



European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XXIII • Numero 2 • 2025

Pubblicazione quadrimestrale

**Disquieted Education:
Between Ethics, Practice, and Transformation**

**La formazione inquieta:
Tra etica, pratica e trasformazione**

edited by / a cura di
Andrea Mattia Marcelli

Authors / Autori:

Marco Bardelli, Sabrina Lucilla Barone, Cristina Bianchi, Jonathan Borg, Valeria Catania, Antonella Coppi, Marco D'Agostini, Giovanna Del Gobbo, Elisa Desii, Giovanni Di Pinto, Fabrizio Gesuelli, Monica Gottardo, Katja Kansteiner, Farooq Nawaz Khan, Sher Alam Khan, Giuseppe Lucilli, Sofia Marconi, Stephanie Mian, Daniele Morselli, Giorgio Poletti, Maria Ratotti, Emilia Restiglian, Susanne Schumacher, Cristina Stringher, Raffaella Carmen Strongoli, Concetta Tino, Francesca Zanon, Paola Zoroaster

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

Inter-operability mirror: <https://formazione-insegnamento.eu/>

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/PAED-01" and "11/PAED-02" (former 11/D1: Education and History of Education; former 11/D2: 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 by **SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)**.

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

EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi di Ferrara).

ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna). **EXECUTIVE EDITOR:** Andrea Mattia Marcelli (Universitas Mercatorum, Roma).

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

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Sara Bornatici (Università degli Studi di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Laura Centonze (Universitas Mercatorum), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), 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 Hautamäki (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 Mule (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 Hilla University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

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

EDITORIAL / EDITORIALE

- 1 Andrea Mattia Marcelli**
Disquieted Education: Between Ethics, Practice, and Transformation / *La formazione inquieta: Tra etica, pratica e trasformazione*

PARADIGMS / PARADIGMI

- 9 Fabrizio Gesuelli**
Freedom as Deactivation and Co-Creation: An Action Research Study on Emancipatory Practices in Lower Secondary Education / *Libertà come Disattivazione e Co-Creazione: Una Ricerca-Azione sulle pratiche emancipanti in una Scuola Secondaria di Primo Grado*

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

- 16 Maria Ratotti**
Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum / *Pensiero critico e partecipazione democratica: una rilettura pedagogica di Nussbaum*
- 24 Giovanni Di Pinto**
The theatre laboratory in prison: An opportunity to rebuild oneself and to rebuild healthy relationships with civil society / *Il laboratorio teatrale in carcere: Un'occasione per ricostruirsi e per ricostruire sane relazioni con la società civile*
- 34 Sofia Marconi, Giovanna Del Gobbo, Cristina Banchi, Elisa Desii**
Third Sector Organisations and Cultural Sustainability: A Qualitative Research Study in the Tuscany Region / *Enti del Terzo Settore e Sostenibilità Culturale: Una ricerca qualitativa nella Regione Toscana*

CHILDHOOD / INFANZIA

- 43 Cristina Stringher**
Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector? / *Profilo, orientamenti e attività della docente di scuola dell'infanzia in Italia: Cenerentola o regina del comparto educativo?*
- 57 Paola Zoroaster, Emilia Restiglian**
Observing peer feedback in preschool / *Osservare il feedback fra pari nella scuola dell'infanzia*
- 67 Monica Gottardo, Emilia Restiglian**
Quality of educational experiences in childcare services: A survey on parents' perceptions in the city of Padova, Italy / *Qualità delle esperienze educative nei servizi all'infanzia: Indagine sulle percezioni dei genitori nella città di Padova*

TEACHING / INSEGNARE

- 76 Daniele Morselli**
The Next Generation of Change Makers: Developing entrepreneurship competence in VET through a board game / *The Next generation of Change makers: Sviluppare la competenza imprenditoriale nell'istruzione e formazione professionale attraverso un gioco da tavolo*
- 85 Susanne Schumacher, Katja Kansteiner**
Learning from Pupils' Experiences about Participatory Practices Playing a Board Game for the Development of a Learning Environment with Implications for Teacher Education / *Imparare pratiche partecipative a partire dalle esperienze degli studenti coinvolti in un gioco da tavolo per lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, con implicazioni per la formazione degli insegnanti*
- 95 Stephanie Mian, Katja Kansteiner**
The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt / *Il potenziale delle vignette fenomenologiche per scoprire esperienze ludiche in un gioco con prospettive sulla formazione degli insegnanti e su EduSpace Lernwerkstatt*

- 104 **Sher Alam Khan, Giorgio Poletti, Farooq Nawaz Khan**
From Chalkboards to Digital Screens: How Classroom Technology Influences Student Academic Behavior, Engagement and Motivation / **Dalle lavagne agli schermi digitali: In che modo la tecnologia in classe influenza il comportamento accademico, l'impegno e la motivazione degli studenti**
- 115 **Marco Bardelli, Marco D'Agostini, Francesca Zanon, Giuseppe Lucilli**
Images and University Teaching: A study through Video Analysis in Science Education / **Immagini e didattica Universitaria: Un'indagine attraverso la videoanalisi nell'insegnamento delle scienze**
- 126 **Concetta Tino**
PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance / **PCTO: Caso-studio sull'efficacia dell'esperienza per lo sviluppo delle competenze e l'orientamento di studenti/esse**

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

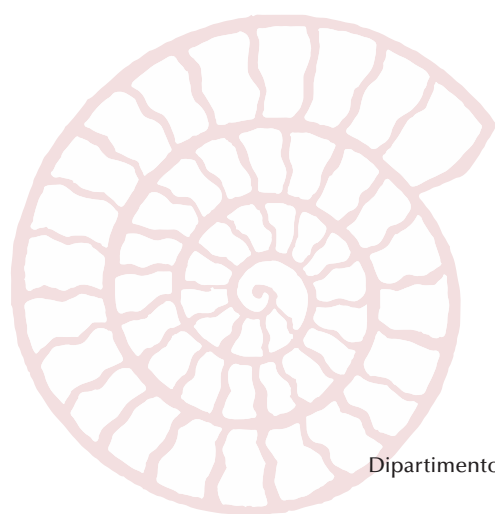
- 134 **Anita Gramigna**
Umberto Margiotta and the study of Kant: Between history, morality and education / **Umberto Margiotta e lo studio di Kant: Tra storia, morale ed educazione**

CRITICAL REVIEW / **RASSEGNA CRITICA**

- 140 **Raffaella Carmen Strongoli, Valeria Catania**
Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review / **Flipped learning e progettazione didattica nei contesti universitari: Una systematic review qualitativa**
- 148 **Antonella Coppi, Sabrina Lucilla Barone**
Generative talents: A systemic mapping between international literature and pedagogical paradigm / **Talenti generativi: Una mappatura sistemica tra letteratura internazionale e paradigma pedagogico**

BOOK REVIEWS / **RECENSIONI**

- 160 **Jonathan Borg**
Book Review of *Il Rispetto Violato: Docenti Maltrattati, Studenti Maltrattati* by Giombattista Amenta / **Recensione de *Il rispetto violato: Docenti maltrattati, studenti maltrattati* by Giombattista Amenta**



Disquieted Education: Between Ethics, Practice, and Transformation

La formazione inquieta: Tra etica, pratica e trasformazione

Andrea Mattia Marcelli

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

OPEN ACCESS



ABSTRACT

As a provocation against a pedagogical science oriented toward the vital dimension, this issue offers a reading that lends credence to Pessoa's literary suggestions in order to reflect on the epistemological and practical dimensions of disquiet. Moving beyond the idea of a mere mourning for a lost past, the transformation at the heart of educational processes is nonetheless marked by a certain "dark side," in which risk—as emphasised by Biesta—is always present and, far from being mere disorientation, can become a precipitating factor capable of deconstructing individual identity. The contributions to this issue 23(2) of *Formazione & insegnamento* "flirt" with these notions linked to the realm of possibility: innovation, risk (including ludic risk), the limits of technological solutions, devices that deconstruct subjectivity (e.g., prison settings), and experiences of abuse. Yet the imprint of hope remains constant, in the form of evidence-based recommendations that aim to lay the groundwork for future best practices.

Provocatoriamente rispetto a una scienza pedagogica orientata all'elemento-vita, si propone una lettura che dà credito alle suggestioni letterarie di Pessoa per riflettere sulla dimensione epistemologica e prassica dell'inquietudine. Superando l'idea di mero lutto nei confronti di un passato perduto, la trasformazione di cui sono protagonisti i processi formativi si caratterizza comunque per un certo "lato oscuro", in cui il rischio – sottolineato da Biesta – è sempre presente e, lungi dall'essere solo un mero disorientamento, può trasformarsi in fattore precipitante che decostruisce l'identità individuale. I contributi di questo numero 23(2) di *Formazione & insegnamento* "flirtano" con queste nozioni legate al reame della possibilità: innovazione, rischio (anche ludico), limitatezza delle soluzioni tecnologiche, dispositivi di decostruzione della soggettività (es.: il carcere) e maltrattamenti. Resta però costante la cifra della speranza, sotto forma di raccomandazioni evidence-based che dovrebbero gettare le basi per le future *best practices*.

KEYWORDS

Disquiet in education, Epistemic emotions, Educational risk, Transformative learning, Subject formation
Inquietudine educativa, Emozioni epistemiche, Rischio educativo, Apprendimento trasformativo, Soggettivazione

Citation: Marcelli, A.M. (2025). Disquieted Education: Between Ethics, Practice, and Transformation. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 1-8.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_01

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgements: Francisco J. R. Sousa and Josélia M. R. Fonseca for their invaluable support as members of the editorial team.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_01

Submitted: September 18, 2025 • Accepted: September 18, 2025 • Published on-line: September 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Desassossego?

1.1 Il cadavere dell'infanzia

Ne *Il libro dell'inquietudine* di Pessoa (2005), a un certo punto la voce narrante di Soares si cala in un ricordo d'infanzia: le pedine degli scacchi trasformate nei personaggi di un sogno lucido, cioè i giocattoli di un bambino che li aveva connotati caratterialmente e, baloccandosi con loro, viveva a modo suo le avventure del quotidiano – un tram fatto di scatole di fiammiferi, un po' di fil di ferro e nulla più. E soffre, Soares: prova nostalgia per quel mondo di semplicità e fantasia in cui la *vis* immaginifica del fanciullo dominava il campo visivo, trasformando oggetti in personalità credibili.

È un passo dalle molteplici sfumature. In primo luogo, ci racconta qualcosa della mente in via di sviluppo: una più labile soglia tra realtà e fantasia, sotto forma di accesso più immersivo al mondo interiore che successivamente si esteriorizza e infine trova, negli oggetti del quotidiano, àncore sufficienti per proiettare un'indole picaresca. In secondo luogo, il carattere relativamente mondano della messa in scena; il bambino si figura versioni alternative di ciò che è già parte del suo mondo: il tram, la scuola (le pedine degli scacchi sono studenti), le marachelle (c'è chi ruba, chi fuma, chi si dà delle arie...) e il maestro che irrompe a sanzionare il vizio dei personaggi immaginari.

Ma c'è anche dell'altro, in Soares. Sente la mancanza di personalità che *potevano* essere e non si sono avverate – autentica *saudade*, cioè nostalgia per opportunità inevase e vite mai vissute. Inoltre, sente la mancanza di quel tempo stesso della vita, in cui tutto sembrava possibile o comunque c'era contentezza in un orizzonte limitato, ma reso ricco dalle dinamiche del gioco. Il dolore è tale che Soares giunge a un'amarissima conclusione: "Oh, infanzia mia, morta! [...] È morto in me qualcosa in più che il mio passato" (Pessoa, 2005, Chapter 91).

1.2 La metafora del telaio

Se dovessimo prendere la *saudade* di Soares alla lettera, allora muterebbero i capisaldi pedagogici di riferimento. Seguendo *cliché* ormai classici, le scienze pedagogiche hanno già identificato molti "cappelli" (provocazione à la De Bono, 1985) che il formatore può indossare: mentore (es. Moloney et al., 2023), tutor (Drozd & Zembruska, 2013), facilitatore (Fedeli & Frison, 2018)... Ma chi avrebbe mai pensato al formatore come a un "Caronte" della trasformazione, che traghetta le anime verso un Aldilà, intente a "scrollar[si] di dosso le vicissitudini mortali" (Q2 Shakespeare, 1604, Verse 1721 trad. mia)? Il fanciullo di Soares non vive autenticamente in lui – se lo porta dentro, certamente, ma solo in effigie, mentre in realtà esso è già cadavere.

Schopenhauer aveva proposto una traduzione alternativa del sopraccitato passo shakespeariano dell'*Amleto*, suggerendo che il copista avrebbe confuso *shuffled off* [scrollarsi di dosso, sbarazzarsi] con *shut-tled off* [presumibilmente: srotolare], cioè il disfarsi

della spoletta del telaio: "quando avremo srotolato, esaurito questo gomito della mortalità" (Schopenhauer, 1851, Chapter 236). Gli studi filologici hanno dato torto al filosofo tedesco, ma resta viva la persuasione ontologica che il *divenire* non sia che uno srotolarsi del rocchetto – come del resto ricordato da Soares stesso nel già menzionato passo: "Quando ero bambino, prendevo i rocchetti di filo <> li amavo con un amore doloroso" (Pessoa, 2005, Chapter 91). In questa prospettiva, il formatore incarnerebbe Làchesi, la Moira che svolge il filo della vita.

2. L'inquietudine nelle scienze pedagogiche

2.1 Pedagogia come esercizio di vita

Invero, il rapporto tra *formazione* e *morte* non è ampiamente trattato dalla scienza pedagogica – e per ottime ragioni:

1. In primis, la questione fisiologica. *Pedagogia* [è]/e *Vita* (come ricorda il titolo dell'omonima pubblicazione del Gruppo Editoriale Studium, ISSN 0031-3777): senza la vita dell'individuo, non può esserci una sua formazione.
2. In secondo luogo, la necessità ontologica. La pedagogia intrattiene una salda relazione con la *potentia* [δύναμις], intesa letteralmente come *potenziale*, *capacità*, *possibilità* e, per esteso, correlata in via più raffinata a concetti quali la *capability* di Nussbaum (1987) – che sottende alla giustizia sociale – oppure ciò che Sheehan ritiene costituire la nozione heideggeriana di *Wiederholung*: "ottenere la presenza autentica ri-trovando la possibilità già proiettata in quanto possibilità" (Sheehan, 1978, p. 282), cioè una *natura* [φύσις] in tensione "telica", un "crescere" (p. 301), un realizzarsi riappropriandosi non solo delle possibilità ipotetiche, ma anche di quelle già in qualche modo saturate e, per così dire, *trascorse* (cfr. pp. 306-307).
3. In terza battuta, il mutato paradigma epistemologico. Tra le innovazioni pedagogiche più recenti figura la rinnovata attenzione nei confronti delle diverse età della vita (cfr. Dozza & Frabboni, 2012): non solo come concetto di *lifelong learning* – del quale distinguiamo, con Di Rienzo (2024), le letture meccanicistiche da quelle umanistiche – ma anche come *ageing*, che Boffo (2022) mostra essere dato globale e cifra della nuova realtà sociale delle comunità (almeno) post-industriali.

2.2 L'inquietudine come emozione pedagogica

Si comprende quindi che la pedagogia, come forma dell'*esercizio di vita*, non può risolversi pienamente nell'elucubrazione funerea di Soares. Dinanzi alla "infanzia [...] morta" nell'adulto, si aprono quindi due opportunità epistemiche.

La prima è di intendere il rapporto tra crescita e morte come una relazione simbolica: *per Soares*, insomma, quel bambino *veramente non c'è più* e dunque la fenomenologia più prossima per il narratore è quella del lutto, della perdita. Quasi a voler dire: "In

alcune [cerimonie], il novizio è considerato morto e resta morto per tutta la durata del noviziato” (van Genneep, 1981, p. 85). Ma dal noviziato di Soares proprio non si esce.

La seconda, collegata alla precedente, è da rintracciarsi proprio nel titolo del libro di Pessoa (2005): *desassosego*, inquietudine. Di qui, la lettura fenomenologica: Soares è inquieto perché non riesce a esercitare pienamente la *Wiederholung* e, pertanto, stenta a riconoscere nelle sue esperienze infantili una possibilità saturata che contribuisce in maniera essenziale alla sua attuale presenza. Poiché non riesce a riconciliare queste due dimensioni, temporalmente separate, vive la propria biografia come interrotta, discontinua o, nel migliore dei casi, scarificata a seguito di amputazione esistenziale.

Heideggerianamente, sempre seguendo la lezione di Sheehan (1978), la riappropriazione di una temporalità propria è anticipata da una situazione di tensione. Più romanticamente, l'individuo non riconciliato annaspa, vive l'esistenza come soffocante. Nel formando lo sforzo di riconciliazione è presente, ma incompiuto: altrimenti, costui sarebbe formato ed esistenzialmente risolto. È quindi dato di pensare che, anche laddove la trasformazione dell'individuo non risulti in lutto autentico, la formazione possa (o forse debba) caratterizzarsi come un periodo disturbato, nel senso di afflato che turba l'individuo teso al raggiungimento di una qualche forma di chiusura con il sé.

In questo senso, l'*inquietudine* è un'emozione epistemica. La tassonomia proposta da Vilhunen lo conferma: le emozioni epistemiche alimentano “complesse interazioni tra fattori cognitivi e affettivi” ed emergono a partire da “incongruenze cognitive” (Vilhunen, 2023, pp. 12–13). Nell'indagare le emozioni epistemiche in ambienti di apprendimento STEM, Vilhunen (2023) scopre anche che, sebbene sia riconosciuto che “le emozioni negative” sono correlate a “risultati d'apprendimento negativi” (p. 13), nei contesti di messa alla prova (*test*) manca il rapporto tra queste emozioni e la performance. Conclude quindi Vilhunen:

“Queste emozioni [confusione e ansia] potrebbero avere un ruolo interessante nell'apprendimento. Intrattengono una correlazione fortemente positiva con frustrazione e noia, che hanno relazione di segno negativo con la performance, ma, allo stesso tempo, intrattengono una correlazione positiva con la curiosità, che [a sua volta] è in relazione positiva con l'apprendimento. Pertanto, ciò potrebbe indicare che queste emozioni avvengano simultaneamente in situazioni in cui la curiosità è attivata dalla nuova conoscenza, mentre [al contempo] gli elevati carichi cognitivi generano confusione e ansia” (Vilhunen, 2023, p. 33 trad. mia).

Di qui, il celebre ruolo del formatore come rimodulatore delle esperienze affettive negative (DeBellis & Goldin, 2006; Reeve & Halusic, 2009; Vilhunen, 2023).

