclusione sociale, permette di migliorare la loro capacità di prendere decisioni, imparare da diverse fonti, comprendere l'importanza di uno stile di vita sano e partecipare attivamente nella comunità. Programmi di allenamento specifici per le Life Skills, facilitano il raggiungimento di questi obiettivi, migliorando la salute generale e riducendo il rischio di comportamenti non salutari (Marchetti et al., 2016).

Affinché lo sport possa davvero favorire lo sviluppo delle Life Skills, è fondamentale che le attività sportive siano deliberate e guidate in modo consapevole da allenatori e insegnanti che siano modelli positivi per i giovani, il processo educativo nello sport richiede infatti un'attenta pianificazione per rispondere ai bisogni specifici degli allievi, così da influenzare positivamente la loro crescita psicologica e

sociale (Bortoli et al., 2015), è essenziale una didattica attenta, basata su metodi che promuovano l'interazione e la costruzione di relazioni positive con gli allievi, elementi indispensabili per creare un ambiente educativo efficace e scelte metodologiche corretti, attraverso l'uso reale e concreto degli stili di insegnamento. Inoltre, per garantire l'efficacia dello sport nel promuovere l'attività fisica, è necessario che gli adolescenti abbiano esperienze positive, attraverso anche la percezione che essi hanno del comportamento dei loro insegnanti (Engels et al., 2020), l'interazione tra allenatore e allievo nel ramo dell'attività fisica è proposta come un fattore cruciale nella creazione di un ambiente di apprendimento attivo (Zhang et al., 2022).

I benefici delle attività motorie e sportive sono strettamente legati a fattori ambientali e contestuali, come la qualità della leadership e la partecipazione attiva dei giovani nei processi decisionali, questi aspetti favoriscono non solo lo sviluppo delle capacità fisiche, ma anche delle funzioni cognitive ed emotive, sottolineando come la partecipazione sportiva, per produrre esiti positivi, debba essere supportata da una solida base pedagogica (Bailey et al., 2009).

In ambito metodologico è utile rispettare alcuni principi nella strutturazione di un programma sportivo con l'obiettivo di potenziare le life skills, 1) insegnare le Life skills dalla scuola dell'infanzia all'età adulta; 2) insegnare le life skills contemporaneamente alle abilità sportive; 3) porre al centro dell'approccio educativo l'allievo; 4) fornire una presentazione e una discussione sulle life skills che ci si pone di far apprendere (Marchetti et al., 2016).

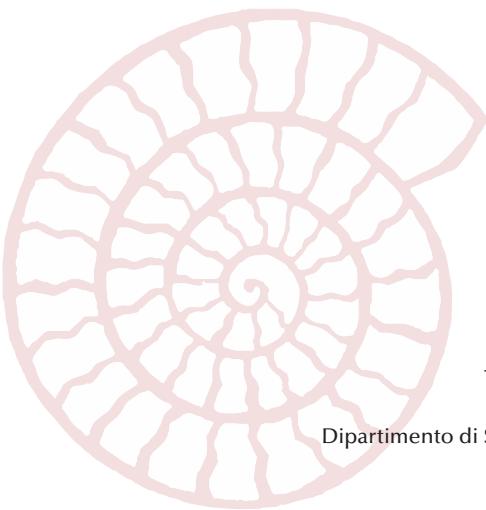
Le future ricerche in questo ambito dovrebbero concentrarsi sulla formazione continua degli allenatori e su esperienze di ricerca-azione che permettano di sviluppare modelli di buone pratiche. Questi approcci potrebbero essere applicati all'interno delle federazioni sportive anche attraverso interventi territoriali integrati, realizzati in collaborazione con istituzioni diverse per massimizzare l'impatto educativo e sociale dello sport.

Riferimenti bibliografici

- Allen, G., & Rhind, D. (2018). Insegnato non preso: esplorare le esperienze degli adolescenti maschi di trasferire esplicitamente le competenze di vita dalla palestra alla classe. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 188–200. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1519717>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barbry, A., Carton, A., Ovigne, H., & Coquart, J. (2022). Relationships between sports club participation and health determinants in adolescents and young adults. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.918716>
- Barnett, L. M., Lubans, D. R., Timperio, A., Salmon, J., & Ridgers, N. D. (2018). What is the contribution of actual motor skill, fitness, and physical activity to children's self-perception of motor competence? *Journal of Motor Learning and Development*, 6(s2), S461–S473. <https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0076>
- Basterfield, L., Burn, N. L., Galna, B., Batten, H., Goffe, L., Karolyte, G., Lawn, M., & Weston, K. L. (2022). Changes in children's physical fitness, BMI and health-related quality of life after the first 2020 COVID-19 lockdown in England: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 40(10), 1088–1096. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2047504>
- Bloom, M. (2000). The uses of theory in primary prevention practice: Evolving thoughts on sports and after-school activities as influences of social competence. In S. J. Danish & T. P. Gullotta (Eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities Through After-School Programming* (pp. 17–66). Child Welfare League of America.
- Bortoli, L., Vitali, F., Tommasini, A., & Robazza, C. (2015). Insegnare le life skills attraverso l'attività sportiva. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 22, 3–10.
- Cale, L. (2023). Physical education: At the centre of physical activity promotion in schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 6033. <https://doi.org/10.3390/ijerph20116033>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131. <https://doi.org/10.1177/003335498510000203>
- Colella, D. (2017). Teaching styles, motor learning and educational process. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 25–34. Retrieved December 1, 2024, from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/vie_w/1874
- Colella, D. (2019). Teaching and learning of motor competencies: Processes and relations. *Formazione & Insegnamento*, 17(3 Suppl.), 73–88. https://doi.org/10.7346-feis-XVII-03-19_07
- Colella, D. (2020). L'associazione sportiva per insegnare life skills e promuovere la continuità educativa. *Quaderni di "MeTis,"* 6, 49–62. Bari: Progedit. <https://hdl.handle.net/11369/386621>
- Consiglio d'Europa. (1992). Carta europea dello sport. In *CDDS, Comitato per lo Sviluppo dello Sport*, 7 Conferenza.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Formazione del coach e sviluppo professionale continuo: Esperienza e apprendimento per il coaching. *Quest*, 55(3), 215–230. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 59(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Danish, S. (2002). SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) Program (Third Edition): Leader Manual and Student Activity Book. Richmond, VA: Life Skills Center, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S., & Kendall, K. (1992). *Going for the goal: leader manual*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Department of Psychology.
- Dunn, R. J. (2022). Utilizing guided discovery to promote transfer of responsibility values in young children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 242–251. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0026>
- Engels, E. S., & Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education—How to increase positive experiences in students? *PLoS ONE*, 15(12), e0243608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243608>
- Franklin, B. A., Wedig, I. J., Sallis, R. E., Lavie, C. J., & Elmer, S. J. (2023). Physical activity and cardiorespiratory fitness as modulators of health outcomes: A compelling research-based case presented to the medical community. *Mayo Clinic Proceedings*, 98(2), 316–331.