2.3 Trasformatività inquieta

In aggiunta alla questione dell'inquietudine come condizione caratteristica dei processi di apprendimento – principalmente a seguito di notevole carico cognitivo – esiste anche un'inquietudine che non dipende da specifiche forme di stress in contesti d'esercizio, bensì risulta da un più ampio *distress* esistenziale, agente sull'identità dell'individuo e sulle sue opportunità.

Infatti, in un passo della sua rassegna critica, Condit (2017, p. 30) ricorda che la trasformazione può avere esiti nefasti. Questa tesi si basa su un solido studio biografico condotto da Morrice (2013) sulle peripezie di dieci rifugiati residenti nel Regno Unito. Nel caso di questi individui, l'apprendimento è decisamente connotato in chiave trasformativa: precedentemente inseriti in ruoli professionali stabili – che Morrice riconduce all'*habitus* di Bourdieu (1972) – hanno superato crisi umanitarie abbandonando la propria terra, il che appare come un vero dilemma disorientante à la Mezirow (1991). Tuttavia, il risultato non è positivo, perché si tratta di casi in cui l'identità ne esce decostruita e i sopravvissuti (i rifugiati) apprendono alcune vie dell'integrazione, ma attraverso cicli di demansionamento professionale, conflitti maladattivi e, in sostanza, una perdita di qualità esistenziale:

“Queste narrative indicano un lato ‘più oscuro’ [darker side] del divenire rifugiati che non trova posto nell'apprendimento trasformativo. L'apprendimento qui descritto non conduce a esiti positivi; piuttosto, comporta il bisogno di disimparare e lasciarsi alle spalle una buona porzione di chi e che cosa si fosse in precedenza” (Morrice, 2013, p. 266 trad. mia).

Questo orizzonte contro-educativo dei rifugiati mette alla prova anche la teoresi filosofico-pedagogica. Primo, perché mostra quanto drastico sia il passaggio concettuale dalla *gettaticità* esistenziale a esistenze che autenticamente, cioè *hic et nunc*, sono state gettate in una situazione al di là delle proprie possibilità e sulla quale hanno avuto poca voce in capitolo. Quasi come se l'angoscia metafisica non reggesse il confronto con l'angoscia etnograficamente rilevata. Secondo, perché apre la pedagogia alla nozione di rischio, sia come preludio alla pedagogia dell'emergenza, sia come riconoscimento del fatto che, in qualunque momento, potrebbero intervenire nella traiettoria esistenziale del soggetto una serie di *eventi precipitanti* che, lungi dall'essere mero disorientamento, finiscono per annullare o incanalare in maniera maladattiva gli esiti di un curriculum altrimenti roseo.

Ciò intrattiene analogie sostanziali con il recente studio condotto da Murillo (2025) sul curriculum del Dottor Frankenstein (e, indirettamente, su quello della Creatura). Esso sottolinea il legame tra “acquisizione di conoscenza” e le esperienze esistenziali di “alienazione, solitudine, isolamento, rabbia, amore, speranza e il problema del bene”, ma, allo stesso tempo, riconosce che senza un pieno senso di responsabilità non è possibile governare adeguata-

mente le emozioni più deleterie (Murillo, 2025, p. 7). In quello che Murillo definisce un connubio tra “conoscenza e sentimento” (p. 8), la Creatura, pur percorrendo i medesimi ambienti di Frankenstein, è sopraffatta da circostanze precipitanti, i cui turbamenti emotivi finiscono per deprimere le sue capacità metacognitive, al punto da ridurla a un qualcosa che sa moltissimo, ma rinuncia alla responsabilità etica esistenza-correlata.

2.4 Pedagogia del rischio

L'inquietudine riorienta i riflettori sul ruolo del formatore. Se, fatta salva la centralità dei destinatari della formazione, è provato che sussistano circostanze al di fuori del loro controllo – e, magari, addirittura *precipitanti* –, allora la responsabilità delle medesime ricade sul formatore *in primis* e sulla società formativa intesa nel senso più ampio.

Di questo si è accorto Biesta (2013), che al tema ha dedicato *The Beautiful Risk of Education*. La sua preoccupazione – espressa nel prologo del volume – è che, da un lato, si esiga che l'insegnante si faccia carico dell'incertezza educativa, mentre, dall'altro, le istituzioni esigano che la scuola *non osi* e non generi situazioni di rischio. Invero, gli insegnanti sono pienamente consapevoli della natura distopica di un'educazione senza rischi, al punto che essa è cristallizzata in uno stereotipo, uno spauracchio da tenere a distanza, come quello del genitore elicottero (Bannayeva & Sarandöl, 2025). Se quello fosse il caso, a essere inquieto non sarebbe più il bambino o il discente, bensì il formatore stesso, atterrito dalle *inquietanti* conseguenze di un rischio non tollerato, di un'avventura finita male.

Peraltro esistono già paradigmi che corroborano con evidenze e cogenza argomentativa l'idea di reintrodurre nel contesto educativo rischi di qualche genere. Magari non rischi che condurrebbero a danni irreparabili, ma sicuramente rischi che le istituzioni (locali, nazionali e globali) non sono spesso disposte a correre. Ad esempio, Dodd e Lester (2021) propongono un modello concettuale che mostra come le attività di gioco avventuroso intercettano l'emergere di situazioni emotivamente negative nell'infanzia e contribuiscono a una migliore gestione dell'ansia, una maggiore tolleranza dell'incertezza e anche una più adeguata risposta agli stimoli fisiologici. Similmente, la rassegna critica alla base dello studio di Turgut-Kurt e Sevimli-Celik (2024), dimostra che c'è ampio consenso scientifico intorno all'idea di introdurre una certa componente di rischio nelle esperienze formative. Ciò rimanda proprio a Biesta:

“Eppur viviamo in tempi impazienti in cui riceviamo costantemente il messaggio che la gratificazione immediata dei nostri desideri è possibile e che ciò è bene. Il richiamo a rendere l'educazione forte, sicura, prevedibile e scevra da rischi è una manifestazione di impazienza. Ma ciò si basa su un fraintendimento fondamentale su riguardi l'educazione e un fraintendimento fondamentale su come essa ‘funzioni’. Vede le debolezze dell'educazione – il fatto che non ci sarà mai cor-

rispondenza perfetta tra ‘input’ e ‘output’ – solo come un difetto, solo come un qualcosa che deve essere raddrizzato e superato e non anche come la condizione stessa che rende l'educazione possibile” (Biesta, 2013, pp. 3–4 trad. mia).

Biesta ricorda che educare non è garantire un risultato, ma creare uno spazio in cui qualcosa di nuovo possa accadere – uno spazio fragile, aperto, mai del tutto prevedibile. L'educazione, per Biesta, è “un rischio bello”, perché solo rischiando possiamo dare luogo all'emergere del soggetto (Biesta, 2013, p. 9). Ciò fa eco a Rancière (1987) che, nel suo *Le maître ignorant*, mette in guardia contro l'illusione della spiegazione come viatico formativo: imparare non è capire ciò che il maestro ha da dire, ma esercitare la propria intelligenza nel mondo.

Su questa linea si muove anche una riflessione filosofica più ampia, che va da Arendt a Foucault. Arendt (1958), nella sua idea di natalità, parla dell'educazione come spazio in cui qualcosa di radicalmente nuovo può venire al mondo: ogni bambino che nasce è, in potenza, un nuovo inizio. Foucault (1975), invece, insegna che ogni processo educativo è anche un processo di soggettivazione, intrecciato a dinamiche di potere, di resistenza, di costruzione del sé. La formazione inquieta vive, dunque, in questo spazio di tensione tra l'evento del nuovo e l'attrito con ciò che già esiste.

3. Presentazione dei contributi

Nel presente numero 23(2) di *Formazione & insegnamento*, la metafora dell'inquietudine pedagogica diviene chiave interpretativa di una riflessione ampia e sfaccettata sull'educazione contemporanea. Seppure nella loro varietà, le tematiche affrontate condividono l'urgenza di interrogarsi sul senso profondo della formazione in una società che si trasforma, barcamenandosi tra istanze etiche, necessità pratiche e bisogno di rinnovamento.

Parlare di *formazione inquieta* significa inerire un qualcosa che sfugge e che non si lascia catturare facilmente. Non è un modello, anche se il concetto è teoreticamente promosso; non è metodo, anche se presume processo. È un movimento. È un gesto pedagogico non pienamente ricomposto, che resiste a regolamentazione e chiusura, nella consapevolezza che l'educazione è apertura al rischio anziché imposizione di una forma.

L'educazione inquieta nasce dove finisce la pretesa di dominio. Avviene dove chi insegna non cerca di riprodurre sé stesso, ma accetta di perdersi un poco nell'incontro con l'Altro. È educazione che non consegna soluzioni prefabbricate [*ready-made*], ma invita a problematizzare ciò che si dà per scontato: le norme, le gerarchie e il lessico stesso delle ontologie pedagogiche (“insegnamento”, “apprendimento”, “valutazione”...). In questo senso, è profondamente politica, non perché abbia nella politica il suo contenuto privilegiato, ma perché colloca i suoi soggetti in una prospettiva emancipante e di ri-appropriazione delle proprie scelte.

La formazione inquieta non è per chi cerca stabilità, ma per chi accetta che un vuoto può aprirsi quando non si possono prevedere gli esiti del gesto didattico. Ciò richiede che si abiti il dubbio non come debolezza, ma come preconditione del pensiero. Un'educazione che non consola, ma *chiama*; che non tranquillizza, ma *provoca*. Proprio per questo – proprio in ragione di questa sua *inquietudine*, apre possibilità che altrimenti resterebbero chiuse.

3.1 Paradigmi

Proprio con una provocazione si apre questo fascicolo. In primo luogo, perché a pubblicare il primo contributo non è uno studioso strutturato in istituzioni alta formazione, bensì Gesuelli (2025) – un insegnante-ricercatore che ha sottoposto a Redazione e Revisori un contributo di grande pregio. Pubblicando insegnanti-ricercatori, anziché universitari in carriera, *Formazione & insegnamento* si prende un rischio: difficilmente costoro contribuiranno con i propri contributi alla Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) e, rispetto a questa metrica di Stato, i loro articoli hanno valore neutro. Tuttavia, sarebbe velleitario, sul piano delle scienze pedagogiche, ignorare la qualità e l'autenticità di contributi profondamente radicati nel mondo scuola. In secondo luogo, il contenuto stesso di Gesuelli (2025), intitolato *Libertà come Disattivazione e Co-Creazione: Una Ricerca-Azione sulle pratiche emancipanti in una Scuola Secondaria di Primo Grado*, è infuocato: la sua autoetnografia racconta di azioni destabilizzanti dello *status quo*, che risultano sovversive agli occhi dell'ordine costituito e che pure sono fondate su un'ampia consapevolezza critico-filosofica da un lato e scientifico-pedagogica dall'altro. Con Gesuelli si torna a parlare di *libertà* ed *emancipazione*, non come vuoti contenitori concettuali della retorica di piazza, bensì come azioni concrete inserite in un contesto di attriti e resistenze.

3.2 Abitare il Mondo

Occupandosi di *Pensiero critico e partecipazione democratica*, Ratotti (2025) affronta un tema legato a doppio filo a quello dell'inquietudine. Vi gioca un ruolo-chiave il pensiero di Nussbaum, la cui nozione di *capability* è riconosciuta dall'autrice dell'articolo come asse portante della partecipazione democratica. Senza *capability* non c'è emancipazione, ma, sembra suggerire, anziché costituire un obiettivo formativo, la *capability* è essa stessa formazione – come del resto sottolineato dall'invito di Dewey all'attività e all'esperienza. La provocazione più forte è forse nel riferimento a Hume, che consente di riconoscere, attraverso il filtro offerto da Nussbaum, uno stretto legame tra affettività e ragione scientifica.

Abitare il Mondo significa anche apertura all'integrazione. Che, in alcuni casi, è una questione di scelta, mentre in altri – come nel caso dei rifugiati di Morrice (2013) – rappresenta una decostruzione dell'identità soggettiva. A combattere tali lati oscuri è Di Pinto (2025), che racconta le esperienze teatrali in carcere. Il carcerato è sicuramente un'identità in decostru-

zione e, anzi, si potrebbe arguire che lo stesso dispositivo-carcere è, in sostanza, un apparato di decostruzione dell'identità. Se, però, normalmente saremmo portati a concludere che una società vede in esso l'opportunità di "disfare" il sé colpevole di un individuo, tali istituzioni finiscono sistematicamente per determinarne l'annullamento soggettivo *tout court*, se non addirittura costituirsi come *hub* della pedagogia nera. Ben vengano quindi le iniziative formative e scientificamente informate, che contrastano la dispersione educativa carceraria. Il contributo di Di Pinto (2025) è proprio questo: basato su un'ampia documentazione tratta dalla letteratura di settore, procede a descrivere l'offerta curricolare ed extracurricolare del CPIA BAT "Gino Strada" presso il carcere di Trani. È un percorso complesso e che merita lettura attenta, che culmina in chiare proposte operative.

Sempre nella Sezione "*Abitare il Mondo*", lo studio di Marconi et al. (2025), intitolato *Enti del Terzo Settore e Sostenibilità Culturale: Una ricerca qualitativa nella Regione Toscana*, rappresenta un passo avanti nell'affrontare il legame tra pedagogia, sostenibilità culturale, enti del terzo settore e formazione continua. Indaga sette cooperative sociali della Toscana, per scoprirne i processi formativi e lo fa aderendo al paradigma del *welfare culturale*, che vede nella cultura un fattore stimolante per la sostenibilità territoriale. Ne emerge un quadro variegato, ma con elementi comuni: la dimensione contenuta delle cooperative è motivata dal desiderio di maggiore attenzione alla persona, tuttavia queste stesse realtà "piccole" riescono a esercitare massa critica grazie a iniziative di rete.

3.3 Infanzia

La Sezione "*Infanzia*" si apre con un contributo di Stringher (2025), ricercatrice INVALSI. Lo scopo è descrittivo, ma quanto presentato ha grande portata ermeneutica. Ove le istituzioni si sarebbero accentrate di profilazioni semplici, l'indagine di Stringher (2025) approfondisce la dimensione qualitativa dei docenti di scuola dell'infanzia in Italia: donne (99,4%), in fase di invecchiamento (63% ha più di 50 anni), soddisfatte (85%) esperte (in media oltre 20 anni di esperienza), ma con qualifiche datate (73% titolare di livello ISCED 3 o 4). Plausibilmente, un quadro del genere, per chiarezza e dettaglio, costituirà il caposaldo di tutti i prossimi studi su questa categoria professionale.

Sempre di scuola dell'infanzia si occupano Zoroaster e Restiglian (2025), presentando i risultati di due ricerche etnografiche svolte in Regione Veneto. Il tema è di particolare interesse: il *feedback tra pari* nei bambini dai 3 ai 5 anni. Lo stereotipo contro cui si cimentano i loro risultati è quello di un'infanzia depotenziata, incapace di tessere relazioni complesse come quelle della vita adulta. Ma ciò che Zoroaster e Restiglian scoprono va contro questo luogo comune: i bambini non solo fanno ampio uso di feedback, ma ne traggono anche giovamento – specialmente quando si tratta di eseguire un compito correttamente. Lo studio è ben concepito e si basa su solide evidenze, al punto da risultare di interesse per il let-

tore non solo in ragione dei contenuti che espone, ma anche perché valida il protocollo osservativo utilizzato – precludendo, quindi, a una trasferibilità degli strumenti di indagine.

Si compie poi un passo indietro verso lo Zerotre come sottoinsieme dello Zerosci. Si tratta di un'indagine (Gottardo & Restiglian, 2025) condotta sui genitori dei bambini coinvolti nei servizi per la prima infanzia. La ricerca mostra che, per i genitori, la qualità è collegata al tipo di attività svolte, alla professionalità degli educatori/educatrici e alla capacità di questi ultimi di coltivare un rapporto sano con il bambino. È un risultato confortante, perché illustra come la relazionalità resti centrale nell'esperienza del bambino in crescita e, nel contesto dello studio, i genitori appaiono consapevoli, interessati e molto agitivi.

3.4 Insegnare

Questo fascicolo ospita anche tre contributi della Libera Università di Bolzano, due dei quali sono frutto della suddivisione di un contributo lungo in due separati, raccomandata dalla Redazione – secondo una *policy* ormai consolidata. Ricevuti in momenti diversi del trascorso semestre, affrontano, con organicità ma prospettive anche molto diverse tra loro, le ricadute formative del gioco da tavolo *The Next Generation of Changemaker*.

In particolare, Morselli (2025) conduce un'indagine *post hoc factum*, che rivela l'efficacia del gioco nello stimolare competenze imprenditoriali, a fronte però di un ridotto impatto sugli apprendimenti della sfera personale. Nel successivo contributo di Schumacher e Kansteiner (2025) il focus è sugli esiti partecipativi dell'attività, che stimolano perplessità sulla capacità degli allievi di incamerare le pratiche partecipative: costoro, infatti, seguitano a identificare nella partecipazione principalmente la possibilità di partecipare al dialogo, ma con scarso riorientamento dei loro processi nella dimensione metacognitiva. Data la puntualità del questionario, non c'è da dubitare circa la coerenza delle conclusioni, che dimostrano quindi grande trasparenza nel sottolineare i limiti del *board game* stesso – anche in un'ottica di costi/benefici in termini di tempo. Ciò conduce al terzo contributo (Mian & Kansteiner, 2025), marcatamente distinto per approccio metodologico, che utilizza la tecnica delle vignette fenomenologiche per svelare complessi rapporti intra- e interpersonali tra studenti coinvolti, svelando appunto quel tipo di inquietudine tipica dei contesti formativi – avendo come effetto non solo quello di fare luce sugli eventi oggetto di narrazione, ma anche di validare il metodo stesso delle vignette fenomenologiche come utile strumento chiarificatore.

A questo trittico si aggiungono altri due articoli che sono sempre orientati al Mondo Scuola. Il primo (Khan et al., 2025) è frutto di una collaborazione internazionale che ha coinvolto l'Università degli Studi di Ferrara, l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e l'Università di Swat (Pakistan). Il focus è stato indagare l'efficacia della tecnologia didattica utilizzata durante le sessioni d'aula della scuola secondaria pubblica del Khyber Pakhtunkhwa – provincia del Nord-Ovest del Pakistan, nota colloquialmente come

Sarhad – e, più precisamente, nel circondario del distretto di Swat, a maggioranza Pashtun. Questo studio fa da complemento al precedente lavoro di Khan et al. (2023), il quale, invece, si concentrava sulla scuola primaria. I risultati invitano a un attento bilanciamento nell'uso delle tecnologie in classe: migliorano la collaborazione e l'indipendenza degli studenti, stimolando la motivazione, ma restano necessari formazione alla sicurezza e finanziamenti volti a colmare il *gap* tecnologico – specialmente in aree remote e ultraperiferiche.

Sempre di tecnologie si occupano Bardelli et al. (2025), preoccupandosi che la loro adozione diventi “mero adeguamento” e non stimoli un autentico adattamento da parte dei docenti. A conclusione del loro studio sull'uso delle immagini nella didattica universitaria STEM, giungono a riconoscere l'importanza della videoanalisi come strumento che favorisce il *feedback* e l'autovalutazione da parte dei docenti – auspicando che i percorsi formativi di *faculty development* siano più interdisciplinari in modo da fare spazio a competenze parallele a quelle disciplinari.

Segue il lavoro di Tino (2025) sui Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Rivolgendosi a un campione sostanziale di studenti tra i 18 e i 22 anni, a prevalenza femminile, afferenti al medesimo istituto scolastico, Tino conduce un caso di studio su due percorsi scuola-lavoro. I rispondenti hanno riferito efficacia nel raccordo tra mondo dell'educazione e mondo del lavoro, segnalando aumentata consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità. Acquista sempre più importanza anche il rapporto con il tutor. Ciò consente di identificare il PCTO in uno “spazio trasformativo” che si presta a ulteriore valorizzazione.

3.5 Storia dell'educazione

La sezione di storia dell'educazione ospita, in questo fascicolo, un contributo di Gramigna (2025) sul rapporto tra Margiotta e Kant – che si inserisce in una teoria di lavori iniziata con la pubblicazione sul binomio Margiotta-Dewey (Gramigna, 2024b) e proseguita con quella su Margiotta e Agostino (Gramigna, 2024a).

Il presente articolo di Gramigna rende un grande servizio, perché ripercorre fedelmente alcuni punti dell'argomentazione margiottiana, senza particolari tradimenti, restituendo al lettore l'accesso a un testo complesso e di difficile reperibilità (Margiotta, 1974). Quest'opera di Margiotta, che l'autrice stessa riconosce come corposa, per densità e portata si presterà certamente ad ulteriori approfondimenti e *Formazione & insegnamento* è lieta di accoglierne un primo tassello.

3.6 Rassegne critiche

Due *literature review* affrontano questioni di didattica innovativa. Si tratta di scelte investigative consapevoli, che non accettano in maniera coatta lo stereotipo dell'innovazione, ma lo fanno oggetto di esame critico. Inoltre, nell'attuale regime di complessità, i meta-studi e le rassegne critiche costituiscono uno

strumento fondamentale: per i ricercatori, che non sempre riescono a padroneggiare l'intera estensione del proprio campo; per i formatori, che spesso sono esterni a contesti accademici e necessitano quindi di ampie sintesi; per i *policymaker*, spesso calati in una logica meccanicistica (funziona o non funziona?).

La prima di queste rassegne critiche è a firma di Strongoli e Catania (2025) e si occupa di *flipped learning* e progettazione didattica nell'alta formazione. Le domande chiave vertono sugli effetti della *flipped classroom* in contesti universitari e sui punti di attenzione della pratica. I risultati mostrano una pratica di successo, durante la quale, controintuitivamente, gli studenti sentono comunque la necessità che il formatore resti centrale, come figura di supporto attiva. Alcuni dubbi vengono sollevati circa un panorama valutativo eccessivamente variegato. Sussistono inoltre criticità riguardo all'uso di video didattici troppo brevi e troppo poco coinvolgenti, l'assenza – spesso non pianificata – di *feedback* tempestivi e la mancata rilevazione di un differenziale di performance rispetto a metodi didattici tradizionali.

La seconda *literature review* è un contributo di Coppi e Barone (2025). Inizialmente pensato come compendio per la Sezione “*Studi Margiottiani*”, l'articolo è cresciuto fino a diventare una guida forse imprescindibile sul legame tra le nozioni di “generatività” e “talenti” nel panorama internazionale. Infatti, le autrici scoprono che il tema, seppur presente, è trattato dagli autori esaminati in maniera sporadica e non continuativa. Più frequentemente, poi, il settore dei ricercatori che se ne occupano è psicologico, anziché pedagogico. Ciò dimostrerebbe quindi che, come sostengono Coppi e Barone, “generatività e talenti” è un campo emergente... motivo per cui *Formazione & insegnamento* ha deciso di dedicarvi una *call speciale*.

3.7 Recensioni

A conclusione di un numero caratterizzato dall'inquietudine della formazione è la recensione dedicata da Borg (2025) a un recente testo di Amenta (2025) che affronta uno dei temi più inquietanti della contemporaneità scolastica: docenti maltrattati e studenti maltrattati. Non stupisce, quindi, che un contributo del genere abbia superato i confini italiani per approdare sulla scrivania del lettore internazionale. È evidenza del fatto che i messaggi forti, su temi cruciali, rompono il muro dell'inazione e contribuiscono alla capacità di fare rete da parte dei diretti interessati – tingendo quindi di speranza le ombre dell'inquietudine.

Riferimenti bibliografici

Amenta, G. (2025). *Il rispetto violato: Docenti maltrattati, studenti maltrattati*. Mondadori Università.
 Arendt, H. (1958). The Crisis in Education. *Partisan Review*, 25(4), 173–196.
 Bannayeva, A., & Sarandöl, A. (2025). Helicopter Parenting: A Review. *Psikiyatriye Güncel Yakla ımlar*, 17(2), 272–282. <https://doi.org/10.18863/pgy.1484671>
 Bardelli, M., D'Agostini, M., Zanon, F., & Lucilli, G. (2025). Images and University Teaching: A study through Video Ana-

lysis in Science Education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 8040. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8040>
 Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
 Boffo, V. (2022). Active Ageing: Il ruolo dell'apprendimento permanente. *Epale Journal*, 2022(12), 4–8. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/EPALE_JOURNAL-IT_N_12_2022.pdf
 Borg, J. (2025). Book Review of *Il Rispetto Violato: Docenti Maltrattati, Studenti Maltrattati* by Giombattista Amenta. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8268. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8268>
 Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>
 Condit, M. (2017). *A Comparative Case Study of Transformative Learning Among Conscientious Objectors* (10289108) [PhD Thesis, Saybrook University]. ProQuest.
 Coppi, A., & Barone, S. L. (2025). Generative talents: A systemic mapping between international literature and pedagogical paradigm. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8142. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8142>
 De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats* (1st ed.). Little, Brown and Company.
 DeBellis, V. A., & Goldin, G. A. (2006). Affect and Meta-Affect in Mathematical Problem Solving: A Representational Perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131–147. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>
 Di Pinto, G. (2025). The theatre laboratory in prison: An opportunity to rebuild oneself and to rebuild healthy relationships with civil society. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 7996. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7996>
 Di Rienzo, P. (2024). Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 40–46. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-05>
 Dodd, H. F., & Lester, K. J. (2021). Adventurous Play as a Mechanism for Reducing Risk for Childhood Anxiety: A Conceptual Model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 164–181. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00338-w>
 Dozza, L., & Frabboni, F. (Eds.). (2012). *Pianeta anziani: Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. FrancoAngeli.
 Drozd, E., & Zembrzuska, A. (2013). School Tutoring as a Concept and a Support Method in Student's Development. *Forum O wiatowe*, 2(49), 167–175. <http://forumo-wiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/81>
 Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Methods to facilitate learning processes in different educational contexts. *Form@re*, 153–169. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-24001>
 Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
 Gesuelli, F. (2025). Freedom as Deactivation and Co-Creation: An Action Research Study on Emancipatory Practices in Lower Secondary Education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 8095. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8095>
 Gottardo, M., & Restiglian, E. (2025). Quality of educational experiences in childcare services: A survey on parents' perceptions in the city of Padova, Italy. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8065. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8065>
 Gramigna, A. (2024a). Il giovane Umberto Margiotta interprete della pedagogia agostiniana. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 6–12. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_02
 Gramigna, A. (2024b). Umberto Margiotta interprete di John Dewey: A proposito di libertà e liberalismo. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 10–16. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_02
 Gramigna, A. (2025). Umberto Margiotta and the study of Kant: Between history, morality and education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 7599. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7599>
 Khan, S. A., Poletti, G., & Khan, F. N. (2025). From Chalkboards to Digital Screens: How Classroom Technology Influences Student Academic Behavior, Engagement and Motivation.

- Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8162. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8162>
- Khan, S. A., ur Rahim, M., & Naz, F. L. (2023). Effects of Digital Technology on Mathematical Achievements of Primary School Students; Evidences from Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 2(3), 287–293. <https://ijciss.org/index.php/ijciss/article/view/62>
- Marconi, S., Del Gobbo, G., Banchi, C., & Desii, E. (2025). Third Sector Organisations and Cultural Sustainability: A Qualitative Research Study in the Tuscany Region. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 8070. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8070>
- Margiotta, U. (1974). *Kant e la formazione dell'uomo moderno*. Signorelli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Mian, S., & Kansteiner, K. (2025). The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8086. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8086>
- Moloney, M., Pope, J., & Donnellan, A. (2023). What Is Mentoring and Who Mentors? In M. Moloney, J. Pope, & A. Donnellan, *Professional Mentoring for Early Childhood and Primary School Practice* (pp. 15–37). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37186-8_2
- Morrice, L. (2013). Learning and Refugees: Recognizing the Darker Side of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/07417-13612465467>
- Morselli, D. (2025). The next generation of change makers: Developing entrepreneurship competence in VET through a board game. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8012. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8012>
- Murillo, F. (2025). The curriculum of Frankenstein: Or the education of a monster. *Journal of Curriculum Studies*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2531369>
- Nussbaum, M. C. (1987). *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution* (Working Paper No. 31; Wider Working Papers, pp. 1–50). World Institute for Development Economics Research of the United Nations University. <https://ageconsearch.umn.edu/record/295560/files/WP31.pdf>
- Pessoa, F. (2005). *Il libro dell'inquietudine* (P. Ceccucci, Ed.; O. Abbati & P. Ceccucci, Trans.). Newton Compton.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Ratotti, M. (2025). Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 8059. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8059>
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Schopenhauer, A. (1851). *Parerga und Paralipomena: Kleine philosophische Schriften, Volume 2*. A. W. Hayn.
- Schumacher, S., & Kansteiner, K. (2025). Learning from Pupils' Experiences about Participatory Practices Playing a Board Game for the Development of a Learning Environment with Implications for Teacher Education. *Formazione & Insegnamento*, 23(2), 8075. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8075>
- Shakespeare, W. (1604). *Hamlet* (D. Bevington, Ed.). Internet Shakespeare Editions.
- Sheehan, T. J. (1978). Heidegger's Interpretation of Aristotle: Dynamis and Ereignis: *Philosophy Research Archives*, 4, 278–314. <https://doi.org/10.5840/pr1978413>
- Stringher, C. (2025). Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector? *Formazione & insegnamento*, 23(2), 8057. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8057>
- Strongoli, R. C., & Catania, V. (2025). Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 7907. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7907>
- Tino, C. (2025). PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 7864. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7864>
- Turgut-Kurt, R., & Sevimli-Celik, S. (2024). Giving children permission for risky play: Teacher variables and reported practices. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.24-16960>
- van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage: Étude systématique des rites* (É. Nourry, Ed.). Éditions A. et J. Picard.
- Vilhunen, E. (2023). *Epistemic emotions in science learning situations* (No. 158; Helsinki Studies in Education, p. 105). Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. https://www.researchgate.net/profile/Elisa-Vilhunen/publication/389508427_dissertation_Vilhunen_2023/links/67c5adc28311ce680c7b61e7/dissertation-Vilhunen-2023.pdf
- Zoroaster, P., & Restiglian, E. (2025). Observing peer feedback in preschool. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 7924. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7924>

Freedom as Deactivation and Co-Creation: An Action Research Study on Emancipatory Practices in Lower Secondary Education

Libertà come Disattivazione e Co-Creazione: Una Ricerca-Azione sulle pratiche emancipanti in una Scuola Secondaria di Primo Grado

Fabrizio Gesuelli

Istituto Comprensivo Gigi Proietti, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Roma (Italy); fabrizio.gesuelli@icgigiproietti.edu.it
<https://orcid.org/0009-0008-0675-8716>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article critically examines the definition of freedom proposed in the forthcoming *2025 National Guidelines* by the Italian Ministry of Education, contrasting it with the constraints perceived in everyday teaching practices within a lower secondary school. Drawing on a theoretical framework that includes contributions from Biesta, Žižek, Agamben, and Nishitani, the paper advocates for a conception of freedom rooted in the deactivation of the teacher's *telos* [τέλος] and the co-construction of knowledge. Through a combination of action research and autoethnography, the study explores and defines practices of porous teaching. By embracing the figure of the “illegal teacher,” making use of the hidden curriculum, and implementing a pedagogy of error, the article demonstrates how genuine spaces of emancipation can emerge. The final analysis highlights systemic challenges and underscores the urgent need to integrate these practices into the everyday life of schools, in order to foster a teaching culture that truly supports shared agency and meaningful freedom.

L'articolo problematizza la definizione di libertà nelle Indicazioni Nazionali 2025, confrontandola con le limitazioni percepite nella pratica didattica quotidiana di una scuola secondaria di primo grado. Partendo da un quadro teorico che attinge a Biesta, Žižek, Agamben e Nishitani, si propone una visione della libertà basata sulla disattivazione del *télōs* [τέλος] docente e sulla co-costruzione del sapere. Una ricerca-azione auto-etnografica ha permesso di sperimentare e definire pratiche di didattica porosa. Attraverso la valorizzazione della figura del “professore illegale”, l'accoglienza del curriculum nascosto e l'implementazione di una pedagogia dell'errore, si dimostra come sia possibile creare spazi di autentica emancipazione. L'analisi finale evidenzia le sfide sistemiche e l'urgente necessità di integrare stabilmente queste pratiche per una scuola che favorisca realmente libertà e agency condivisa.

KEYWORDS

Freedom, Italian National Curriculum Guidelines, Emancipatory teaching, Teaching profession
Libertà, Indicazioni Nazionali 2025, Educazione emancipatrice, Professione docente

Citation: Gesuelli, F. (2025). Freedom as Deactivation and Co-Creation: An Action Research Study on Emancipatory Practices in Lower Secondary Education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 9-15. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_02

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgments: Questo articolo è dedicato a tutti gli studenti che, in questi anni, a vario titolo, sono stati il mio stimolo più grande. Un grazie anche a tutti i colleghi che, con il loro impegno e confronto, hanno rappresentato un'importante fonte di ispirazione. In particolare, desidero ringraziare M. H. e C. B.: questo lavoro è soprattutto per voi. E infine, un pensiero speciale a tutti gli studenti che oggi si sentono frustrati o di-samorati dell'insegnamento: non siete soli.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_02

Submitted: June 20, 2025 • **Accepted:** July 2, 2025 • **Published on-line:** September 12, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: la libertà contesa tra retorica e pratica educativa

Nelle Indicazioni Nazionali 2025, a proposito dell'educazione alla libertà, si legge che "non è sviluppo dello studente nella libertà, ma sviluppo della libertà nello studente (MIM, 2025 p. 10)". Questa formulazione, che chiude un ragionamento su autodeterminazione e autonomia di pensiero e celebra la libertà come valore "occidentale", solleva interrogativi cruciali: cosa significa davvero "sviluppare la libertà nello studente" e perché si nega uno sviluppo "nella libertà"? Come sottolineato da Nicola Faggin (2022), all'interno di un sistema predeterminato, comportamenti autenticamente liberi sono limitati; al contrario, uno sviluppo nella libertà, che le Indicazioni sembrano osteggiare, sarebbe la condizione necessaria per essi. In questo scenario, la libertà rischia di ridursi a mero slogan, mentre la realtà delle aule spesso riflette una riproduzione di modelli gerarchici e performativi (D'Ascanio, 2012). Tale ambiguità si manifesta chiaramente nella percezione degli studenti, come emerso da preliminari *circle time*, dove espressioni quali "mi sento come un cane al guinzaglio" rivelano una profonda insofferenza alle strutture imposte.

Questo articolo mira a esplorare e analizzare pratiche didattiche che sfidano la performatività scolastica e il ruolo tradizionale del docente, proponendo un modello di libertà basato sulla trasformazione degli adulti e sulla co-costruzione del sapere. Attraverso un'analisi critica e la descrizione di pratiche innovative, si intende dimostrare come un approccio che accetta l'incertezza e quella che verrà definita come l'impotenza del docente possano generare spazi di autentica emancipazione per le persone coinvolte, siano essi docenti o studenti. A tal fine, il lavoro procederà con la spiegazione del quadro teorico, una sezione metodologica, seguita dall'illustrazione dei casi studio e delle pratiche sperimentate. In conclusione, si argomenterà per l'urgenza di sistematizzare tali pratiche nelle scuole e per una radicale rivisitazione dei ruoli, superando la concezione del docente come soggetto educante di oggetti (gli studenti).

2. Quadro teorico: libertà, soggettività e disattivazione del *télos*

La distanza tra le teorie pedagogiche contemporanee e quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali si accentua spesso nella pratica quotidiana, suggerendo che l'educazione alla libertà nella scuola resti un compito arduo, se non impossibile, senza una trasformazione profonda degli adulti. Nelle classi, si ha spesso l'impressione che gli studenti permangano in una condizione assimilabile al fuoco aristotelico descritto da Agamben (2016), in riferimento allo schiavo greco: senza *enérghēia* [ἐνέργεια], perennemente subalterno al suo padrone (l'insegnante) che gli fornisce energia sotto forma di ciocchi di legno (saperi o apprendimenti).

Tuttavia, la letteratura pedagogica contemporanea insiste sulla necessità di superare la figura del docente come "autore-eroe" e di promuovere una soggettivazione autentica degli studenti (Biesta, 2022; Meirieu, 2017). Gert Biesta parla di "meraviglioso rischio" del-

l'educazione proprio in funzione della libertà come insegnamento e pratica (2022). Educare alla libertà richiede fiducia e un gesto di dissenso da parte dell'insegnante. Tale dissenso implica una rottura con la "promessa" insita nella professione docente – la performatività o il *télos*, ovvero quello che a torto o ragione pare essere lo scopo predefinito e la causa determinante dell'azione educativa.¹ L'idea di dissenso di Biesta (2022) suppone infatti un indietro di un passo radicale del docente che, lasciando spazio, consente lo sviluppo della libertà e dell'autonomia negli alunni.