- <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2022.09.011>
- Giuriato, M., Pugliese, L., Biino, V., Bertinato, L., La Torre, A., & Lovecchio, N. (2019). Association between motor coordination, body mass index, and sports participation in children 6–11 years old. *Sport Sciences for Health*, 15(2), 463–468. <https://doi.org/10.1007/s11332-019-00554-0>
- Global Advocacy for Physical Activity. (2010). *NCD prevention: Investments that work for physical activity*. Retrieved December 1, 2024, from <http://www.globalpa.org.uk/pdf/investments-work.pdf>
- Goudas, M. (2010). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(3), 241–258.
- Gould, D. (2008). *Becoming an effective team captain: Student athlete guide*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hemphill, M. A., Gordon, B., & Wright, P. M. (2019). Sports as a passport to success: Life skill integration in a positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 390–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1606901>
- Holt, N., Deal, C., Pankow, K., Tenenbaum, G., Eklund, R., & Boiangin, N. (2020). Positive youth development through sport. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 429–446). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>
- Huysmans, Z., Clement, D., Whitley, M., Gonzalez, M., & Sheehy, T. (2019). “Putting kids first”: An exploration of the Teaching Personal and Social Responsibility model to youth development in Eswatini. *Journal of Sport for Development*, 7(13), 15–32. Retrieved December 1, 2024, from <https://jsfd.org/2019/07/01/putting-kids-first-an-exploration-of-the-teaching-personal-and-social-responsibility-model-to-youth-development-in-eswatini/>
- Ishihara, T., & Mizuno, M. (2018). Effects of tennis play on executive function in 6–11-year-old children: A 12-month longitudinal study. *European Journal of Sport Science*, 18(5), 741–752. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1444792>
- Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2018). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1348304>
- Kelly, B., Baur, L. A., Bauman, A. E., Smith, B. J., Saleh, S., King, L. A., & Chapman, K. (2010). Health promotion in sport: An analysis of peak sporting organisations' health policies. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 566–567. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2010.05.000>
- Kryazhev, V. D., Dorontsev, A. V., Romanova, A. V., Zinchuk, N. A., Volobuev, A. L., & Mnukhina, O. N. (2021). Influence of regular sports on the quality of life of students. *Journal of Biochemical Technology*, 12(4), 72–77. <https://doi.org/10.51847/eXCvgcHSpY>
- Lee, O., Park, M., Jang, K., & Park, Y. (2017). Life lessons after classes: Investigating the influence of an afterschool sport program on adolescents' life skills development. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1), 1307060. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1307060>
- Marchetti, R., Bellotti, P., & Pesce, C. (2016). *Insegnare la vita con il movimento e con lo sport*. Perugia: Calzetti & Marucci.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Erickson.
- Moliner-Urdiales, D., Ortega, F. B., Vicente-Rodriguez, G., Rey-Lopez, J. P., Gracia-Marco, L., Widhalm, K., Sjöström, M., Moreno, L. A., Castillo, M. J., & Ruiz, J. R. (2010). Association of physical activity with muscular strength and fat-free mass in adolescents: The HELENA study. *European Journal of Applied Physiology*, 109(6), 1119–1127. <https://doi.org/10.1007/s00421-010-1457-z>
- Monacis, D., Latino, F., d'Arando, C., Bibba, M., Annoscia, S., Pascali, G., Sannicandro, I., & Colella, D. (2024). Analysis of self-perceived use of spectrum of teaching styles in Italian physical education teachers. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1397511>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247–254. <https://doi.org/10.1080/10413200591010139>
- Pesce, C., Marchetti, R., Forte, R., Crova, C., Scatigna, M., Goudas, M., & Danish, S. J. (2016). Youth life skills training: Exploring outcomes and mediating mechanisms of a group-randomized trial in physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(3), 232–246. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000060>
- Petersen, J. M., Drummond, M., Crossman, S., Elliot, S., Drummond, C., & Prichard, I. (2023). Mental health promotion in youth sporting clubs: Predictors of stakeholder participation. *BMC Public Health*, 23(1), 481. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15377-5>
- Rosa, R., & De Vita, T. (2018). Health education, sports, and inclusive didactics. *Italian Journal of Health Education, Sports, and Inclusive Didactics*, 2(1), 56–72. : <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.10>
- Slamet, S., Subroto, T., & Sugrata, A. (2017). The implementation of divergent teaching style in 2013 curriculum context: An action research in sport education class in Cimahi High School 4. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 180(1), 012224. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/180/1/012224>
- Suardika, I. K., Ma'mun, A., Kusmaedi, N., Mile, S., & Purmono, E. (2022). Integration of life skills into basic student basketball training program for positive youth development. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(9), 3184–3197. <https://doi.org/10.18844/cjes.v1i9.7180>
- The European House Ambrosetti. (2023). *L'Osservatorio Valeore Sport: Riportare la pratica sportiva al centro dell'agenda politica per creare valore per il Paese* (1st ed.). Retrieved December 1, 2024, from https://www.ambrosetti.eu/en/site/get-media/?type=doc&id=17337&doc_player=1
- Todeschini, D. (2024). Lo sport come risorsa per uno sviluppo equilibrato e armonico in adolescenza. In A. Carapella, D. Lombello, C. Xodo (Eds.), *La pratica sportiva come processo educativo: Atti del XXXº Congresso dell'Associazione Pedagogica Italiana-As.Pe.I. 30 settembre 2023* (pp. 37–43). Pensa Multimedia. Retrieved December 1, 2024, from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681717>
- Villouta, L. P. F., Vargas Vitoria, R., Matus-Castillo, C., Flores-Rivera, C., Hernández-Mosqueira, C., & Faúndez-Casanova, C. (2024). Análisis comparativo de la coordinación motora e Índice de Masa Corporal en escolares que participan únicamente en clases de educación física y deportes extraescolares. *Retos*, 55, 411–418. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103840>
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478–487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
- Weiss, M. R., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10(3), 1–8.
- Weiss, M. R., Kipp, L. E., Phillips Reichter, A., & Bolter, N. D.

- (2020). Evaluating Girls on the Run in promoting positive youth development: Group comparisons on life skills transfer and social processes. *Pediatric Exercise Science*, 32(3), 172–182. <https://doi.org/10.1123/pes.2019-0252>
- WHO – World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>
- WHO – World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization.
- WHO - World Health Organization. (2023). *Inclusive, sustainable, welcoming national sports federations: Health promoting sports federation implementation guidance*. WHO Regional Office for Europe. <https://www.sportes-salute.eu/images/studi-e-dati-dello-sport/schede/2023/152-Guida-OMS-per-promuovere-la-salute-traverso-le-Federazioni-Sportive-Nazionali.pdf>
- WHO – World Health Organization, Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools: Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programs (2nd ed.). Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Zhang, B. G., & Qian, X. F. (2022). Perceived teacher's support and engagement among students with obesity in physical education: The mediating role of basic psychological needs and autonomous motivation. *Journal of Sports Sciences*, 40(19), 1901–1911. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2072597>



The socio-educational accountability of football academies

La rendicontazione socioeducativa delle scuole calcio

Tiziana D'Isanto

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli studi di Salerno (Salerno, Italy)
tdisanto@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0001-7151-7486>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The recent amendment of Article 33 of the Constitution emphasises the social and educational importance of sport, equating free associationism in the sports sector with the educational mission of schools, albeit with different approaches. However, sports associations lack social accountability mechanisms like schools. This study analyses the role of football in promoting social inclusion and personal development. Forty-seven internal stakeholders from different football academies in the Potenza region were involved. They were administered a questionnaire consisting of 17 closed-ended questions. The Chi-square test assessed the relationships between the categorical variables and the significance of the response. The results show that football academies show openness to inclusion, but need additional training to deal with socio-educational challenges. Coaches should assume a broader educational role, while the Italian Football Federation could improve training for social inclusion, especially for individuals with special needs.

La recente modifica dell'articolo 33 della Costituzione enfatizza l'importanza sociale ed educativa dello sport, equiparando il libero associazionismo nel settore sportivo alla missione educativa della scuola, sebbene con approcci differenti. Tuttavia, le associazioni sportive mancano di meccanismi di rendicontazione sociale come le scuole. Questo studio analizza il ruolo del calcio nel promuovere l'inclusione sociale e lo sviluppo personale. Sono stati coinvolti 47 portatori di interesse interni provenienti da diverse accademie di calcio del potentino. È stato somministrato loro un questionario composto da 17 domande a risposta chiusa. Il test Chi-quadrato ha valutato le relazioni tra le variabili categoriali e la significatività della risposta. I risultati evidenziano che le scuole calcio mostrano apertura all'inclusione, ma necessitano di formazione aggiuntiva per affrontare sfide socioedutive. Gli allenatori dovrebbero assumere un ruolo educativo più ampio, mentre la Federazione Italiana Gioco Calcio potrebbe migliorare la formazione per l'inclusione sociale, specialmente per individui con bisogni speciali.

KEYWORDS

Sport, Social inclusion, Training, Youth football
Sport, Inclusione sociale, Formazione, Calcio giovanile

Citation: D'Isanto, T. (2024). The socio-educational accountability of football academies. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 178-186.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_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-03-24_20

Submitted: April 6, 2024 • **Accepted:** July 28, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1 ha apportato modifiche all'articolo 33 della Costituzione Italiana al fine di introdurre espressamente lo sport tra i valori tutelati dalla Carta fondamentale (Legge Costituzionale 1/2023). Il testo rivisto afferma che: "La Repubblica riconosce il valore educativo e sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme" elevando a rango costituzionale lo sport di élite, agonistico e promozionale ad una valenza pubblicistica qualunque ne sia il contenitore organizzativo, pubblico o privato. Per effetto di tale disposto costituzionale il libero associazionismo adempie, come la scuola, alla missione educativa nel contesto sociale seppur con metodi e procedure differenti. Le associazioni sportive, a differenza delle scuole, mancano di meccanismi di autoanalisi e autovalutazione che portano alla rendicontazione sociale. La rendicontazione sociale può essere definita come il processo attraverso il quale un'organizzazione, in questo caso le associazioni sportive, comunica in modo trasparente e accurato le proprie attività, impatti e risultati alla società e ai portatori di interesse (Raiola et al., 2023). Essa comprende la presentazione di informazioni riguardanti non solo i risultati finanziari, ma anche gli effetti sociali, ambientali ed economici delle azioni intraprese dall'organizzazione nei confronti dei portatori di interesse. In sostanza, essa mira a dimostrare come l'associazione sportiva stia contribuendo al benessere della comunità e alla realizzazione di obiettivi sociali più ampi.

I pochi studi condotti sul ruolo della rendicontazione nello sport si sono principalmente concentrati sulle organizzazioni sportive professionistiche (Reverberi et al., 2020; D'Angelo et al., 2021).

Questo fenomeno sociale può essere esteso anche ai piccoli portatori di interesse locali all'interno delle Associazioni Sportive Dilettantistiche (ASD), che rappresentano istituzioni socioeducative fondamentali per la promozione della formazione sportiva. Le ASD adottano modelli socioeconomici specifici con un forte valore educativo, svolgendo un ruolo cruciale nella trasmissione di principi di solidarietà, disciplina e cooperazione attraverso l'attività sportiva (García & Welford, 2015). Esse non sono solo luoghi di pratica sportiva, ma veri e propri centri educativi che promuovono valori di rispetto, fair play e integrazione sociale. Pertanto, il loro ruolo nella società va al di là del semplice ambito sportivo, incidendo positivamente sul benessere e lo sviluppo delle persone di tutte le età.