Procedendo lungo questa linea di ragionamento, l'idea di dissenso di Biesta ricalca da vicino il "no retroattivo" che il filosofo Slavoj Žižek (2006) utilizza proprio per sviluppare il suo concetto di libertà. Come scrive il filosofo sloveno, la libertà passa per un rifiuto radicale, delle routine e delle certezze, fino a riscrivere il passato di una persona e aprire nuove possibilità. Questo "no", però, non è una mera negazione, ma piuttosto offre la possibilità di determinare retroattivamente le cause che potrebbero definire le nostre azioni future.

Il "no retroattivo" deve quindi configurarsi come un evento. Come sottolinea Francesco Cappa citando proprio Žižek, l'evento è "un'effetto che eccede le proprie cause" (Cappa, in Biesta, 2022, p. 13). L'evento qui descritto, quindi, è una forza creatrice che risuona con l'adagio secondo cui gli umani sono artefici dei loro destini. Questa prospettiva non è affatto peregrina, in quanto ci conduce direttamente al cuore dell'analisi: la libertà è un gesto radicale, un tipo di no che ha la forza retroattiva di determinare e quindi creare le nostre azioni future. Ma per essere tale necessita di un prezzo da pagare che ha a che fare con la creazione stessa.²

Questa forma di evento, così dirompente, è un atto che affonda le radici nella tradizione teologica della creazione, così come analizzata da Agamben (2019; 2016)³. Il filosofo illustra come la tradizione teologica che si sviluppa durante il basso Medioevo immagina la forza creatrice di Dio come una forma di impotenza. La prima opera di creazione, cioè la separazione della luce dalle tenebre, sarebbe descritta come una discesa nelle tenebre, in un tartaro oscuro e informe dal quale Dio sarebbe emerso. In questa discesa, Dio avrebbe esperito una forma di impotenza, intesa quale disattivazione del proprio *télos*, della propria intenzione e scopo predefinito. Ed è proprio questo tipo di esperienza che ritengo sia il meccanismo alla base del concetto di dissenso proposto da Biesta.

Questa prospettiva trova eco in esperienze di ricerca che hanno esplorato le pratiche di abitazione dello spazio pubblico con persone senza fissa dimora. In tali contesti, pur essendo l'intento iniziale animato

1 Lo stesso Biesta dedica un capitolo al problema del nesso causale legato alla professione di insegnante.

2 Questa idea di retro-causalità trova la sua applicazione pratica anche nel campo della fisica quantistica sotto il nome di "esperimenti di scelta ritardata".

3 In particolare, Agamben iscrive tutto il suo ragionamento all'interno di un discorso sulla creazione e sul perché delle azioni umane in una chiave di disattivazione della potenza e potenza-di-non Aristotelica.

da un *télos* – la causa che determina l’agire dell’architetto, ovvero “attuare soluzioni per migliorare le condizioni degli altri” – è emerso come ogni tentativo di imporre una visione esterna, calata nel contesto di chi abita la strada, rischiasse di fare più danni che altro. La progettazione di soluzioni abitative per persone senza fissa dimora, ad esempio, poteva inavvertitamente ghettizzare la loro condizione, pur non essendo tale condizione accettabile (si vedano studi come Gesuelli, 2018; 2020). Tale situazione ha portato a confrontarsi con lo scopo dell’architetto – il proprio *télos* di trovare soluzioni – che in quel momento, per dirla alla Agamben, era sospeso e stava girando a vuoto, e ad accettare un’esperienza di impotenza. Solo in quel preciso momento si è aperta una rivelazione: il senzاتetto, nella sua capacità di adattamento e inventiva quotidiana, era già un “mirabile architetto” della propria sopravvivenza (Gesuelli, 2020; Lancione, 2013; 2016). Questa disattivazione dell’io intenzionale – un “no” alla presunzione di sapere cosa sia meglio per l’altro – ha creato un campo di impotenza creativa che retroattivamente ha riscritto le azioni future. Solo attraverso la rinuncia a ciò che si crede di dover essere o fare, si apre la possibilità di guardare alla propria persona – e di conseguenza all’educazione – in un modo radicalmente nuovo. La libertà, quindi, non è concessa, ma si costruisce nella rottura e nella negoziazione continua di ruoli pre-definiti.

Questi ragionamenti sono sfociati in quella che verrà definita una didattica porosa, che integra anche concetti di Deleuze e Guattari (1980) con il loro concetto di rizoma e la filosofia giapponese di Nishitani (2007; cfr. anche Hui, 2021). In questa prospettiva, il docente non è più il regista onnipotente, né solo un facilitatore che costruisce spazi di possibilità entro vincoli scelti o dati. Piuttosto, l’idea di porosità abbraccia la precarietà quale base fondamentale della realtà nella quale viviamo: l’impossibilità di conoscere l’altro pienamente e di camminare con e per le sue scarpe. Sperimentare tale impotenza comporta il farsi minore: creare vuoti affinché lo spazio di relazione diventi poroso.

“L’artista / ch’a l’abito de l’arte ha man che trema”, scrive Dante (Alighieri, 1967/1321, *Par.*, XIII, 77 – 78). In questa citazione Agamben (2014, p. 9) legge un procedere tremolante, mai sicuro. Si potrebbe allora intendere questo adagio con il fatto che non può esserci un’apertura all’insegnamento che sia limitata da ruoli, manuali, pratiche consolidate o, peggio, progettazioni predeterminate. Piuttosto, occorre che tali limiti diventino essi stessi precari, come un rizoma ricco di nodi che genera occasioni per la creatività e l’invenzione degli studenti e dei docenti.

Se all’inizio di questa sezione, gli studenti erano paragonati al fuoco aristotelico, utilizzato per descrivere lo schiavo nell’antica Grecia, a seguito dell’analisi fin qui svolta si propone un altro esempio di fuoco, quello del filosofo giapponese Nishitani (2007): “il fuoco non brucia il fuoco e quindi è fuoco” (Hui, 2021 p. 203). Questa concezione, lontana dalla tradizione occidentale, implica che il fuoco non sia un oggetto distinto che “brucia” un altro oggetto, ma una relazione intrinseca. Il fuoco è utilizzato come metafora per spiegare la capacità di svuotare i ruoli e le identità e per far emergere una relazione autentica e non dua-

listica che, secondo Nishitani, si attua proprio nella realtà di tutti i giorni. Questa realtà è concepita come un vuoto fertile. È quindi, svuotando la realtà della pratica quotidiana da noi stessi ed insegnando come farlo ai nostri alunni, che è possibile nutrire una didattica relazionale che sia autentica.

3. Metodologia: un approccio di Ricerca-Azione Partecipata e auto-etnografica

L’approccio metodologico adottato in questo studio si ispira alla ricerca-azione partecipata e ai principi dell’etnografia collaborativa, come delineati da Campbell e Lassiter (2015), in cui la conoscenza è co-costruita tra ricercatore e partecipanti, e l’osservazione si intreccia con l’azione trasformativa. L’indagine è stata condotta in un contesto scolastico di scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo nove classi (tre prime, tre seconde e tre terze)⁴ nell’arco di due anni scolastici (2023 – 2025). La scelta di questo scenario è stata intenzionale per consentire una sperimentazione prolungata e l’osservazione delle dinamiche evolutive.

Il docente ha agito in funzione di ricercatore. Questo ruolo ibrido è stato gestito attraverso un’azione di riflessività costante, la cui gestione è stata oggetto di costante analisi critica, documentata nel diario di campo. Le diverse esperienze sono state riportate in un diario di bordo, utilizzato come strumento primario di auto-analisi e osservazione partecipante.

Gli strumenti per la raccolta dei dati qualitativi sono stati i seguenti:

- *Circle Time*: Sono stati condotti *circle time* con cadenza bimestrale in ciascuna classe, focalizzati sulle percezioni di libertà e agency degli studenti. Le discussioni sono state trascritte e successivamente analizzate tematicamente per identificare i concetti e le problematiche ricorrenti.
- *Diario di Campo*: Il diario di campo è stato uno strumento centrale per la raccolta dati, documentando osservazioni partecipanti sistematiche, conversazioni informali avute con i colleghi, riflessioni personali sulle dinamiche di classe e le reazioni degli studenti e dei colleghi. La sua analisi ha permesso di triangolare le percezioni emerse dagli altri strumenti.
- *Elaborati e Riflessioni degli Alunni*: Elaborati artistici e testi riflessivi prodotti dagli studenti sono stati raccolti e analizzati come espressioni concrete dell’agency e delle pratiche innovative.

Per coerenza con la prospettiva emancipante e liberatoria, la valutazione sommativa tradizionale è stata intenzionalmente rivista. È stata adottata una valutazione formativa e narrativa (Eisner, 1998; 2002), intesa come racconto e storia dell’apprendimento. Questo si è concretizzato attraverso:

4 Le tre classi presentano un numero di alunni che oscilla tra i 18 e i 22 alunni, con un rapporto tra maschi e femmine pressoché paritario. Le classi sono perlopiù eterogenee e composte sia da alunni italo-foni che non-italo-foni, ma con un buon livello di integrazione.

- *Feedback dialogici*: Conversazioni individuali e di gruppo focalizzate sui processi, non solo sui prodotti.
- *Autovalutazione e Peer-evaluation*: Gli studenti erano regolarmente invitati a riflettere sul proprio percorso e a fornire feedback ai pari, utilizzando rubriche condivise focalizzate sulla descrizione dei processi creativi, di collaborazione con l'altro e di pensiero critico.
- *Portfolio di Apprendimento*: Raccolta di lavori significativi, diari di bordo personali e riflessioni scritte che documentavano il percorso di apprendimento.

Questi elementi sono stati discussi in colloqui individuali con gli studenti, privilegiando una comprensione qualitativa e processuale del progresso.

Si riconosce che la natura auto-etnografica e il contesto di un singolo ricercatore-docente limitano la generalizzabilità dei risultati. Tuttavia, l'intento non è produrre dati quantitativi ma offrire un'analisi qualitativa approfondita e una validazione di pratiche innovative, riconoscendone la marginalità ma valorizzandone il potenziale trasformativo per stimolare il dibattito e la ricerca futura. La metodologia qui adottata si riconosce nell'auto-etnografia partecipata, dove il docente-ricercatore si espone in prima persona, documenta e riflette sulle pratiche, e si apre alla trasformazione personale e collettiva attraverso il confronto diretto con gli studenti.

4. Pratiche di libertà: dalla progettazione porosa al docente attivista

La concezione del "no retroattivo" di Žižek (2006), insieme agli studi di Jonathan Hill (1998; 2003) e Jeremy Till (2013) sull'"architetto illegale", ha fornito il fondamento teorico per la "didattica porosa" qui sperimentata. L'architetto illegale, secondo Hill, è una figura che "mette in dubbio e sovverte codici prestabiliti e interventi di architettura, riconoscendo che l'architettura è fatta dal suo uso e dalla progettazione" (Hill, 2003, p. 131). Questa prospettiva rompe la dicotomia tra progettista e utente, spostando il focus dall'autorità dell'architetto all'agency dell'individuo nel plasmare il proprio ambiente. Tali ragionamenti consentono di stabilire paralleli significativi con le pratiche relative sia allo studente che al docente (ad esempio, subire passivamente l'azione progettuale del docente; ignorare comportamenti e pratiche di uso della scuola; o al contrario ascoltare tali pratiche; ecc.).

Il presupposto della didattica porosa è la precarietà, intesa quale elemento alla base della vita quotidiana. Riconoscerne e apprezzarne la presenza significa aprirsi alla possibilità di quel "meraviglioso rischio" educativo proposto da Biesta (2022); significa includere la possibilità dell'errore tanto dello studente quanto del docente; nutrire l'indeterminatezza e lasciare entrare l'imprevisto; permettere che certe situazioni si disegnino da sole, nel tempo dell'incontro.

Nel contesto educativo sperimentato, il "professore illegale" è proprio lo studente che assume il ruolo di docente, diventando attore attivo e autore del

sapere. Il docente, invece, svolge un'azione di attivismo interno, destabilizzando il sistema e promuovendo strategie partecipative dal basso.

Il docente-attivista, quindi:

- Decostruisce il proprio ruolo tradizionale, favorendo la co-progettazione e la negoziazione didattica con gli studenti;
- Promuove l'emergere del "professore illegale", ovvero lo studente che insegna, corregge e guida i pari;
- Favorisce ambienti flessibili e dinamici, in cui la partecipazione attiva è centrale;
- Ridefinisce il confine tra "legittimo" e "illegittimo", aprendo spazi di autonomia e corresponsabilità;
- Cede consapevolmente parte del controllo, accettando che l'apprendimento possa prendere strade impreviste.

Questa impostazione rende il processo educativo più democratico e creativo, dissolvendo la netta distinzione tra docente e discente e valorizzando l'agency degli studenti.

Un caso emblematico: nelle classi prime, la realizzazione di capitelli greci in cartone ha esemplificato la progettazione porosa. Agli studenti è stato dato il vincolo iniziale (materiale di riciclo e tipologia di capitello) ma totale libertà nella concezione formale. Questo processo, privo di istruzioni dettagliate, ha permesso agli alunni di esplorare autonomamente soluzioni per realizzare le proprie foglie d'acanto tridimensionali o le volute ioniche. Il valore non era nel 'capolavoro' artistico, ma nella negoziazione tra pari e con il docente (Bremmer et al., 2024), nella gestione dell'errore come tappa creativa e nella manifestazione del "rizoma" (Deleuze & Guattari, 1980), dove il sapere si è auto-organizzato in direzioni imprevedibili, sfidando la linearità della progettazione didattica tradizionale. Dal diario di campo, è emerso come gli studenti abbiano apprezzato "la libertà di sbagliare insieme ai propri compagni" (estratto dal diario di bordo, 27 marzo 2025) e il fatto che l'assenza di istruzioni li rendesse autori, con non poca fatica, di ogni fase realizzativa del proprio lavoro.

Dalla parte del docente, il lavoro è stato simile a quello di un surfista che deve "sentire" la tavola rispondere alle onde, entrare in contatto con il corpo per comprendere la direzione dell'onda. Questo tipo di attenzione abbraccia la precarietà intesa come indeterminatezza delle sollecitazioni provenienti da ogni singolo studente o gruppo di studenti. Parimenti, è un tipo di lavoro che non può più avvenire dallo scranno di una cattedra, ma scende tra i banchi e tra gli alunni. Richiede un discreto repertorio di conoscenze e competenze che spaziano da quelle disciplinari (Arte e Immagine) a quelle di geometria, matematica, tecnologia, lettere, storia, mitologia, botanica e biologia. Alcune di queste possono essere in possesso del docente, per le altre ci si può affidare agli alunni, nel loro ruolo di docenti illegali; ad esempio, durante la realizzazione dei capitelli, gli alunni hanno dimostrato autonomamente di possedere competenze in tecnologia per la costruzione delle volute o in biologia per la riproduzione delle foglie, assumendo di fatto il ruolo di "docenti illegali" per i loro pari e per il docente stesso (cfr. anche Sardelli, 2019).

Rendere la didattica porosa si traduce in un'attività che accoglie l'errore, valorizza l'imprevisto, rende l'ambiente di apprendimento un "cantier aperto" dove adulti e studenti co-costruiscono il sapere (Biesta, 2022).

4.1 Brainstorming, debate e curriculum nascosto: esempi pratici

La stessa logica del docente-illegale sperimentata nelle prime classi è stata proposta anche nelle seconde, ma con strategie differenti. In questo caso si è fatto ricorso a pratiche di brainstorming e *debate learning*, in cui gli studenti hanno assunto un ruolo attivo nel suggerire al docente come affrontare i prossimi argomenti. Anche in questo caso, il ruolo del docente è stato quello di ascolto e di ricezione delle varie sollecitazioni, stimoli e proposte che venivano dagli alunni. Queste proposte sono state varie e creative, spaziando dalla creazione di giochi da tavolo, all'elaborazione di mappe digitali in forma di itinerari storici (che potrebbero essere inclusi quali compiti di realtà per un campo scuola), fino alla realizzazione di più "tradizionali" cartelloni.

Da un lato, questa modalità di relazione ha favorito la partecipazione attiva, la responsabilizzazione e la costruzione condivisa del percorso didattico, rompendo la tradizionale verticalità tra docente e discente. Dall'altro, ha portato alla luce anche una certa solitudine: dalle impressioni raccolte con gli studenti, uno dei temi ricorrenti era che "certe cose" le potessero fare solo durante le mie ore, mentre nelle altre ore si dovesse chiedere il permesso persino per bere l'acqua (annotazione dal diario di campo, 19 febbraio 2025). Dare voce agli studenti implica anche ascoltare il lato nascosto della scuola.

Accogliere il curriculum nascosto, come suggerisce Annette Krauss (2014), significa riconoscere che la scuola è attraversata da pratiche informali, strategie di resistenza e saperi non previsti dal curriculum formale presente nei vari PTOF. Il curriculum nascosto è il luogo dove si apprendono non solo subalternità e adattamento, ma anche agency, solidarietà, capacità di negoziare regole e significati. Accoglierlo significa anche assumere, agli occhi degli altri colleghi, il ruolo di docente-attivista.

Nel caso-studio, in una delle terze, l'occasione di riflettere sul concetto di "stare insieme", attraverso la rielaborazione dell'opera di Matisse (1910) *La Danza*, ha preso una piega del tutto inaspettata. Invitati a riflettere sull'opera di Matisse attraverso la descrizione che Tim Ingold ne fa nel suo libro *The Life of Lines* (Ingold, 2015), un gruppo della classe ha concepito e proposto lo stare insieme come aiuto reciproco, identificando tale aiuto nella pratica di preparare e passarsi bigliettini durante i compiti. Da docente, è stato un momento rivelatore che si è scelto di cogliere indicando agli alunni il sito di Annette Krauss (2014), ma lasciando loro totale libertà di trasformare le proprie idee nell'artefatto che ritenessero più opportuno. Questa riflessione condivisa è stata trasformata in un "Manuale per copiare e suo significato". Non più solo devianza da reprimere, ma risorsa per la crescita collettiva. Invece di sanzionare, si è aperto un dialogo sul perché sentissero il bisogno di copiare, esplorando le

dinamiche di paura del fallimento e la solidarietà tra pari. Questo ha permesso di trasformare un atto ritenuto "illegale" in un'occasione per sviluppare la capacità di negoziare regole, di esprimere bisogni e di comprendere la solidarietà come forma di intelligenza collettiva, piuttosto che come infrazione individuale.