Sebbene ciascuna ASD possa essere di dimensioni modeste, l'insieme delle loro attività e il loro impatto sulla comunità locale sono di notevole importanza, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e sana. La loro presenza e il loro impegno nel tessuto sociale rappresentano un pilastro fondamentale per lo sviluppo di giovani atleti e cittadini consapevoli (Janssens & Verweel, 2014).

Per approfondire la comprensione di questo fenomeno complesso, è opportuno adottare metodologie di ricerca innovative, come studi volti ad analizzare le percezioni e la consapevolezza dei portatori di interesse (Raiola et al., 2022; Witkowski et al., 2016). Nell'ambito dell'associazionismo sportivo, il calcio, è noto per svolgere un ruolo di ampio impatto nell'edu-

cazione e nella promozione di una società più inclusiva per la numerosità delle bambine e bambini coinvolti (Raiola et al., 2023; Tacon, 2007). Dalla 13a edizione del ReportCalcio, il rapporto annuale sul calcio italiano e internazionale sviluppato dal Centro Studi della Federazione Italiana Gioco Calcio (FIGC) in collaborazione con l'Agenzia di Ricerche e Legislazione (AREL) e PwC Italia nell'anno sportivo 2022 – 2023 è stato stimato un aumento di 210 mila tra giocatori e giocatrici in un anno, con un ritorno ai livelli pre-pandemici, un impatto socio-economico della pratica calcistica prodotto a beneficio del Sistema Paese stimabile in oltre 4,5 miliardi di euro (FIGC, 2023).

Questa influenza va ben oltre la mera pratica sportiva ai fini competitivi e ludici, contribuendo in modo significativo alla formazione dei caratteri dei partecipanti e alla promozione di una *forma mentis* aperta e tollerante (Coakley, 2015; Walters & Chadwick, 2009). Nella società contemporanea, caratterizzata da molteplici influenze e stimoli per i giovani, l'associazionismo sportivo emerge come un ambiente privilegiato per l'apprendimento di valori fondamentali (Holt et al., 2017; Tsorbatzoudis et al., 2006). Qui, i giovani hanno l'opportunità di interiorizzare principi come la disciplina, il rispetto delle regole e per gli altri, il lavoro di squadra e la perseveranza nel conseguire obiettivi prestativi attraverso l'esperienza diretta (De-Pauw & Gavron, 2005). Studi confermano che questa pratica sportiva extrascolastica è estremamente efficace nel plasmare il carattere dei giovani, preparandoli ad affrontare le sfide della vita con determinazione e passione (Fraser-Thomas et al., 2008). Promuovere questi valori non solo incide positivamente sulla crescita personale ma costituisce anche un pilastro fondamentale per la costruzione di una società inclusiva (Camiré et al., 2012). La disciplina e il rispetto promossi attraverso lo sport favoriscono la tolleranza e la comprensione reciproca, contribuendo così a creare un ambiente in cui le diversità sono rispettate e celebrate (Faulkner et al., 2015). Questo rappresenta un passo fondamentale verso la convivenza pacifica e l'abbattimento delle barriere sociali (Gibbs & Block, 2017).

L'associazionismo sportivo offre anche un luogo di socializzazione prezioso, in cui i giovani stabiliscono relazioni positive con i loro coetanei e con gli adulti coinvolti come allenatori o volontari (Cushion et al., 2003). Queste relazioni non sono effimere, ma spesso si trasformano in modelli di ruoli positivi e un sostegno emotivo nella vita dei giovani (Lyle & Cushion, 2010). In un'epoca in cui il senso di isolamento e l'alienazione sociale sono cause di crescente preoccupazione, l'associazionismo sportivo può assumere a valida alternativa e fungere da rifugio sociale, fornendo un'opportunità per costruire connessioni significative e stabili (Cunningham, 2019). È fondamentale riconoscere che l'associazionismo sportivo e il sistema scolastico non dovrebbero essere considerati come entità separate ma come componenti complementari dell'educazione e socializzazione (Frost et al., 2013). La sinergia tra questi due ambienti può generare risultati ancor più significativi (Harvey et al., 2014). I valori acquisiti attraverso lo sport possono essere integrati nell'educazione formale, creando così un quadro completo di sviluppo

sociale ed emotivo per i giovani. Questo studio si propone di esaminare sperimentalmente il ruolo dello sport, in particolare del calcio, come strumento per promuovere l'inclusione sociale e lo sviluppo personale dei bambini e ragazzi, con particolare attenzione alle persone con Bisogni Educativi Speciali (BES) e ai migranti. Il problema principale affrontato è la mancanza di consapevolezza riguardo al ruolo educativo svolto dalle scuole calcio e alla loro capacità di promuovere l'inclusione sociale e culturale. Sorge quindi l'interrogativo se i portatori di interesse interni, come tecnici, allenatori, preparatori e dirigenti, comprendano appieno il loro ruolo non solo dal punto di vista sportivo ma anche educativo e sociale.

L'obiettivo principale di questo studio è quello di valutare la percezione dei portatori di interesse rispetto all'efficacia delle agenzie educative, come le scuole calcio, nel promuovere un approccio inclusivo e interculturale. Si mira anche a comprendere come queste agenzie possano contribuire in modo significativo allo sviluppo di competenze motorie, cognitive e sociali nei giovani partecipanti, fungendo così da pilastro nella costruzione di una società più inclusiva e tollerante.

2. Metodo

2.1 Partecipanti allo studio

Nella fase di selezione dei partecipanti, è stata prestata particolare attenzione a garantire una rappresentazione equa e significativa delle diverse categorie di portatori d'interesse interni delle scuole calcio nel territorio di Potenza e provincia. La selezione è stata condotta in modo accurato per riflettere la diversità di competenze e ruoli all'interno di queste organizzazioni sportive.

Il campione totale di 47 partecipanti, costituito da 28 maschi e 19 femmine con un'età media di 31 ± 4.1 anni, è stato suddiviso in sottogruppi che comprendevano 5 diplomati degli Istituti superiori di educazione fisica (ISEF), 14 laureati in Scienze Motorie, 15 possessori di licenze della Federazione Italiana Gioco Calcio (FIGC), 13 collaboratori e dirigenti per raccogliere le percezioni e nelle opinioni disaggregate per diversa tipologia di portatori d'interessi interni per specificità di ruolo. I partecipanti sono stati reclutati attraverso un processo di campionamento casuale stratificato per garantire che il campione fosse rappresentativo delle scuole calcio nella regione, con particolare attenzione ai vari livelli di esperienza e formazione. Questo approccio ha contribuito a garantire che le conclusioni dello studio avessero una solida base di rappresentatività. L'ampiezza e la significativa rappresentatività del campione a livello territoriale lo rendono adatto a una discussione professionale e scientifica (Gobo, 2004). È stato garantito l'anonimato a tutti i partecipanti e sono state fornite informazioni complete e oneste sul contenuto, lo scopo e il processo dello studio in modo comprensibile.

2.2. Raccolta dati

La raccolta dei dati è stata effettuata tenendo conto delle implicazioni metodologiche e delle risorse eco-

nomiche e umane disponibili. Su questa base, si è deciso di somministrare un questionario, la cui progettazione si è basata sulle dimensioni concettuali e sui relativi indicatori individuati durante la definizione dell'obiettivo dello studio. Alcuni studi in letteratura hanno dimostrato la validità del questionario nel rilevare le percezioni dei portatori di interesse (Fuller & Myerscough, 2001; Raiola et al., 2022). Questo metodo è stato scelto per la sua capacità di fornire un'ampia gamma di informazioni in modo efficiente e accessibile, consentendo una valutazione completa delle percezioni e delle opinioni dei partecipanti.

2.3 Design dello studio

Il design della ricerca è stato attentamente progettato per massimizzare la qualità e l'attendibilità dei dati raccolti. Il questionario, composto da 17 item, è stato sviluppato in modo rigoroso per garantire chiarezza e coerenza nelle domande poste ai partecipanti. La scala di Likert a cinque punti è stata utilizzata per sei quesiti per valutare le risposte dei partecipanti su una gamma di opzioni, consentendo un'analisi dettagliata delle loro opinioni. La distribuzione del questionario è stata pianificata con cura per evitare qualsiasi bias nella raccolta dei dati. Le domande sono state formulate in maniera neutra e non direttiva per evitare di orientare le risposte dei partecipanti. Prima della distribuzione, è stato eseguito un controllo preliminare per verificare la chiarezza e l'imparzialità del questionario. I partecipanti sono stati informati in modo completo e trasparente sullo scopo della ricerca e sulle modalità di risposta al questionario. L'uso di un campione rappresentativo e la distribuzione omogenea del questionario tra le diverse categorie di partecipanti hanno contribuito a garantire la validità dei dati raccolti.

2.4 Analisi statistica

Per analizzare i dati raccolti, è stata condotta un'analisi statistica dettagliata. La coerenza interna del questionario è stata valutata attraverso l' α di Cronbach e i relativi intervalli di confidenza (IC) al 95%. Un valore di α di Cronbach pari a 1 indica una perfetta affidabilità, mentre un valore di almeno 0.70 è considerato accettabile per la consistenza interna. Il test del Chi quadrato è stato impiegato per esaminare le relazioni tra le variabili categoriali. Questo test ha permesso di determinare se esistessero associazioni significative tra le diverse categorie di partecipanti e le loro risposte ai diversi item del questionario. I risultati dell'analisi statistica sono stati interpretati con attenzione per identificare tendenze, correlazioni e differenze significative tra le categorie di partecipanti. Per valutare il grado di significatività è stato calcolato anche l'indice V di Cramer. Il livello di significatività è stato fissato a $P < 0.05$. Le analisi dei dati sono state eseguite utilizzando il software Statistical Package for Social Science (IBM SPSS Statistics per Windows, versione 25.0, IBM, SPSS Inc., Armonk, NY, USA).

3. Risultati

La coerenza interna dell'indagine è risultata elevata (coefficiente di Cronbach [95% CI] 0.92 [0.89 – 0.94]; P < 0.05). L'analisi dettagliata delle risposte alle singole

domande del questionario in Tabella 1 fornisce una visione approfondita della percezione e delle pratiche delle scuole calcio presenti nel territorio di Potenza e provincia.

<i>Domande</i>	<i>Opzioni di risposta</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. È favorevole alla presenza nella sua società di bambini/ragazzi provenienti da altri paesi?	Sì	34	72.3
	No	7	14.8
	Non so	6	12.9
2. È favorevole alla presenza di ragazzi con BES nella sua scuola calcio?	Sì	41	86.7
	No	1	2.2
	Non so	5	11.1
3. Pensa che il calcio sia uno sport in grado di promuovere l'inclusione sociale e culturale?	Sì	35	74.4
	No	2	4.2
	Non so	10	21.2
4. Quale qualificazione possiede?	Laurea triennale in scienze motorie	14	29.8
	Diploma ISEF	5	10.6
	Qualifica rilasciata da federazione sportiva nazionale	15	32
	Altro	13	27.6
5. Ritiene che un allenatore/tecnico sia anche educatore?	Sì	43	91.4
	No	0	0
	Non so	4	8.6
6. Quale apporto educativo sono in grado di fornire i tecnici nelle scuole calcio?	Buono	26	55.3
	Sufficiente	18	38.3
	Insufficiente	3	6.4
7. Come giudica la sua conoscenza sulle fasi sensibili, di crescita e di sviluppo dei bambini/ragazzi?	Buona	23	48.9
	Sufficiente	19	40.4
	Insufficiente	5	10.7
8. È in grado di valutare e intervenire in presenza di BES?	Sì	32	68.1
	No	11	23.4
	Non so	4	8.5
9. Quale mezzo, secondo lei, è più adeguato per integrare bambini stranieri e con BES nella squadra? (indicare anche più risposte)	Esercizio tecnico	8	17
	Giochi che favoriscono la cooperazione	44	93.6
	Esercizi che promuovono il linguaggio del corpo	26	55.3
	Altro	4	8.5
10. Qual è il suo livello di inglese?	Alto	13	27.8
	Medio	32	68.1
	Basso	2	4.1
11. Pensa che il calcio abbia un linguaggio universale, che possa unire culture e lingue diverse?	Sì	43	91.5
	No	1	2.1
	Non so	3	6.4