Dal *circle time* svolto in classe, l'aspetto più emblematico emerso era la fiducia che questi alunni stavano riponendo nel loro insegnante. Fiducia innanzitutto nel non diffondere con altri insegnanti, quelli con i quali si utilizzavano i bigliettini, questo manuale. La fiducia, del resto, è l'elemento che si collega strettamente con la libertà e che permette agli alunni di scoprirsi nella propria soggettività (Biesta, 2022). Questo ragionamento ci riporta all'importanza che il docente riveste e all'urgenza, espressa nelle varie sezioni di questo articolo, di un cambiamento interno senza il quale non è possibile fare spazio a situazioni come quelle descritte finora.

5. Insegnare errori: una pedagogia della disattivazione e del "Non Sapere"

Nel ragionamento che Biesta (2022) fa collegando libertà e fiducia, emerge un lato 'nascosto' della pratica docente, affrontato da bell hooks (2020) come la paura di mostrarsi vulnerabili e fallibili agli occhi degli studenti. Uno degli aspetti che sacrifica maggiormente la relazione tra docenti e studenti è proprio questo mascheramento dell'errore.

A tal proposito, tra le pratiche più radicali sperimentate, c'è stata quella di sbagliare deliberatamente. Ciò ha incluso sia l'omissione intenzionale di caricare compiti sul canale didattico della scuola, sia la deliberata presentazione di contenuti errati affinché fossero gli alunni stessi a correggerli.

Questo processo assume una valenza dirompente. Sul piano cognitivo, stimola il pensiero critico e la responsabilità; sul piano simbolico, rompe la logica performativa della scuola, dove il valore è misurato dalla correttezza e dall'efficienza. Qui, l'intento era duplice: da un lato, trasformare il *télos* dell'alunno da 'recettore' a 'insegnante'; dall'altro, favorire la progressiva 'scomparsa' del docente come unica fonte per accedere alla conoscenza. Il sapere si costruisce insieme, e il docente si rende progressivamente superfluo per far spazio alla costruzione soggettiva dello studente.

Eticamente, questa pratica richiede una profonda fiducia nella capacità di discernimento degli studenti e una chiara contestualizzazione. Durante queste fasi di "insegnamento dell'errore", si è stabilito un patto formativo con la classe: si è poi spiegato che l'obiettivo non era confondere, ma stimolare il pensiero critico e la ricerca autonoma della verità.

Ad esempio, nel presentare Caravaggio nelle classi seconde, sono stati intenzionalmente omessi dettagli chiave oppure attribuite a lui opere di altri artisti. Gli studenti, invitati a verificare le informazioni e a "catturare" gli errori del docente, hanno sviluppato una maggiore autonomia nella ricerca e una capacità di analisi critica delle fonti. In un altro caso, un'immagine dello street artist Banksy (2006) è stata "fatta passare" per opera del paesaggista inglese John Constable. La gestione delle reazioni è stata cruciale: inizialmente c'era spaesamento, poi divertimento e

infine un senso di empowerment nel “correggere” l’adulto. Questo processo ha contribuito a demistificare la figura dell’insegnante infallibile, rendendo l’errore non un tabù ma una risorsa didattica.

Certamente, questa pratica rientra nell’ “interruzione educativa” proposta da Biesta (2022). Un tipo di interruzione che sottende e svela il potere nelle mani del docente. Ad ogni modo, come lo stesso Biesta scrive:

“Ci auguriamo che a un certo punto [gli alunni] si rivolgano a noi e riconoscano che quanto inizialmente sembrava un’interruzione indesiderata – un atto di potere – ha in realtà contribuito alla loro soggettività adulta” (Biesta, 2022, p. 32).

È proprio attraverso questa chiave di lettura che Biesta ci offre, correlata all’esempio pratico descritto qui sopra, che ci permette di inserire per contrasto un’idea di alunno che è assimilato al fuoco aristotelico descritto da Agamben (2016). Questa pratica di interruzione educativa sarebbe stata impossibile se prima non ci fosse stato alcun ‘no radicale’ (Žižek, 2006), inteso come atto che, attraverso l’esperienza dell’impotenza, risemantizza il passato e apre a nuove possibilità. Introduce altresì il ‘fuoco’ di Nishitani (2007; cfr. anche Hui, 2021), inteso non come potere che consuma l’oggetto (il ‘fuoco aristotelico’ di Agamben, che riduce lo schiavo a mera potenzialità senza *enérgeia*), ma come una relazione che dissolve i ruoli predefiniti, consentendo l’emergenza di un sapere co-costruito e autentico.

6. La libertà come campo relazionale e spazio del vuoto creativo

La libertà, in questa prospettiva, non è un possesso individuale ma un campo relazionale, uno spazio vuoto dove soggetti e ruoli si dissolvono e si ridefiniscono continuamente. La filosofia di Nishitani (2007; cfr. anche Hui, 2021; Rovelli 2020) offre qui un contributo decisivo. Al contrario della tradizione occidentale, Nishitani concepisce il fuoco come relazione che dissolve l’idea di un soggetto e di un oggetto subalterno ad esso. Tutto è relazione. Non c’è un “sé” separato dal suo agire – un “sé” che si possa oggettivare e quindi sottomettere o strumentalizzare. Anche in classe accade qualcosa di simile: non c’è più chi insegna e chi apprende in senso rigido; c’è solo una relazione che si muove e produce significato.

Letta attraverso questa chiave, la pratica educativa autentica nasce dalla capacità di stare nel vuoto, di accogliere l’incertezza, di riconoscere che il sapere non è un oggetto da trasmettere ma un processo che si dà solo nella relazione. La scuola, allora, può diventare luogo di libertà solo se chi la costruisce ogni giorno, docenti e studenti, imparano e insegnano ad accettare la propria impermanenza, la fragilità della conoscenza, la necessità di fallire e di riprovare (Dweck, 2006).

7. Critica, sfide e prospettive future

Le pratiche descritte, seppur efficaci a livello micro, hanno incontrato significative resistenze sistemiche. Specificamente, alcuni colleghi hanno manifestato preoccupazione per la ‘perdita di controllo’ e per la gestione di una valutazione non del tutto sommativa in un contesto ancora rigidamente ancorato a verifiche periodiche degli apprendimenti. La percezione di un programma didattico fisso – malgrado l’autonomia scolastica abbia formalmente superato tale concezione dal 2010 circa – rappresenta tuttora una barriera culturale per molti colleghi.⁵

Altri hanno manifestato resistenze a partire dall’idea stessa di non utilizzare più il libro di testo come unica fonte di studio degli alunni. La ‘non convenzionalità’ delle lezioni ha suscitato curiosità ma anche cautela tra alcune famiglie. Inoltre, la rigidità degli orari scolastici e la limitata flessibilità degli spazi scolastici hanno costituito ostacoli concreti alla piena attuazione della progettazione porosa.

Per superare la marginalità di tali esperienze, è fondamentale una trasformazione collettiva. Oltre all’innovazione nella singola aula, l’autore ha intrapreso azioni per promuovere la diffusione di tali pratiche nell’ambiente scolastico: discussioni informali con i colleghi e la condivisione di risultati preliminari. In prospettiva, si guarda alla possibilità di presentare queste pratiche in contesti collegiali più ampi, collaborare con le associazioni di genitori e promuovere la costituzione di una rete di docenti-attivisti che possano agire congiuntamente per un cambiamento culturale e strutturale del quale non si può più fare a meno.

8. Conclusioni

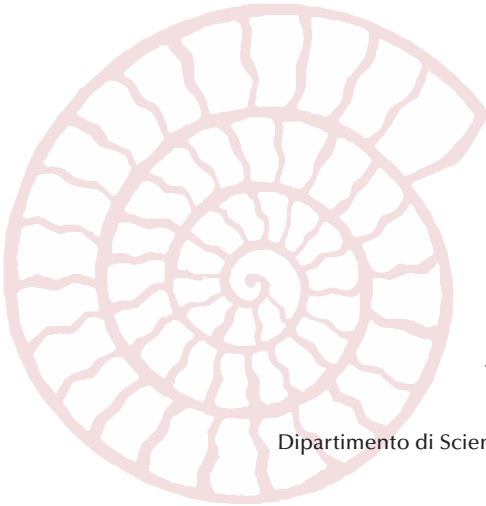
Partendo dalla nozione di libertà ambiguamente definita nelle Indicazioni Nazionali e dalla percepita limitazione dell’agency studentesca, questo articolo ha argomentato per una radicale riconsiderazione del ruolo docente. Abbiamo sostenuto che l’educazione alla libertà, lungi dall’essere un mero obiettivo curricolare, è una conquista fragile che richiede la disattivazione del *télos* docente e una profonda trasformazione degli adulti. Attraverso il modello della didattica porosa, abbiamo illustrato come pratiche quali l’emergere del ‘professore illegale’, l’accoglienza del curriculum nascosto e l’insegnamento deliberato dell’errore possano generare autentici spazi di co-costruzione del sapere e di agency condivisa. La pedagogia del vuoto di Nishitani offre un fondamento filosofico a questa visione, in cui la libertà si manifesta in un campo relazionale dinamico e non gerarchico. Nonostante le resistenze sistemiche, la marginalità di queste esperienze deve diventare una leva per una trasformazione collettiva. Solo attraverso il coraggio di rinegoziare i ruoli e di abbracciare l’incer-

5 Auto-etnograficamente, ciò è esemplificato da un conflitto emerso tra autore e colleghi: costui, infatti, durante una fase strutturata del processo istituzionale, ha promosso un ‘non-programma’ allo scopo di sollecitare l’attenzione dei colleghi sulle competenze anziché sulla lista dei singoli contenuti trattati; tuttavia, ciò ha destato forti reazioni da parte di alcuni di loro.

tezza, le scuole potranno davvero diventare luoghi di emancipazione e contribuire alla costruzione di una società più giusta e democratica.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2014). *Il fuoco e il racconto*. Nottetempo.
- Agamben, G. (2016). *L'uso dei corpi*. Nottetempo.
- Agamben, G. (2019). *Creazione e anarchia: L'opera d'arte nell'epoca della religione capitalista*. Nottetempo.
- Alighieri, D. (1967). *Le opere di Dante Alighieri: La Commedia Vol. 4: Paradiso* (G. Petrocchi & Società Dantesca Italiana Eds.). Mondadori. (Original Edition ca. 1321)
- Banksy. (2006). *Graffiti Village* [Unknown medium, unknown size]. Barely Legal Exhibition, Los Angeles. Retrieved September 4, 2025, from <https://banksyexplained.com/graffiti-village-2006>
- bell hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (M. C. G. Mazzanti, Trad.). Feltrinelli. (Original work published 1994)
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Bremmer, M., Heijnen, E., & Haanstra, F. (2024). *Wicked Arts Education: Designing Creative Programmes*. Valiz.
- D'Ascanio, V. (2012). La performatività: Come cambia l'orizzonte della formazione. *Rivista Scuola IAD*, 5. Retrieved September 5, 2025, from <http://rivista.scuolaiad.it/n05-2012/la-performativita-come-cambia-lorizzonte-della-formazione>
- Matisse, H. (1910). *La Danse* [Oil on canvas]. The Hermitage, St. Petersburg.
- Deleuze, G. (1988). *La piega: Leibniz e il barocco* (G. Allegra, Trad.). Einaudi.
- Deleuze, G. (1996). Che cos'è un atto di creazione? In *Che cos'è la filosofia?* (pp. 193–210). Einaudi.
- Deleuze, G., & Agamben, G. (2012). *Bartleby: La formula della creazione*. Quodlibet.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Millepiani: Capitalismo e schizofrenia*. Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Kafka: Per una letteratura minore* (G. Allegra, Trad.). Feltrinelli. (Original work published 1975)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Heinemann.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Prentice Hall.
- Faggin, F. (2022). *Irriducibile: La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*. Mondadori.
- Gesuelli, F. (2018). *Precarious lives, practices and spaces: An investigation into homelessness and alternative uses of public space* [Doctoral dissertation]. The University of Edinburgh. <http://hdl.handle.net/1842/33075>
- Gesuelli, F. (2020). On the inappropriability of homelessness: An experience of inhabitation of public space in St Peter's Square, Rome. *European Journal of Homelessness*, 14(2), 67–90. Retrieved September 4, 2025, from https://www.feantsaresearch.org/public/user/Observatory/2020/EJH_142_Final_version/EJH_14-2_RN4.pdf
- Hill, J. (1998). *The Illegal Architect*. Black Dog.
- Hill, J. (2003). *Actions of Architecture: Architects and Creative Users*. Routledge/Taylor & Francis.
- Hui, Y. (2021). *Cosmotecnica: L'unificazione delle tecniche nel pensiero filosofico*. Nero Editions.
- Krauss, A. (2014). An outline of the project Hidden Curriculum. *Hidden-Curriculum.Info*. Retrieved January 4, 2024, from <https://hidden-curriculum.info/hc.html>
- Lancione, M. (2013). How is homelessness?. *European Journal of Homelessness*, 7(2), 237–248. Retrieved January 5, 2025, from https://www.feantsaresearch.org/download/ml_tp-6327562408298873404.pdf
- Lancione, M. (2016). Beyond homelessness studies. *European Journal of Homelessness*, 10(3), 163–176. Retrieved January 5, 2025, from https://www.feantsaresearch.org/download/10-3_article_87554359940151897872.pdf
- Meirieu, P. (2017). *La scelta di educare*. Erickson.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione: Nuove Indicazioni 2025* [Materiali per il dibattito pubblico]. Retrieved January 5, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf>
- Nishitani, K. (2007). *La religione e il nulla*. SE.
- Rovelli, C. (2020). *Helgoland: Il mondo quantistico e l'alba di una nuova realtà*. Adelphi.
- Sardelli, R. (2019). *Non tacere: Il diario di un prete urbano*. Castelveccchi.
- Till, J. (2013). *Architecture Depends*. MIT Press.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. MIT Press.



Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum

Pensiero critico e partecipazione democratica: una rilettura pedagogica di Nussbaum

Maria Ratotti

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy);

maria.ratotti@unimib.it

<https://orcid.org/0000-0003-1369-3427>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Contemporary democracies are facing multiple and complex challenges, including growing disengagement and widespread disaffection of young people toward politics and democratic institutions, phenomena widely discussed in the literature. In a global context marked by increasing polarization, it becomes urgent to question the role of education in critical thinking as an indispensable tool for shaping conscious citizens who are able to participate actively in democratic life (Baldacci, 2022). Building on Martha Craven Nussbaum's (2016) reflections on the connection between the Capabilities Approach and education, this paper seeks to develop the articulation proposed by the American philosopher between reason and Capabilities, while also moving beyond her perspective, by proposing a conception of reason as a transversal principle that links the various human Capabilities. Although Nussbaum does not always explicitly state this connection, the interpretation developed in this contribution highlights how reason is not merely a cognitive instrument (Wood et al., 2018), but an integrative element that articulates and fosters the interaction between Capabilities such as imagination, judgment, and the recognition of human dignity. In this view, reason becomes a fundamental and multi-level factor in fostering among young people a conscious democratic citizenship.

Le democrazie contemporanee si confrontano con sfide molteplici e complesse, tra cui un crescente disinteresse e una diffusa disaffezione da parte dei giovani verso la politica e le istituzioni democratiche, fenomeni ampiamente discussi in letteratura. In un contesto globale caratterizzato da polarizzazioni crescenti, diviene urgente interrogarsi sul ruolo dell'educazione al pensiero critico come strumento imprescindibile per la formazione di cittadini consapevoli e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica (Baldacci, 2022). A partire dalle riflessioni di Martha Craven Nussbaum (2016) sul nesso tra il Capabilities Approach e l'educazione, si intenderà sviluppare l'articolazione proposta dalla filosofa statunitense tra ragione e Capacità, proponendo, anche oltre la sua prospettiva, una concezione della ragione come principio trasversale che collega le diverse Capacità umane. Sebbene Nussbaum non espliciti sempre in modo diretto questo legame, l'interpretazione sviluppata nel presente contributo evidenzia come la ragione non sia solo uno strumento cognitivo (Wood et al., 2018), ma un elemento integrativo che articola e favorisce l'interazione tra Capacità come l'immaginazione, il giudizio e il riconoscimento della dignità umana. La ragione, in questa visione, diventa un fattore fondamentale e multilivello nel favorire nei giovani una cittadinanza democratica consapevole.

KEYWORDS

Critical thinking, Nussbaum, Youth, Democratic participation, Reason
Pensiero critico, Nussbaum, Giovani, Partecipazione democratica, Ragione

Citation: Ratotti, M. (2025). Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum. *Formazione & insegna-mento*, 23(2), 16-23. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_03

Copyright: © 2025 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-XXIII-02-25_03

Submitted: June 14, 2025 • **Accepted:** September 16, 2025 • **Published on-line:** September 16, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Partecipazione democratica giovanile e formazione al pensiero critico

Nelle attuali società occidentali, la congiunzione fra educazione democratica e pensiero critico costituisce un campo di indagine intrinsecamente legato alla formazione di cittadini responsabili e consapevoli. Da sempre l'educazione democratica (Dewey, 1916; Freire, 2024; Sant, 2019) si è occupata dei processi che accompagnano le persone ad emergere come libere, formate e informate, fondandosi sull'idea che l'autenticità delle esperienze che i giovani fanno è tale se si educa al pensiero, inteso come un atteggiamento critico e riflessivo (Pignalberi, 2022). In quest'ottica, le istituzioni educative, dichiaratamente deputate alla formazione e a tutti quei processi interessati alla co-costruzione dei progetti di vita delle persone, sono chiamate a fornire sempre più ai giovani gli strumenti necessari per imparare a discernere, comprendere e analizzare in maniera profonda le informazioni a loro disposizione. Se ci riferiamo ad un testo cardine come *Democrazia e educazione* (1916), John Dewey asserisce che se una democrazia prende seriamente a cuore la questione educativa, per mantenere le condizioni della propria esistenza, ha bisogno di formare cittadini sensibili al suo valore e capaci di contribuire fattivamente al suo benessere. Ciò che caratterizza la democrazia, non solo come una forma di governo, ma come modalità associativa che promuove la crescita individuale e collettiva, è proprio la presenza di energie intellettuali e morali atte a sostenerla, in un esercizio di devozione alla crescita umana da parte di tutti i membri della comunità (Margiotta, 2015).

In tal senso, per Dewey la partecipazione di cittadine e cittadini implica un coinvolgimento attivo e informato nei processi decisionali e nella creazione delle politiche pubbliche, dove la capacità di esercitare una cittadinanza consapevole richiede non solo la conoscenza dei meccanismi democratici e l'aderenza alle forme tradizionali della democrazia, ma anche la capacità di interrogare e interrogarsi per valutare criticamente le informazioni e contribuire a un dibattito pubblico costruttivo e informato.

Come si situa, dunque, la giovane generazione di cittadine e cittadini nel panorama attuale?

Per rispondere a questa domanda, è anzitutto necessario guardare alla categoria "giovani", una categoria che oggi si presenta come un costrutto complesso e poliedrico, intrinsecamente vincolato a fattori culturali, socio-economici e politici (Villa-Torres & Svanemyr, 2015). La letteratura, infatti, evidenzia la sfida nell'identificare chi siano i giovani, poiché prospettive culturali e contestuali ne modellano la relativa concezione (Honkatukia & Rättälä, 2023). Pur riconoscendo un'età compresa tra i 15 e i 24 anni, anche le Nazioni Unite presentano definizioni diverse al loro interno del termine giovani (United Nations, 2013). Parallelamente, l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa adottano un approccio più esteso, includendo nella categoria ragazze e ragazzi tra i 15 e i 30 anni (European Union, 2018; Council of Europe, 2020). Per contro, l'età, sebbene sia un parametro comune, non riesce esaustivamente a definire il concetto di giovani, in quanto quando si nominano i giovani, si intendono varie ed eterogenee identità, ricche di complessità anche sul piano psico-sociale, politico-economico ed

educativo (Cammaerts et al, 2016). Se alcuni analisti per distinguere la presente categoria da quella "adulti" considerano soltanto l'indicatore numerico, altri sostengono una concezione relativa al ruolo occupato dai giovani o alla situazione in cui vivono, considerando dunque lo *status* di studenti o di persone che vivono (ancora) nella famiglia di origine.

Tuttavia, ciò che accomuna le definizioni contenute nelle *policies* delle istituzioni internazionali ed europee soprammenzionate è un'attenzione particolare verso i giovani, quale categoria sempre più chiamata a rivestire un ruolo cruciale rispetto ai processi decisionali e all'esercizio di *agency* (Bianchi & Biffi, 2022; Nasi & Montà, 2024), come evidenziato anche dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN General Assembly, 1989; Committee on the Rights of the Child, 2009) e dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN General Assembly, 2015), nell'ottica di esercitare un'influenza sulle politiche locali nel contesto degli SDGs e di affrontare sfide più rilevanti per il futuro. Nonostante le *policies* attualmente in vigore (Committee on the Rights of the Child, 2009; UN General Assembly, 1989, 2015) affermino che la partecipazione dei giovani ai processi decisionali a livello locale e globale costituisce una modalità attraverso cui essi come cittadini possono influenzare il tessuto sociale in maniera attiva (European Commission, 2021; United Nations, 2018; European Union, 2018; Council of Europe, 2020), si assiste oggi a un declino dell'impegno politico e ad una disaffezione giovanile nei confronti delle strutture democratiche contemporanee (Foa et al., 2020; Biffi, 2023). In tal senso, si è testimoni di un investimento da parte delle istituzioni nel promuovere la partecipazione giovanile, a fronte però di una mancanza di riconoscimento dell'efficacia di tali iniziative da parte dei giovani stessi (Gaventa, 2007).

Estendersi quindi oltre le concezioni di partecipazione previste dalle forme propriamente canoniche della democrazia (Martelli, 2013; Cammaerts et al., 2016; Morrison & Tyree, 2018), come l'affiliazione ai partiti o il voto alle elezioni, emerge come una necessità nel panorama politico contemporaneo per andare ad intercettare le nuove modalità attraverso le quali i giovani partecipano – o non partecipano – nel tessuto sociale. Come suggerito da Crowley e Moxon (2017), infatti, "la democrazia va al di là delle istituzioni formali, e la partecipazione politica è molto più ampia che votare o sostenere partiti" (p. 16). Tale approccio rappresenta una sfida alla concezione spesso restrittiva della democrazia, sollecitando l'analisi e l'inclusione di pratiche partecipative meno visibili, ma altrettanto rilevanti (Unicef, 2024), quali le molteplici forme dell'attivismo sociale (Codini & Riniolo, 2018), della deliberazione pubblica (Biesta, 2011), dell'engagement comunitario, dell'utilizzo dei nuovi media e via dicendo. La generazione giovanile, infatti, si distingue spesso per il suo coinvolgimento in iniziative di volontariato, manifestazioni a favore di cause sociali, gruppi di discussione e progetti che riflettono proprie e personali prospettive e aspirazioni. Sotto il profilo digitale e tecnologico (Willems et al., 2012; Milner et al., 2009), anche la partecipazione online, attraverso i social media e le piattaforme digitali (Giansante, 2014), assume un ruolo significativo, permettendo ai giovani di condividere idee, sensibilizzare l'opinione pubblica

su questioni rilevanti e costruire comunità condivise e condivisibili virtuali (Spanning et al., 2008).

Tradizionali e nuove forme di partecipazione invitano pertanto a discutere sulla formazione al pensiero critico come possibile elemento di rafforzamento della democrazia stessa. Per condurre questa riflessione, la lente utilizzata è quella prospettiva filosofica e pedagogica di Nussbaum.

2. *Capaci di...: una rilettura pedagogica di Nussbaum*

La posizione di Nussbaum risulta particolarmente interessante perché, nella sua La posizione di Nussbaum risulta particolarmente interessante perché, nella sua attualizzazione del pensiero deweyano (Dewey, 1949, 1961), ha sostenuto come effettivamente le democrazie dispongano di grandi risorse di intelligenza e di immaginazione, ma come queste siano anche esposte ad alcuni seri rischi, quali “scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito” (Nussbaum, 2011, p. 154). Proprio per affrontare tali rischi e valorizzare le potenzialità democratiche, Nussbaum ha sviluppato – in dialogo con Amartya Sen – l’Approccio delle Capacità, che si configura come una cornice teorica capace di coniugare riflessione filosofica e orientamento pratico. Tale prospettiva, distinta da altre teorie della giustizia sociale (Magni, 2008), pone anzitutto al centro la dimensione concreta della libertà degli individui, intesa come capacità reale di autodeterminazione e di perseguimento di un progetto di vita al quale gli individui attribuiscono valore (Sen, 2005). Nello specifico, ogni intervento interessato alla promozione della giustizia sociale ha come obiettivo l’espansione del *capability set* dei soggetti, ovvero l’insieme di possibilità reali che sono a disposizione degli individui nella progettazione del loro percorso esistenziale e, allo stesso tempo, lo sviluppo della loro agency situazionale, intesa come capacità di perseguire attivamente obiettivi cui essi attribuiscono valore in contesti dati (Sen, 1999; Gangas, 2016). A partire dalle basi di questo approccio, Nussbaum, nella sua formulazione, ha posto un’enfasi particolare sul legame fra educazione e democrazia, ritenendo che un impegno primario debba essere assunto dalle scuole, ancora prima che dalle università, dal momento che esse sono il contesto all’interno del quale dovrebbe accadere il dispiegarsi delle possibilità personali per vivere una vita buona, dove si gioca l’educazione del presente e del futuro dei giovani. In tal senso si dovrebbe auspicare un cambio di rotta: la scuola, nella visione democratica della filosofia, non dovrebbe continuare a seguire logiche neoliberiste, competitive e finalizzate al raggiungimento del massimo profitto (Brown, 2015; Laval & Vergne, 2022), ma al contrario sostenere la promozione vigorosa del pensiero critico, in cui la voce del singolo valga come tale all’interno della pluralità e dell’eterogeneità che caratterizza la società contemporanea (Baldacci, 2022; Nussbaum, 2011; 2016). Tuttavia, la realtà contemporanea mostra uno scarto significativo rispetto a questa visione. Come hanno rilevato numerosi autori (Brown, 2015; Laval & Vergne, 2022; Margiotta, 2014), il sistema scolastico è sempre più attraversato da logiche neoliberiste, competitive e orientate al profitto, in un quadro in cui valore intrinseco dell’educazione

viene spesso subordinato a criteri di misurazione, efficienza e produttività. Nussbaum (2010; 2016; 2014) denuncia con forza il rischio che capacità vitali per la democrazia vadano progressivamente erose:

“tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come ‘cittadini del mondo’; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro” (Nussbaum, 2014, p. 27).

Accogliere queste considerazioni vuol dire provare ad esercitarsi su come potrebbe essere ripensata la partecipazione (democratica), proponendo un’alternativa all’ideologia dominante del sistema economico-politico in cui l’autrice vede attivo il dogma della crescita economica a scapito di una concezione di sapere democratico, attenta al recupero – considerato per Nussbaum cruciale – delle discipline umanistiche (Bruni, 2021).

In tempi estremamente recenti, Baldacci (2022) ha ripreso la questione richiamando un cambiamento insorto nel corso degli anni Ottanta, in America, quando si iniziò a riflettere sul diritto della qualità dell’istruzione in una cornice che vedeva l’uguaglianza democratica come asse portante. Questa scia travolse anche l’Europa, dove si cominciò a pensare che le riforme scolastiche promulgate negli anni Sessanta e Settanta, che miravano a realizzare l’uguaglianza e la democraticità dell’istruzione avevano sostanzialmente fallito nei loro intenti. La scuola, infatti, non era riuscita a garantire una maggiore uguaglianza degli esiti formativi, ma continuava a *funzionare* secondo dei modelli tradizionali, inadeguati per l’istruzione di massa e ai fini di una maggiore tutela della qualità dell’istruzione. Inoltre, fra 1995 e 1997, i rapporti internazionali “Libro bianco”, a cura di Crésnon (1995) e il “Rapporto Delors” dell’UNESCO (1997), pur abbracciando a livello teorico una prospettiva democratica della scuola, finirono per inciampare in un orizzonte neoliberista. Nel cuore dei rapporti, infatti, si sosteneva l’idea di una scuola come azienda che, alla stregua delle altre istituzioni pubbliche, avrebbe dovuto dotarsi di un’organizzazione gerarchica efficiente tale da competere sul mercato della formazione. Questo regime fece sì che la scuola diventasse sempre più produttiva, in una logica che prevedeva la conoscenza come principale fattore della produzione, grazie al capitale umano che era in grado di costruire, secondo logiche accumulative (Brown, 2015; Mancino & Rizzo, 2022). L’obiettivo divenne sempre più creare delle vette qualitative (Baldacci, 2022), coltivare le eccellenze e premiare gli studenti in grado di raggiungere performance ad alto livello.

Nussbaum, restando fedele alla tradizione deweyana che concepisce l’essere umano come individuo in crescita, insiste sul pericolo di un’educazione passiva e trasmissiva. “Il limite principale dei metodi di istruzione convenzionali è la passività a cui essi inducono gli studenti” – scrive – “un atteggiamento che è fatale per la democrazia stessa” (Nussbaum, 2014, p. 81). Per dirla altrimenti: laddove la scuola produce soggetti passivi, la democrazia si indebolisce; laddove invece promuove Capacità, la democrazia si rigenera. Le istituzioni educative non dovrebbero quindi con-

figurarsi come strumenti al servizio dell'economia della conoscenza, ma come luoghi in cui i giovani possano sviluppare dignità, valori e pensiero critico orientato alla giustizia sociale.

Al cuore dei curricula, infatti, dovrebbero essere posti il dialogo, la diversità e il rispetto delle opinioni altrui (Walker, 2008), così come adeguati strumenti per esercitare il libero arbitrio. Ed è in questo contesto che il pensiero critico emergerebbe quindi come la capacità di scoprire ipotesi, valutarne l'accuratezza, richiedendo abilità quali la logica, l'analisi concettuale e la riflessione epistemologica. In più, accogliere l'idea che la conoscenza sia intrinsecamente parziale, incompleta e incerta (Cohen et al., 2007), porterebbe alla considerazione della stessa non come "oggetto" statico, bensì come generatrice di un processo dinamico che si origina nelle relazioni tra individui e contesto e che ne riconosce la sua natura situata e costitutiva. Questa visione, aprendo le porte a una comprensione della conoscenza come materia fluida e aperta alla negoziazione, considera la messa in discussione e il dialogo strumenti fondamentali per apprendere da e con gli altri, non prevedendo la sola memorizzazione di informazioni, ma la costruzione di conoscenza attraverso il confronto e la condivisione di prospettive (Wood et al., 2018). Entro questa cornice, la riflessione – come pratica strutturata – diventerebbe il pilastro di quello che è stato definito processo di apprendimento trasformativo (Biasin, 2016), in grado di coinvolgere un'analisi ponderata e consapevole per interiorizzare in maniera profonda le nuove conoscenze e di integrarle con quelle preesistenti.

Non mancano, tuttavia, sfide significative. Una di queste riguarda l'enfasi crescente sulla misurazione dell'efficacia educativa attraverso test standardizzati, come TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e PISA (Programme for International Student Assessment). Strumenti che, pur fornendo dati utili, finiscono per ridurre la riflessione educativa a una questione di performance misurabili, forse oscurando la domanda fondamentale su che cosa costituisca una "buona educazione" (Biesta, 2023).

La rilettura pedagogica di Nussbaum del pensiero critico, dunque, mette in luce un duplice movimento: da un lato, la necessità di recuperare il valore delle discipline umanistiche e artistiche, che educano alla ragione, all'immaginazione e all'empatia (componenti che fra poco vedremo intrecciarsi indissolubilmente con il pensiero critico); dall'altro, la necessità di situare il pensiero critico entro pratiche educative che non siano subordinate al neoliberalismo educativo, ma orientate alla giustizia sociale.

3. Dalla ragione al pensiero critico

Dopo aver guardato al (1) nesso educativo tra partecipazione democratica e formazione al pensiero critico e (2) il contributo di Nussbaum nell'ambito dell'Approccio delle Capacità come quadro teorico per sostenere libertà effettive e *agency*, occorre chiarire quale risorsa renda praticabile tale partecipazione. Avrò modo di dire che il pensiero critico possa

costituirsi come cerniera operativa tra Capacità e democrazia. Per questa ragione, prima di discuterne le implicazioni educative, è utile ripercorrere – seppur brevemente – in chiave filo-pedagogica la genealogia della *ragione*: da un modello rigidamente logico-deduttivo a una concezione più ampia, cara a Nussbaum, in cui ragione, immaginazione ed emozioni cooperano nel discernimento. È su questo sfondo che la ragione può essere intesa come principio trasversale che connette e orienta le diverse Capacità, fornendo ai giovani gli strumenti per una cittadinanza critica, empatica e informata.

Che cos'è la *ragione*? Quali significati possiamo attribuirle? Tradizionalmente, la ragione è stata concepita come la capacità logico-deduttiva volta alla conoscenza oggettiva, orientata alla formulazione di leggi generali e all'acquisizione di verità oggettive e verificabili. Questo modello razionalistico ha radici nella filosofia cartesiana, in cui Cartesio definiva la ragione come la capacità di pensiero chiaro e distinto, separata dall'immaginazione e dalle emozioni, che considerava fonte di errore. Anche Kant, pur riconoscendo l'importanza dell'esperienza sensibile, poneva la ragione come facoltà superiore, incaricata di stabilire leggi morali universali basate su principi formali e razionali. All'interno di questo paradigma, la scienza moderna ha progressivamente costruito il suo sapere attorno all'idea di una ragione *rigida* e analitica, che si opponeva alle passioni e alle intuizioni soggettive, come l'emozione, l'immaginazione e i sensi che erano spesso relegati a sfere inferiori della conoscenza poiché considerate meno affidabili rispetto al rigore della scienza.

Nussbaum, rompendo con questa visione strettamente logico-analitica della ragione, e rivalutando il ruolo dei saperi umanistici, sottolinea invece l'interdipendenza tra ragione, immaginazione e affettività. Questo orientamento emerge non soltanto nei contributi più direttamente legati all'Approccio delle Capacità, ma già nei suoi testi iniziali – *La fragilità del bene* (1992), *Coltivare l'umanità* (1999) e *L'intelligenza delle emozioni* (2001) – in cui la filosofa intreccia il tema della ragione con la centralità della vita esaminata socratica, l'urgenza di promuovere prospettive interculturali e il riconoscimento della vulnerabilità umana come dato costitutivo della condizione democratica. In *La fragilità del bene* (1992) evidenzia come il bene umano sia intrinsecamente vulnerabile, esposto al caso e alle circostanze esterne, mostrando che la vita etica non può essere ridotta a un esercizio puramente razionale di controllo, ma deve confrontarsi con la precarietà che caratterizza l'esistenza. In *Coltivare l'umanità* (1999) tale consapevolezza si traduce in una proposta educativa che richiama la pratica socratica della vita esaminata, la necessità di sviluppare prospettive interculturali e la capacità di immaginazione narrativa come strumenti per formare cittadini del mondo, aperti al dialogo e capaci di empatia. Ancora, in *L'intelligenza delle emozioni* (2001), Nussbaum ribadisce che le emozioni non sono elementi irrazionali da tenere ai margini del pensiero, bensì valutazioni cognitive che rivelano ciò che per noi ha valore, inscrivendo la vulnerabilità umana all'interno della ragione stessa. In questa traiettoria, il pensiero critico appare dunque come pratica in cui ragione, immaginazione ed emozione si integrano, fondando un'etica

e una pedagogia attente alla cura della vita democratica. Riprendendo Salerno,

“Le qualità pedagogicamente più rilevanti dell’approccio della Nussbaum [...] riguardano la ragionevolezza delle emozioni complesse, che sono poi quelle più rilevanti nella scena educativa, e le conseguenze decisive per l’educazione dei ragazzi alla pratica del discernimento etico” (Salerno, 2021, p. 98).

Questa ricorrenza etico-emotiva trova eco anche nel dibattito pedagogico italiano, dove si sottolinea sempre più la necessità di integrare la formazione cognitiva con quella affettiva. Minello (2012; 2020) parla dei contesti educativi come luoghi in cui, soprattutto in “tempi di crisi”, è necessario sviluppare resilienza e responsabilità critica. Educare al pensiero critico significa allora fornire strumenti per affrontare non solo complessità intellettuali, ma anche incertezze esistenziali ed emotive. La crisi non è soltanto un evento esterno che scuote le istituzioni, ma è condizione (con)vissuta, che chiede ai professionisti dell’educazione di accompagnare i giovani nel costruire risposte sensate, personali e collettive. In questo senso, il pensiero critico diventa capacità di reagire alla crisi con riflessione e discernimento, anziché con passività o rassegnazione.