	Completamente d'accordo	17	36.1
	Molto d'accordo	13	27.7
	Abbastanza d'accordo	16	34
	Poco d'accordo	0	0
	Per nulla d'accordo	1	2.1
12. L'allenatore è una figura importante per la crescita sportiva ed educativa del bambino/ragazzo	Completamente d'accordo	1	2.1
13. Lo scopo dello sport è la performance finale della partita	Molto d'accordo	4	8.5
	Abbastanza d'accordo	12	25.5
	Poco d'accordo	18	38.3
	Per nulla d'accordo	12	25.5
14. Lo sport permette al singolo di autorealizzarsi ed esprimersi liberamente	Completamente d'accordo	16	34
	Molto d'accordo	20	42.6
	Abbastanza d'accordo	8	17
	Poco d'accordo	3	5.4
	Per nulla d'accordo	0	0
15. Rifarsi solo ad allenamenti tradizionali, magari usati dall'allenatore stesso in passato	Completamente d'accordo	2	4.3
	Molto d'accordo	0	0
	Abbastanza d'accordo	8	17
	Poco d'accordo	22	46.8
	Per nulla d'accordo	15	31.9
16. L'allenatore deve utilizzare solo l'approccio prescrittivo	Completamente d'accordo	3	6.4
	Molto d'accordo	0	0
	Abbastanza d'accordo	11	23.4
	Poco d'accordo	15	31.9
	Per nulla d'accordo	18	38.3
17. Nelle scuole calcio non svolgere esercizi che favoriscono la risoluzione di conflitti	Completamente d'accordo	2	4.3
	Molto d'accordo	1	2.1
	Abbastanza d'accordo	8	17
	Poco d'accordo	11	23.4
	Per nulla d'accordo	25	53.2

Tabella 1. Questionario somministrato ai portatori di interesse e analisi risposte

L'87,2% dei partecipanti ritiene l'allenatore una figura educativa all'interno della scuola calcio. Le risposte indicano anche una forte apertura delle scuole calcio verso l'accoglienza di bambini e ragazzi provenienti da altri paesi e verso la presenza di soggetti con Bisogni Educativi Speciali (BES), con un 72,3% di risposte positive nel primo caso e l'86,7% di risposte positive nel secondo. Questa apertura riflette una volontà di promuovere l'inclusione sociale e culturale attraverso lo sport. Tuttavia, è interessante notare che, nonostante l'ampia consapevolezza dell'importanza educativa e della promozione dell'inclusione sociale

e culturale del calcio (74,4% di risposte positive), le autovalutazioni riguardo alla capacità di valutare e intervenire in presenza di BES e sulla conoscenza delle fasi sensibili di crescita sono variegate. La valutazione delle conoscenze sulle fasi di crescita rivela che il 48,9% dei partecipanti si autovaluta come "buono", il 40,4% come "sufficiente" e il restante 10,7% come "insufficiente". Infine, l'analisi delle correlazioni tra le domande attraverso il test del Chi Quadrato ha evidenziato tre relazioni significative tra le variabili, come mostrato nelle Tabelle 2, 3 e 4.

		2. È favorevole alla presenza nella sua società di bambini/ragazzi provenienti da altri paesi?					
		Si	No	Non so	χ^2	P	V
3. Pensa che il calcio sia uno sport in grado di promuovere l'inclusione sociale e culturale?	Si	30	4	1	7.76	0.00	0.7
	No	0	1	1			
	Non so	4	2	4			

Tabella 2. Analisi delle correlazioni significative emerse dal test del chi quadrato

		12. L'allenatore è una figura importante per la crescita sportiva ed educativa del bambino/ragazzo						
		Completa-mente d'accordo	Molto d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	χ^2	P	V
14. Lo sport permette al singolo di autorealizzarsi ed esprimersi liberamente	Completamente d'accordo	12	1	2	1	7.84	0.07	0.5
	Molto d'accordo	2	8	2	0			
	Per nulla d'accordo	3	4	12	0			

Tabella 3. Analisi delle correlazioni significative emerse dal test del chi quadrato

		7. Come giudica la sua conoscenza sulle fasi sensibili, di crescita e di sviluppo dei bambini/ragazzi?					
		Buona	Sufficiente	Insufficiente	χ^2	P	V
6. Quale apporto educativo sono in grado di fornire i tecnici nelle scuole calcio?	Buono	2	16	0	7.84	0.05	0.5
	Sufficiente	0	3	0			
	Insufficiente	6	20	0			

Tabella 4. Analisi delle correlazioni significative emerse dal test del chi quadrato

4. Discussione

È emersa una forte correlazione tra la percezione del calcio come sport che promuove l'inclusione sociale e culturale e la considerazione dell'allenatore come figura educativa. Questo sottolinea come una visione aperta e inclusiva del calcio sia correlata a una maggiore enfasi sull'educazione fornita dagli allenatori. Allo stesso modo, è stata riscontrata una correlazione significativa tra la volontà di accogliere ragazzi migranti e la percezione del calcio come linguaggio universale in grado di unire culture e lingue diverse, indicando una connessione tra inclusione e apertura culturale.

La relazione significativa riscontrata tra la domanda 2 e la domanda 3 consente di affermare che il calcio, nelle realtà indagate, sia riconosciuto come uno strumento per favorire l'inclusione sociale e culturale e che, riguardo a questo aspetto inclusivo, i portatori d'interesse sono favorevoli alla partecipazione in campo di bambini e ragazzi provenienti da altri Paesi. La Legge 12/2016 consente il tesseramento di atleti minorenni stranieri. Essa riconosce il principio dello "ius soli sportivo" ed è rivolta a tutti i minori che

risiedono regolarmente sul territorio almeno dal compimento del decimo anno di età: per loro è prevista l'iscrizione alle FSN con le stesse procedure previste per il tesseramento dei cittadini italiani. Essa permette ai minori stranieri di fare sport, ma non dà la possibilità di essere inseriti nelle selezioni nazionali, per le quali è necessario avere la cittadinanza. Tale legge è stato un primo passo da accogliere positivamente, sebbene sia carente sotto alcuni aspetti. Poiché il principio dello ius soli sportivo si applica solamente ai minori che sono giunti in Italia prima di compiere i dieci anni, molti minori arrivati successivamente a questa età vengono esclusi. Questa esclusione riguarda anche coloro a cui è stata riconosciuta la protezione internazionale, impedendogli così di praticare sport al di fuori dello stato che li ha accolti come rifugiati.

Dall'analisi, emerge inoltre che nell'ambito educativo e dell'inclusione, l'approccio prescrittivo e l'adozione di allenamenti tradizionali non generano reali benefici nell'apprendimento. Tuttavia, emerge un dato non significativo quando si analizza il ruolo educativo dell'allenatore. Ciò suggerisce che, nella realtà, i portatori d'interesse interni alle scuole calcio potrebbero non essere adeguatamente formati o informati

sui valori educativi intrinseci alla figura del tecnico, che sono di vitale importanza. Tra la domanda 6 e la domanda 7 è emerso che i portatori d'interesse interni sono consapevoli dell'azione educativa dell'allenamento, al pari di qualsiasi altra forma di insegnamento. Tuttavia, nella pratica, è influenzata da vari modelli di pensiero, visioni e filosofie educative che guidano le strategie e gli obiettivi perseguiti durante l'azione pratica. È stata riscontrata una correlazione significativa tra il contributo educativo fornito dagli allenatori e la conoscenza delle fasi sensibili della crescita e dello sviluppo dei bambini. L'assenza di riconoscimento da parte del tecnico della sua funzione educativa, causata dalla formazione prevalentemente tecnica che ha ricevuto, può avere ripercussioni sullo sviluppo della sensibilità e della coscienza etica.

I risultati ottenuti da questo studio offrono spunti di riflessione significativi nell'ambito dell'allenamento calcistico giovanile e sul ruolo educativo svolto all'interno delle scuole calcio presenti nel territorio di Potenza e provincia. È fondamentale approfondire ulteriormente questi risultati per comprenderne appieno le implicazioni e i percorsi di miglioramento.

Dall'analisi dei dati emerge una variazione nella percezione del ruolo educativo dello sport e dell'allenatore. Questa variabilità può essere attribuita alle diverse filosofie e visioni dei professionisti operanti all'interno delle scuole calcio (Trudel et al., 2010). Pertanto, è necessario promuovere una chiara comunicazione e una condivisione di principi educativi tra gli allenatori, al fine di garantire una coerente esperienza educativa per tutti i giovani atleti. Inoltre, la correlazione tra la percezione del calcio come strumento di inclusione sociale e culturale e la considerazione dell'allenatore come figura educativa merita ulteriori analisi (Light & Harvey, 2017). Questo collegamento suggerisce che le scuole calcio possono svolgere un ruolo cruciale nella promozione dell'uguaglianza, dell'integrazione sociale e dell'apertura alle diverse culture. Si potrebbero sviluppare programmi educativi mirati per promuovere questi valori e coinvolgere attivamente gli allenatori nell'implementazione di politiche inclusive.

La relazione tra l'accoglienza di ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nella scuola calcio e la percezione del calcio come linguaggio universale aperto all'unione di culture e lingue diverse sottolinea l'importanza dell'inclusione nel contesto sportivo. Questi risultati indicano la necessità di ulteriori sforzi per sensibilizzare e formare gli allenatori e il personale delle scuole calcio per affrontare in modo efficace le sfide legate all'inclusione dei giovani con BES. Inoltre, è essenziale promuovere la disponibilità e l'accessibilità di risorse e supporto specifico per questi ragazzi.

Nonostante l'importanza attribuita all'allenatore per la crescita sportiva ed educativa dei bambini, la mancanza di una correlazione significativa tra l'appporto educativo fornito dai tecnici e la conoscenza sulle fasi sensibili di crescita e sviluppo dei bambini solleva preoccupazioni. Questo sottolinea l'urgenza di implementare programmi di formazione continua per gli allenatori, focalizzati sulla comprensione delle esigenze evolutive dei giovani atleti. In questo modo, gli allenatori saranno in grado di adattare in modo più efficace le loro metodologie di insegnamento alle fasi

di sviluppo individuale dei bambini. Infine, l'atteggiamento positivo delle scuole calcio verso l'accoglienza di bambini con BES e provenienti da diverse culture è un segno di apertura e progresso. Tuttavia, è essenziale tradurre questa volontà in azioni concrete attraverso programmi di formazione specifica e l'implementazione di politiche di inclusione. Questi sforzi possono aiutare a garantire che nessun giovane atleta sia escluso dalla pratica sportiva a causa di barriere culturali o educative. In sintesi, i risultati di questa ricerca indicano chiaramente che le scuole calcio hanno un potenziale significativo per svolgere un ruolo educativo importante nella vita dei giovani atleti. Tuttavia, per massimizzare questo impatto, è necessario lavorare su diverse dimensioni, tra cui la coerenza nella visione educativa, l'inclusione, la formazione degli allenatori e la sensibilizzazione riguardo ai bisogni educativi speciali. Soltanto attraverso uno sforzo collettivo e continuo sarà possibile garantire che le scuole calcio siano luoghi di crescita, sviluppo e inclusione per tutti i loro partecipanti.

Data l'importanza economica, culturale e sociale delle organizzazioni sportive, è fondamentale approfondire gli studi sull'integrazione della rendicontazione sociale nell'ambito dello sport dilettantistico. Le associazioni sportive dilettantistiche (ASD) non solo svolgono un ruolo chiave nella promozione dell'attività fisica e del benessere, ma anche nell'incanalare valori educativi e sociali attraverso le loro attività.

Un punto cruciale per la ricerca futura è quello di esaminare attentamente i fattori che influenzano il legame fiduciario tra le ASD e la varietà di portatori di interesse presenti in un determinato contesto territoriale. Questi portatori di interesse possono includere membri della comunità locale, sponsor, istituzioni educative e governative, nonché gli stessi praticanti sportivi e le loro famiglie. Comprendere meglio come questi attori percepiscono e valutano l'impatto sociale delle ASD può fornire preziose informazioni per migliorare la trasparenza e la responsabilità all'interno di tali organizzazioni.

L'adozione di un approccio localizzato alla ricerca potrebbe rivelarsi particolarmente fruttuosa. Esporlare le dinamiche specifiche di una comunità locale può permettere di cogliere sfumature e peculiarità che altrimenti potrebbero sfuggire. Inoltre, un approccio localizzato favorisce la partecipazione attiva degli interessati, permettendo loro di contribuire direttamente alla definizione di obiettivi e criteri di rendicontazione sociale pertinenti per il contesto specifico.