Nella sua prospettiva, infatti, la razionalità non si limita al puro esercizio logico, ma si espande attraverso la capacità di entrare empaticamente nel mondo altrui, comprendendo la complessità umana mediante i sensi e i sentimenti. In questo modo, Nussbaum lega strettamente la ragione all’*immaginazione narrativa*, enfatizzando la sua capacità di stimolare una comprensione profonda della condizione umana e di promuovere la giustizia sociale.

Riprendendo in parte l’eredità aristotelica, Nussbaum sottolinea che l’immaginazione narrativa consente di immedesimarsi nelle vite altrui e di riconoscere le sfumature etiche e affettive che permeano l’esistenza umana. Questa concezione amplia la portata della razionalità, collegandola strettamente ai sensi e ai sentimenti, dimensioni che autori come David Hume (1977) avevano già riconosciuto come parte integrante della vita morale, sostenendo che “la ragione è, e dovrebbe essere, schiava delle passioni”. Nussbaum, in questo senso, integra la ragione scientifica con una visione più complessa e ricca, che abbraccia la vulnerabilità e la pluralità delle esperienze umane, e promuove la giustizia attraverso una comprensione empatica e critica della realtà.

Al tempo stesso, Nussbaum, erede delle intuizioni pedagogiche di Dewey (1961), nel sostenere un ideale di vita esaminata e una modalità per dialogare, riflettere, interrogare e argomentare, utilizza il precedentemente citato costrutto della *capability* (Nussbaum, 2011) come esigenza e bisogno di educazione: coltivare l’umanità in senso nussbaumiano significa cogliere e fruire in toto – globalmente e trasversalmente –, delle occasioni di apprendimento, delle opportunità di crescita, di condivisione, di dialogo che si vivono ogni giorno, confrontandosi con l’altro, con i membri della propria cultura e con coloro che hanno origini diverse.

Dopo aver condiviso queste considerazioni e i significati delle espressioni maggiormente interessanti

per questo contributo, vediamo come la riflessione di Nussbaum sul pensiero critico riesca a distinguersi per il suo Approccio capace di integrare molteplici livelli – emozioni, ragione e Capacità umane fondamentali. Proprio in questa stratificazione fluida, il pensiero critico si inserisce come elemento chiave nella formazione di una partecipazione democratica, basata sull’invito ad educare i cittadini non solo nelle competenze tecniche, ma anche in abilità che consentano ai giovani di discernere, sfidare le complessità e agire pratiche nel contesto sociale che abitano. La solidità delle democrazie, infatti, non può dirsi strettamente connessa solo alla giustizia delle proprie istituzioni e alla qualità dei rappresentanti politici, ma anche alla presenza di cittadini *flessibili* e capaci di mettere in moto conoscenze e atteggiamenti guidati da virtù politiche coerenti con le moderne democrazie (Tarozzi, 2015; Pignalberi, 2022).

Uno dei caratteri propri della fioritura umana sembra risiedere nell’uso di quella *ragione*, di quell’immaginazione narrativa che Nussbaum vorrebbe costantemente attiva e viva nei progetti di vita delle persone, quella forza che trascina i soggetti da quelli che lei stessa definisce docili macchine, a cittadini pensanti e ragionevoli. In fondo, si tratta di considerare ogni cultura, ogni persona, come una narrazione che interpella ad aprirsi su un mondo sconosciuto. Questo è un ulteriore esercizio che aiuta a rivisitare le proprie convinzioni, i propri pregiudizi, le proprie acritiche assunzioni su molti aspetti della vita. Significa, in altre parole, comprendere quei valori degni per una vita dignitosamente umana (Nussbaum, 2002).

E soffermandosi nello specifico sulle capacità coerentemente connesse all’oggetto della presente trattazione, nella quarta Capacità presente in lista – *sensi, immaginazione e pensiero* – si richiama la capacità di

“poter usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo ‘veramente umano’, ossia in un modo informato e coltivato da un’istruzione, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare, formazione scientifica, ma niente affatto limitata a questo” (Nussbaum, 2013, p. 75).

Seppur tutti gli esseri umani nascano con la capacità di vedere il mondo dal punto di vista altrui, questa capacità viene sviluppata in modo ristretto, spesso selettivo nei soli confronti della famiglia o del gruppo locale di appartenenza. Ed è per questo che la sua preoccupazione si ritrova nell’urgenza di continuare a sviluppare quella capacità in modo sistematico, mediante l’educazione storica, filosofica e artistica.

Tuttavia, se si guarda al panorama educativo attuale, le evidenze fornite dai dati raccolti nelle rilevazioni internazionali periodiche, tra le quali PISA e IEA (OECD, 2023), delineano un ritratto critico del sistema educativo nazionale, con un particolare insuccesso nei confronti degli obiettivi generali, soprattutto per quanto concerne la formazione di una cittadinanza attiva, europea e al di là di essa. In particolare, il deficit si concentra sullo sviluppo del pensiero critico, il cui processo di maturazione risulta dipendere non solo dalla natura del contenuto educativo, bensì dall’approccio pedagogico adottato. Quest’ultimo è intimamente connesso alla struttura e all’organizzazione del

contesto educativo, in cui i processi di apprendimento e insegnamento trovano luogo, per consentire uno sviluppo graduale e il consolidamento di ciò che potremmo definire l'“abito mentale” deweyano. Tale abito mentale, capace di conferire indipendenza di analisi, valutazione e promozione di apprendimento autonomo, attinge sia al pensiero convergente, indispensabile come base costitutiva per ulteriori apprendimenti, sia al pensiero divergente, caratterizzato da creatività ed originalità, risultando profondamente democratico, in quanto incline a mettersi in discussione e accogliere sfide sociali in essere (Domenici, 2017).

4. Riflessioni conclusive

Il percorso sviluppato ha voluto proporre una rilettura pedagogica del pensiero di Martha C. Nussbaum, mettendo in dialogo la sua filosofia con altre prospettive che hanno segnato la pedagogia del Ventesimo e Ventunesimo secolo. Fin dal titolo di questo contributo, l'intento era quello di indagare il rapporto tra pensiero critico e partecipazione democratica, mostrando come questi due termini siano dimensioni interdipendenti di un *progetto* educativo che ambisce a formare cittadini consapevoli, riflessivi e responsabili.

Se, infatti, le numerose modalità e forme attraverso le quali i giovani partecipano alla società si caratterizzano di per sé per una complessità intrinseca – influenzata da variabili culturali, sociali e politiche –, la pratica del pensiero critico, con la sua capacità di identificare informazioni, porre domande, fornire interpretazioni e negoziare, si mostra indispensabile, in tutti contesti formalmente e informalmente pensati per l'apprendimento. Le forme stesse di partecipazione, come ad esempio la deliberazione, la negoziazione e l'attivismo sociale (Biesta, 2011), incorporano effettivamente atteggiamenti rilevanti e propri del pensiero critico. Tutt'al più in un'epoca in cui la partecipazione attiva si estende oltre la sfera politica (Cammaerts et al., 2016; Biffi, 2023), fondandosi sull'impegno sociale e sulla costruzione di comunità inclusive (Balzano, 2022; Abbate et al., 2022), il pensiero critico può diventare una lente essenziale per un *civic learning* in grado di considerare le dinamiche trasformative della società attuale (Biesta, 2011). Seguendo la logica di Nussbaum, dunque, l'auspicio è che la formazione giovanile possa superare una logica utilitaristica basata sul mero sviluppo delle competenze (Tedesco, 2020; Nuzzaci & Orecchio, 2022; Mancino & Rizzo, 2022), per orientarsi verso lo sviluppo di una mentalità critica che permetta di esplorare, interrogare e contribuire al tessuto sociale in modo significativo, in un processo ricorsivo, cumulativo e non lineare di vivere forme democratiche di partecipazione (Biesta, 2011; Means, 2019).

Stiamo attraversando un'epoca in cui il dibattito pare concentrarsi sulla misurazione, sul confronto e sulla valutazione dei risultati educativi perseguiti (Biesta, 2024), “si sta imponendo [sempre più] un tipo di essere umano privo di autonomia, servile e ignorante, ma fortemente disponibile, perché ne ha interiorizzato i fondamenti, a essere consumato in modo assolutamente a-critico” (Codello in Del Rey, 2018), in antitesi al progetto educativo auspicato da Nussbaum.

Alla luce di ciò, pensare che la figura del cittadino democratico si possa limitare a un ruolo di presenza passiva nella società entra in contraddizione con la tesi proposta in questa sede, in cui la cittadinanza di per sé implica un'azione di affermazione delle diverse forme di partecipazione (Biesta, 2011; Hoeg & Bencze, 2017), in grado di combinare senso civico e autonomia, nutriti da pensieri accuratamente informati (Martelli, 2013; Baldacci, 2014). Ed è proprio nel quotidiano configurato come uno spazio dinamico in cui gli individui articolano i significati personali e le manifestazioni della pratica di cittadinanza (Percy-Smith et al., 2019; Jans, 2004), che l'individuo capace di pensiero critico può orientarsi sempre più verso forme e modalità critiche per vivere e contestualizzare i problemi relativi alla giustizia sociale e all'uguaglianza, muovendosi verso quella fioritura umana, auspicata da Nussbaum stessa.

Entro queste considerazioni, la rilettura di Nussbaum, qui proposta, vuole contribuire ad interrogare criticamente i fondamenti del modello di sviluppo occidentale imperante e le sue implicazioni, avvalorando la considerazione che gli attuali discorsi in materia di sviluppo inevitabilmente influenzano le scelte pratiche e le politiche della società e non possono esimersi dal considerare strategie pedagogiche efficaci per la formazione del (giovane) cittadino. Il pensiero critico, da intendersi non solo come uno strumento di emancipazione individuale, ma come risorsa, è essenziale per la costruzione di una democrazia più equa e inclusiva. Questo richiede che l'educazione si orienti verso una formazione che trascenda la mera acquisizione di competenze tecniche o specialistiche, privilegiando invece la capacità di pensare in modo autonomo, di valutare criticamente le informazioni e di partecipare consapevolmente alla vita pubblica.

Un'educazione che coltiva il pensiero critico e la riflessione morale, in linea con la concezione di Nussbaum, si configura come un antidoto alle tendenze riduzioniste e utilitaristiche che spesso dominano le agende educative contemporanee. In tal senso, essa diventa un veicolo per promuovere una cultura democratica autentica, in cui i cittadini non solo partecipano al processo decisionale, ma sono anche capaci di interrogarsi sulle finalità e sulle conseguenze delle scelte collettive. La scuola, così come altre istituzioni educative, deve quindi farsi carico della responsabilità di formare individui in grado di riconoscere, contrastare le dinamiche di potere inadeguate e valutare con attenzione le narrative dominanti, sia a livello nazionale che globale, per immaginare alternative socialmente giuste e sostenibili.

Riferimenti bibliografici

- Abbate, F., Carnazzola, M., Cotza, V., Crescenza, G., & Giugliolo Labriola, A. (2022). Formare alla democrazia: Nuovi itinerari per la giustizia sociale. *Formazione & insegnamento*, 20(1), 955–965. https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_85
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 45–54. <https://doi.org/10.3280/ESS1-2022OA13755>

- Balzano, G. (2022). Education and socio-political commitment: Towards a real participative democracy. *Formazione & insegnamento*, 20(1, Tome II), 837–847. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_74
- Bianchi, D., & Biffi, E. (2022). La partecipazione dei giovani al bene comune: Il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate alle nuove generazioni. *Pedagogia e Vita*, 80(3), 73–84.
- Biasin, C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6(1), 140–152. <https://doi.org/10.12897/01.00109>
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Biesta, G. (2024). Taking education seriously: The ongoing challenge. *Educational Theory*, 74(3), 434–448. <https://doi.org/10.1111/edth.12646>
- Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: I giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia*, 27(1S), 55–63. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882>
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. MIT Press.
- Bruni, E. M. (2021). *Ispirarsi alla paideia: I modelli classici nella formazione*. Carocci.
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2016). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137540218>
- Codini, E., & Riniolo, V. (2018). L'attivismo delle seconde generazioni e la riforma della legge sulla cittadinanza in Italia. *Visioni LatinoAmericane*, 18, 9–25. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/5666799a-1695-4643-841a-4e05acb85c5a/content>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2017). *Citizenship and participation*. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation>
- Council of Europe. (2020). *Resolution CM/Res(2020) on the Council of Europe youth sector strategy 2030*. Retrieved September 16, 2025, from <https://rm.coe.int/090000-1680998936>
- Crésson, È. (1995). *Insegnare e apprendere: Verso una società conoscitiva*. Armando.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Elèuthera.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. Armando.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1949). Experience and existence: A comment. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9(4), 709–713. <https://doi.org/10.2307/2103300>
- Dewey, J., Borghi, L., & Ratner, J. (1961). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2017). Unione Europea, discorso pubblico e sviluppo del pensiero critico: Un dibattito per avviare una nuova strategia educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 15(1), 11–18.
- European Union. (2018). Resolution of the Council of the European Union and the representatives of the governments of the member states meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019–2027. *Official Journal of the European Union*, C 456, 1–201.
- Foa, R., Klassen, A., Wenger, D., Rand, A., & Slade, M. (2020). *Youth and satisfaction with democracy: Reversing the democratic disconnect?* Centre for the Future of Democracy.
- Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis.
- Gangas, S. (2016). From agency to capabilities: Sen and sociological theory. *Current Sociology*, 64(1), 22–40. <https://doi.org/10.1177/0011392115602521>
- Gaventa, J. (2007). Prefazione. In A. Cornwall & V. S. Coelho (Eds.), *Spaces for change? The politics of citizen participation in new democratic arenas* (pp. x–xviii). Zed Books.
- Giansante, G. (2014). *La comunicazione politica online: Come usare il web per costruire consenso e stimolare la partecipazione*. Carocci.
- Hoeg, D., & Bencze, L. (2017). Rising against a gathering storm: A biopolitical analysis of citizenship in STEM policy. *Cultural Studies of Science Education*, 12(4), 843–861. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9838-9>
- Honkatukia, P., & Rättälä, T. (2023). *Young people as agents of sustainable society: Reclaiming the future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003345114>
- Hume, D. (1977). *An enquiry concerning human understanding* (E. Steinberg, Ed.). Hackett.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040183>
- Laval, C., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Novalogos.
- Magni, S. F. (2008). *Etica delle capacità: La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*. Il Mulino. <https://doi.org/10.978-8815/141750>
- Mancino, E., & Rizzo, M. (2022). Educazione e neoliberalismi: Idee, critiche e pratiche per una comune umanità. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, Supplemento 2022*, 1–162.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: Dopo il welfare. In *La pedagogia di Martha Nussbaum* (Vol. 11, pp. 39–63). FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia* (Vol. 993). Carocci.
- Martelli, A. (2013). The debate on young people and participatory citizenship: Questions and research prospects. *International Review of Sociology*, 23(2), 421–437. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804296>
- Means, A. (2019). Jacques Rancière, education, and the art of citizenship. In De Lissovoy (Ed.), *Marxisms and education* (pp. 184–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098197-11>
- Milner, H. (2009, September). The Internet: Friend or foe of youth political participation. In *5th biennial conference of the European Consortium for Political Research*, Potsdam, Germany.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Pensa MultiMedia.
- Minello, R. (2022). *Educare al tempo della crisi* (2nd ed.). Pensa MultiMedia.
- Morrison, D., & Tyree, C. (2018). *Generation activist: Young people choose protest over traditional politics*. Orb Media. Retrieved September 16, 2025, from <https://orbmedia.org/generation-activist>
- Nasi, N., & Montà, C. (2024). On participation: Zooming out and zooming in a central educational construct. *Orientamenti pedagogici*, 71(1), 33–43. Retrieved September 16, 2025, from <https://boa.unimib.it/retrieve/78f3cc56-1c59-4df0-9ed7-e882ecd34a64/Nasi-24-OrientamentiPedagogici-VoR.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1992). *La fragilità del bene: Fortuna ed*

- etica nella tragedia e nella filosofia greca. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123–135. <http://dx.doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana: Da individui a persone*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2016). Introduction: Aspiration and the capabilities list. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 301–308. <https://doi.org/10.1080/1945-2829.2016.1200789>
- Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2022). Skills, rights and civic democracy: Citizenship education between equity, equal opportunities and learning. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 129–143. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_10
- OECD. (2023, September 12). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., Batsleer, J., & Forkby, T. (2019). Everyday pedagogies: New perspectives on youth participation, social learning and citizenship. In *Young people and the struggle for participation* (pp. 177–198). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432095-12>
- Pignalberi, C. (2022). I recenti orientamenti sull'educazione alla cittadinanza: Alcune pratiche filosofiche che viaggiano da una nuova paideia verso un modello per sviluppare competenze nei contesti locali. *Personae: Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 97–105. Retrieved September 2, 2025, from <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/personae/article/view/1709>
- Salerno, V. (2021). Emotions in the educational relationship: Martha Nussbaum's theory of emotions. *Formazione & insegnamento*, 19(1, Tome I), 98–112. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_08
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Spanning, R., Wallace, C., & Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480–498. <https://doi.org/10.1080/15705850802416929>
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tedesco, A. (2020). La nuova frontiera delle competenze: Una scuola per la cittadinanza. *Formazione & insegnamento*, 18(1, Tome II), 532–542. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_45
- UN Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). Retrieved September 16, 2025, from <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/en/70207>
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Treaty Series, 1577. Retrieved September 16, 2025, from https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). Retrieved September 16, 2025, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNICEF. (2024). *Youth, protests and the polycrisis*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight Report. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.unicef.org/innocenti/media/7761/file/UNICEF-Innocenti-Youth-Protests-and-the-Polycrisis-%20report.pdf>
- United Nations. (2013). *Definition of youth*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- Villa-Torres, L., & Svanemyr, J. (2015). Ensuring youth's right to participation and promotion of youth leadership in the development of sexual and reproductive health policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S51–S57. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.022>
- Walker, M. (2008). Widening participation, widening capability. *London Review of Education*, 6(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/14748460802489397>
- Willems, H., Heinen, A., & Meyers, C. (2012). Between endangered integration and political disillusion: The situation of young people in Europe. *Report for the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe*. University of Luxembourg. Retrieved September 2, 2025, from <https://www.youth-in-luxembourg.lu/between-endangered-integration-and-political-disillusion-the-situation-of-young-people-in-europe/>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>



The theatre laboratory in prison: An opportunity to rebuild oneself and to rebuild healthy relationships with civil society

Il laboratorio teatrale in carcere: Un'occasione per ricostruirsi e per ricostruire sane relazioni con la società civile

Giovanni Di Pinto

Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti BAT "Gino Strada" di Andria (Italy); giovanni.di.pinto@cpiabat.edu.it
<https://orcid.org/0009-0000-8785-0419>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The empirical contribution, based on a case study, reflects on the potential of the Civic Education theatre workshop in the prison context, which becomes an opportunity to reconstruct an inmate's new identity as a premise for rebuilding healthy human relationships with civil society. Drawing on the outcomes of theatrical activities carried out in correctional institutions in both international and national contexts, a good practice from the Trani prison is presented which, by combining social theatre with a hybrid psychodrama characterised by simile and allegory, enabled inmates to recognise their flaws and analyse their effects. The results of the workshop showed how an innovative approach to teaching – where education and instruction join forces for genuine emancipation – can foster fruitful transformative learning.