5. Conclusioni

Lo studio mette in luce la necessità di una maggiore formazione degli operatori delle scuole calcio per affrontare le sfide dell'inclusione e dell'educazione socioeducativa. Compito delle scuole calcio dovrebbe essere lo sviluppo globale dei ragazzi, non solo dal punto di vista tecnico e tattico, ma anche educativo e sociale promuovendo l'inclusione sociale e l'integrazione sportiva. Gli allenatori e gli operatori devono essere consapevoli della loro funzione educativa e, per questo, ambire ad essere formati per affrontare le sfide educative dei giovani atleti, permettendo a

ognuno di esprimersi al meglio. Si auspica che futuri studi possano approfondire questi aspetti e mettere in atto strategie per promuovere un ambiente educativo più inclusivo e responsabile, in cui lo sport venga utilizzato come strumento di crescita e sviluppo personale per tutti i giovani coinvolti. In buona sostanza, la recente novella Costituzionale apre uno scenario nuovo per le associazioni sportive per la loro valenza sociale ed educativa. Tale scenario condurrà le organizzazioni sportive che governano le varie tipologie di associazioni, quali il Comitato olimpico nazionale italiano, le Federazioni sportive nazionali, gli Enti di promozione sportiva, le Discipline associate, il Registro delle istituenti associazioni/società sportive di attività fisico-motoria per il benessere e la salute a ipotizzare processi di autoanalisi ed autovalutazione delle procedure adottate per il conseguimento dei propri fini statutari. Il modello di rendicontazione sociale delle scuole potrebbe essere adattato per le peculiarità i contesti di apprendimenti informali e applicato per completare il percorso di ottimizzazione dei percorsi di educazione e socializzazione dei cittadini in età evolutiva.

Riferimenti bibliografici

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *Sport, Education and Society*, 17(2), 203-221. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243>
- Bányai, F., Griffiths, M. A., Király, O., & Demetrovics, Z. (2019). The Psychology of Esports: A systematic Literature Coakley, J. (2015). *Sports in Society: Issues and Controversies*. McGraw-Hill Education.
- Cunningham, G. B. (2019). *Diversity and inclusion in sport organizations: A multilevel perspective*. Routledge.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- D'Angelo, C., Corvino, C., & Gozzoli, C. (2021). The challenges of promoting social inclusion through sport: the experience of a sport-based initiative in Italy. *Societies*, 11(2), 44.
- DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2005). *Disability Sport*. Human Kinetics.
- Faulkner, G. E., White, L., Riazi, N., Latimer-Cheung, A. E., & Tremblay, M. S. (2015). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(16), 1243-1251. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- FIGC (2023). ReportCalcio 2023. https://figc.it/media/uploads/federazione/trasparenza/FIGC-ReportCalcio2023_BD.pdf
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Frost, L., Lightbody, M., & Halabi, A. K. (2013). Expanding social inclusion in community sports organizations: evidence from rural Australian football clubs. *Journal of Sport Management*, 27(6), 453-466. <https://doi.org/10.1123/jsm.27.6.453>
- Fuller, C. W., & Myerscough, F. E. (2001). Stakeholder perceptions of risk in motor sport. *Journal of safety research*, 32(3), 345-358. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(01\)00058-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(01)00058-5)
- García, B., & Welford, J. (2015). Supporters and football governance, from customers to stakeholders: A literature review and agenda for research. *Sport Management Review*, 18(4), 517-528. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2015.08.006>
- Gibbs, L., & Block, K. (2017). Promoting social inclusion through sport for refugee-background youth in Australia: Analysing different participation models. *Social inclusion*, 5(2), 91-100. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.903>
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. *Qualitative research practice*, 405-426. <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d34>
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, education and society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Janssens, J., & Verweel, P. (2014). The significance of sports clubs within multicultural society. On the accumulation of social capital by migrants in culturally "mixed" and "separate" sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 11(1), 35-58.
- Legge 20 gennaio 2016, n. 12: Disposizioni per favorire l'integrazione sociale dei minori stranieri residenti in Italia mediante l'ammissione nelle società sportive appartenenti alle federazioni nazionali, alle discipline associate o agli enti di promozione sportiva (16G00016). (2016). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 157(25), 1. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/02/01/16G00016_sg
- Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1: Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva. (2023). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 164(235), 1. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/10/07/23G00147_sg
- Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*, 22(2), 271-287. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977>
- Lyle, J., & Cushion, C. J. (2010). *Sports coaching: Professionalisation and practice*. Elsevier.
- Raiola, G., D'Isanto, T., Di Domenico, F., & D'Elia, F. (2022). Effect of Teaching Methods on Motor Efficiency, Perceptions and Awareness in Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10287. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610287>
- Raiola, G., D'Elia, F., Esposito, G., Altavilla, G., & D'Isanto, T. (2023). The accountability of football as a form of public good on local communities: a pilot study. *Teoria Ta Metodika Fizicnogo Vihovannya*, 23, 263-270. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.2.15>
- Reverberi, E., D'Angelo, C., Littlewood, M. A., & Gozzoli, C. F. (2020). Youth football players' psychological well-being: the key role of relationships. *Frontiers in psychology*, 11, 56776.
- Ronkainen, N. J., Aggerholm, K., Ryba, T. V., & Allen-Collinson, J. (2021). Learning in sport: From life skills to existential learning. *Sport, Education and Society*, 26(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1712655>
- Tacon, R. (2007). Football and social inclusion: Evaluating social policy. *Managing leisure*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13606710601056422>
- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education

- effectiveness. *Sport coaching: Professionalisation and practice*, 135-152.
- Tsorbatzoudis, H., Alexandres, K., Zahariadis, P., & Grouios, G. (2006). Examining the relationship between recreational sport participation and intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Perceptual and motor skills*, 103(2), 363-374. <https://doi.org/10.2466/pms.103.2.363-374>
- Walters, G., & Chadwick, S. (2009). Corporate citizenship in football: Delivering strategic benefits through stakeholder engagement. *Management Decision*, 47(1), 51-66. <https://doi.org/10.1108/00251740910929696>
- Witkowski, K., Proskura, P., & Piepiora, P. (2016). The role of a combat sport coach in the education of youth-a reference to the traditional standards and perception of understanding the role of sport in life of an individual and society. *Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports*, 12, 123-130.