Il contributo empirico, che si basa su uno studio di caso, riflette sulle potenzialità del laboratorio teatrale di Educazione Civica nel contesto detentivo che diviene un'occasione per ricostruire un'inedita identità del ristretto, quale premessa per riedificare sane relazioni umane con la società civile. Partendo dagli esiti delle attività teatrali realizzate in Istituti di Pena afferenti a contesti internazionali e nazionali, viene presentata una buona prassi del carcere di Trani che, sperimentando il teatro sociale associato a uno psicodramma ibrido, caratterizzato dalla similitudine e dall'allegoria, ha consentito ai ristretti di comprendere i loro difetti, analizzandone gli effetti. I risultati del laboratorio hanno mostrato come una didattica innovativa, ove educazione e istruzione si alleano per un'autentica emancipazione, può promuovere un fecondo apprendimento trasformativo.

KEYWORDS

Theatre, Prison, Transformation, Prisoner, Inmate
Teatro, Carcere, Trasformazione, Carcerato, Recluso, Detenuto

Citation: Di Pinto, G. (2025). The theatre laboratory in prison: An opportunity to rebuild oneself and to rebuild healthy relationships with civil society. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 24-33. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_04

Copyright: © 2025 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-XXIII-02-25_04

Submitted: May 12, 2025 • **Accepted:** Sept 1, 2025 • **Published on-line:** September 16, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The failure to rehabilitate the offender represents one of the most troubling tragedies of a present that is increasingly uncertain and open to contestation. In light of this premise, the rehabilitation of the convicted person – explicitly enshrined in Article 27 of the Constitution of the Italian Republic – cannot be allowed to become a utopia that inhibits that essential process of humanising punishment. If theatre represents the art of relationship par excellence, it is evident that a theatrical workshop in prison constitutes a training ground in which to practise new forms of civil coexistence. When the theatre workshop presents itself as a pleasantly enlightening experience, and the school stands as the institution par excellence entrusted with the exercise of genuine democracy, “especially in institutions that have a stronger impact on everyday life (workplaces, schools, local government agencies, etc.), (theatrical) experiences are more likely to produce transformative effects” (Warren, 1992, p. 8).

Hence, the school, as a privileged site for experiencing constructive relationships with others, must guide students towards making more conscious choices – not through merely instructive learning, “but only through a transformative education, a ‘leading away’ from previous mental habits” (Kegan, 1998, p. 232).

In the prison context, where every activity becomes a springboard towards a sustainable society inhabited by people with well-made minds, “adult education creates protected environments in which to promote those conditions of social democracy necessary for transformative learning” (Mezirow, 2016, p. 91).

Adult Education, when offered within a prison setting – where the reintegration of a mature person becomes a categorical imperative – must be aligned with the aims of rehabilitative treatment, surprising the recipients of the intervention with a strategy whose ultimate purpose is not artistic experimentation, but the learning of previously unknown ways of relating to others which, leaving an indelible mark, serve as an effective antidote to the degenerations of contemporary society.

If one starts from the hypothesis that the prisoner is, in essence, a socially maladjusted individual and that the causes of maladjustment lie at the origin of deviant or criminal behaviour, it becomes evident that rehabilitation primarily calls for the re-socialisation of the inmate, which is most likely promoted through the elimination of the causes of social maladjustment underlying criminal deviance, in accordance with Article 13 of Law 354/1975 on the penitentiary system.

From this standpoint, and drawing on the outcomes of artistic activities in certain national and international prison contexts, this paper seeks to reflect on the potential of a theatre redesigned (to measure) for inmates, who must free themselves from the process of prisonisation that fuels the prisoner’s antisociality, making them increasingly alien to civil society and increasingly adherent to the subculture of the prison community (Santoro, 1997).

Such reflection is supported by the gratifying results of a good practice implemented at the Trani Correctional Facility during the 2022/2023 school year,

involving five students – both native and non-native speakers – enrolled in the Literacy and Learning of the Italian Language (AALI) course.

If the account of the aforementioned best practice has shown how theory can be concretely translated into teaching practice, the analysis of the state of the art regarding the effectiveness of theatre in the prison context has provided the backdrop to the case study carried out, also influencing the methodological strategy adopted in the educational setting. This is particularly relevant considering that the Civic Education theatre workshop was conceived as an innovative proposal aimed at the re-education, and thus the rehabilitation, of a human being unprepared to perceive the benefits of a necessary and genuine transformation.

2. The state of the art on the effects of theatre in prison: from the international to the national context

Theatre, as a cultural expression with high transformative potential, can play an extremely significant role in the metamorphosis of the individual, making them progressively more reflective and responsible. Theatre “can be decisive in reducing the rate of recidivism in prison. All the data from the most recent research (and in this respect there is greater attention in England) document a marked reduction in reoffending among those who have had the opportunity to engage in meaningful artistic experiences” (Iacobone, 2020, p. 11).

With regard to the state of the art on the effects of theatre in prison, it can be noted that artistic activities have crossed the threshold of correctional institutions in most industrialised countries for about three decades and, particularly in the English-speaking world, the socio-economic and psychological impact of these activities has long been the subject of investigation (Bodo, 2015). Particularly noteworthy is the case of England, where “theatre is often regarded as a true behavioural therapy, fully integrated among rehabilitative activities, whose effects are documented and accompanied by detailed reports” (Iacobone, 2020, p. 120).

This specific characteristic makes the country particularly advanced in the field of treatment, leaving behind Italy, where “unlike England, although almost all projects have specific objectives (identified in public and private calls for proposals to which associations and/or companies respond in order to obtain funding), there is no monitoring of the projects themselves nor an evaluation of the objectives achieved, and funding is not tied to the achievement of these” (Iacobone, 2020, p. 41).

Turning to international research, an interesting qualitative study published in the *International Journal of Prison Health* in 2013, entitled *Shakespeare in Prison: affecting health and wellbeing*, considered the positive impact of theatre on prisoners’ health. The aforementioned rehabilitative activity enables the creation of positive social relationships that generate social and emotional support (Heard et al., 2013).

Of particular note is the research conducted by Tett et al. (2012), which analysed data collected from three different institutions in Scotland. The findings

of this study, based on interviews with prison staff, educational personnel and inmates, led the authors to argue that education through the arts works because learning is less formalised, built on a pedagogical approach that focuses on the individual's strengths rather than their deficiencies.

The researchers emphasise that performing offers prisoners the opportunity to construct new identities that facilitate the development of a new self-concept and distance from the criminal world (Tett et al., 2012).

International literature has shown that theatrical activity improves relations between inmates and their families (McNeill et al., 2011), making prisoners more optimistic and confident about their post-detention future (Cheliotis & Jordanoska, 2014).

Some studies have found that theatre has therapeutic value as it reduces inmates' aggression, anxiety and depression (Reiss et al., 1998) and increases self-esteem and empowerment, as well as internal locus of control and self-confidence (Cheliotis & Jordanoska, 2014). In *Dramatherapy for mentally disordered offenders: changes in levels of anger*, Reiss et al. (1998) demonstrated that the level of aggression among participants in a dramatherapy project decreased significantly, while attempts at anger control increased, concluding that theatre can be a useful therapeutic tool for reducing levels of aggression.

Theatrical activities develop new skills, such as the ability to work in a team (Cox & Gelsthorpe, 2008; Hughes, 2005) and interpersonal skills. Moreover, it has been demonstrated that artistic activities play a vital role in enabling inmates to embark on the path to desistance (McNeill et al., 2011), as they foster all those "soft conditions whose emergence may in turn assist in the production of the 'hard' outcome of abstinence from crime" (Cheliotis & Jordanoska, 2014, p. 1) – namely, personal growth, the emergence of new positive social bonds, and a "renegotiation" of identity (McNeill & Weaver, 2010).

Focusing on national research, it should be noted that the first study on the impact of art and culture in prison in Italy was the work entitled *Teatro e carcere in Italia*, conducted within the European Socrates Grundtvig project *Teatro e carcere in Europa* (Marino, 2006), and the survey by the Osservatorio dello Spettacolo of the Emilia Romagna Region *Teatro e carcere in Emilia Romagna*, published in 2012. These studies, which presented to professionals involved in prison theatre questionnaires with closed and open-ended questions and in-depth interviews to examine current conditions and theatrical methodologies adopted, are relevant documents attempting to capture the phenomenon, yet they do not objectively analyse the outcomes achieved (Giordano et al., 2017).

The study *Rehabilitating rehabilitation: prison conditions and recidivism*, conducted in the Bollate prison in 2014, demonstrated that basing prison life on rehabilitative activities (including theatre), the minimal supervision ensured by the open-cell system, and the possibility for inmates to move freely within the institution, result in a nine percentage point reduction in recidivism even without the provision of post-release social programmes (Matrobuoni & Terlizze, 2014).

A more recent and significant exploratory-descriptive investigation, conducted in 2015, used a mixed

qualitative-quantitative method to understand the functioning of a correctional facility such as Milan-Opera and the impacts generated by theatrical activities. This research, which involved the various actors operating within the prison context, sought to produce a clear snapshot also in order to "identify the drivers of change so as to produce an impact map" (Giordano et al., 2017, p. 170). In this respect, "educators emphasised that where there is theatre, the number of disciplinary reports, expressions of distress, protests, and complaints decreases" (Giordano et al., 2017, p. 189).

They also highlight that "the number of self-harming acts in a ward where there is theatre is lower than in those where there is no theatre", hypothesising that the inmate's inner energy no longer consumes and burns them out (Giordano et al., 2017, p. 189). The positive effects of theatre and its forward-looking perspective are further supported by the opinions of former inmates, who claim that theatrical activities improve the individual, fostering meaningful relationships (Giordano et al., 2017).

The analysis of the effects of theatrical activities in the prison context legitimises the theatrical workshop as an imperceptible yet significant driving force capable of generating an improving transformation not only within the individual's identity, but also in the relationship with the identity of others. As Meldolesi suggests, "no form of artistic communication lends itself, like theatre, to reactivating the individual within the social group, aiding them in moving from shadow to light" (Meldolesi, 1994, p. 50).

3. The theatre workshop in the Trani correctional facility: connections, activities, motivations, aims

"If the improving change lies in the novel educational offer proposed to the varied target audience, precisely as the CPIA contributes to the progress of the adult population through an education to be conceived, at the same time, as a fruitful opportunity for transformation" (Di Pinto, 2022, p. 62), it becomes necessary to research and test in the field ad hoc teaching strategies for adult inmates which do not focus exclusively on academic achievement, but also on the urgent re-education of the offender who, in some cases, falls back into the dramatic labyrinth of evil, masterfully constructed by organised crime operating in stark opposition to the legality that should characterise an authentic civil society.

These aims – so desirable – become even more of a priority when starting from the premise that "by absorbing the culture of the prison, inmates become less fit than before for life outside the prison walls and increasingly unable to follow the rules and customs of ordinary life" (Pirè, 2014, p. 94).

On this basis, Civic Education, wisely allied with theatre, has become an ideal medium through which to allow inmates to experience a different way of inhabiting civil society – particularly if one considers studies highlighting how the staging of performances opens up the possibility for prisoners to develop new identities, as artists and performers, which help them to conceive a new self-image and to move away from the criminal sphere (Tett et al., 2012).

Indeed, the good practice trialled at the Trani Correctional Facility, drawing on previous research, sought to:

- skilfully and tactfully introduce the teaching of Civic Education into a context which, quite naturally, tends to achieve the “prisonisation” of inmates, encouraging them to absorb and adopt the questionable habits and customs typical of the prison environment (Pirè, 2014);
- translate into sustainable activities functional to the re-education of the inmate the provisions set out in current legislation, according to which “Civic education contributes to the formation of responsible and active citizens and to the promotion of full and conscious participation in the civic, cultural and social life of the community, in respect of rules, rights and duties” (Italian Ministry of Education, 2019).

The theatre workshop entitled *A Well-Made Head to Survive in the Jungle*, designed for students with special educational needs and carried out as part of the curricular activities of the Literacy and Learning of the Italian Language course, required an individualised teaching approach. Its common objective was the restructuring of the self and the re-establishment of healthy relations with civil society. This approach proved capable of fostering a transformative learning process as fruitful as it was beneficial for a target audience characterised by a limited capacity for independent judgement and a marked propensity towards harmful conformity.

In this respect, the XVIII Antigone Report on prison conditions highlighted the increase in recidivism rates; as of 31 December 2021 (Antigone, 2022):

- 62% of inmates had already been in prison at least once before;
- 18% of inmates had been in prison five times or more.

Given that the core subject was Civic Education, whose teaching has become mandatory even in literacy courses provided by Provincial Centres for Adult Education, the workshop fostered fruitful interdisciplinary connections with Italian, English, ICT, art and image, and music education.

Starting from the journalism workshop *The Journey* (implemented in the same school year), each participant, embodying an animal, sought – through a monologue – to reflect aloud on certain questionable behaviours adopted by human beings who had perished as a result of a disastrous war, itself the direct consequence of an illogical lust for power. Each animal, personifying the vices of these misguided and reckless men, represented a current theme through a short expository and poetic text (written in rhyming couplets) learned by heart. To also involve inmates with psychiatric disorders, for whom memorisation was challenging, five posters were created depicting the four animals (lamb, lion, fox, and snake) featured in the performance, together with the symbol of peace associated with a heart containing the globe – signifying both the intrinsic aims of the rehabilitative activity and the current international situation.

In addition, the students produced thirty invitations, which were delivered to senior officials of the Prison Administration, the school headmaster, and the teachers of the CPIA BAT “Gino Strada” in Andria.

To encourage inmates to use Information and Communication Technologies, they were, in turn, involved in transcribing the script on the digital board in the classroom.

The theatre workshop concluded with a moving final performance held in the theatre hall of the correctional facility.

At the close of the event, inmates who had contributed in various ways were:

- offered a convivial moment with the supervising teacher and other members of the Prison Administration present, to share the significant milestone achieved;
- awarded a meaningful certificate of participation in the rehabilitative activity, issued by the CPIA BAT “Gino Strada” in Andria.

This strategic choice, in addition to aligning with the rationale of the penitentiary system (see, in this regard, the forms of recognition provided for by Law 354/1975), also accords with the logic of the “prize” (or gift, as defined by Fröbel), since the certificate constitutes tangible evidence – an educational tool suited to adult psychology. As Lindeman (1926) emphasised, adults display the motivation to learn when they perceive needs (to experience new forms of communication and relationship) and interests (the acquisition of benefits following good behaviour) which learning can satisfy.

If the theatre workshop allowed inmates to become aware of their many and better hidden identities, the certificate of participation represented clear evidence of how learning had generated a beneficial transformation functional to re-education and subsequent social reintegration.

Against this background, it is worth making explicit the motivations behind selecting the theatre workshop as the ideal path to transform a prototype of individual ill-disposed to recognising the true good and to distancing themselves from the alluring circuits of deviance.

Specifically, it is necessary and fruitful to implement theatrical activities in the prison context because they:

- create those antibodies capable of eliminating the perverse allure of evil that ensnares deviants and criminals, who are not defective machines but lost souls estranged from God (Howard, 1777);
- offer the opportunity to experiment, in a protected context, with ways of living and acting which, recalling the values of responsibility, legality, participation, and solidarity, enable one to experience first-hand the positive effects derived from respect for rules, rights, and duties;
- teach appropriate use of verbal and non-verbal communication, which becomes an effective tool for establishing healthy and essential human relationships;
- provide the opportunity to acquire certain key concepts relating to Civic Education in an alterna-

tive and enjoyable way, bearing in mind that enjoyment represents a genuine natural energiser (Spitzer, 1996), capable of motivating a vulnerable type of student who, due to particularly questionable past experiences, requires teaching approaches capable of capturing attention and rekindling the pleasure of learning to be different and better than before.

As for its ultimate aim, the activity sought to show how the Civic Education theatre workshop in prison represents a welcome opportunity to rebuild oneself and to reconstruct healthy relations with civil society, which – with high expectations – eagerly awaits a re-converted man, capable of successfully managing the complex transition from an unconscious individual to a judicious person.

What has been discussed here highlights how complexity, a constitutive factor of the prison circuit, characterises not only the type of activity proposed but also its declared aim.

4. The case study: a functional strategy for empirical research

The complexity of the prison context, combined with the novel workshop-based teaching approach implemented – essentially aimed at the re-education of the individual – required a research strategy as flexible as it was suited to showing how the selection of an appropriate teaching methodology can enable the achievement of the primary rehabilitative objectives. Hence, the need to employ, jointly, two types of case study which made it possible “to understand the actions of the subjects under examination and the dynamics governing the context under study” (Trinchero, 2004, p. 156).

If the action research case study – in which a case is examined from within to determine strategies for intervention in a specific situation (Yin, 1994) – offered the possibility of analysing a good practice within the prison in order to identify teaching strategies concretely suited to the specific situational context, the “story-telling case study”, which adopts the narrative method to recount the phenomenon under investigation (Bassey, 1999), allowed for the drafting of a report on the educational experiment implemented.

Given that a case study is “an investigation of a singular case conducted in depth in a natural setting” (Bassey, 1999, p. 47), the empirical research – shaped by an emancipatory approach – focused on the analysis of the Civic Education theatre workshop, as a good practice carried out in a non-artificial setting such as the Trani Correctional Facility.

Regarding the knowledge objective, the intention was to verify whether the aforementioned type of rehabilitative activity had a positive or negative impact on the behavioural development of the inmates.

As for the knowledge needs from which the research originated, there was a perceived necessity to understand the state of the art concerning the effectiveness of theatre in the prison context, particularly when used as an emancipatory teaching strategy.

With reference to the topics under study, consideration was given to:

- the curricular and extracurricular educational provision offered by CPIA BAT “Gino Strada” within the Trani prison;
- the teaching strategies implemented within the formal courses delivered in the facility, aimed at the social inclusion of particularly vulnerable categories;
- the conduct of inmates participating in school activities promoting Civic Education.

Given the decision to focus on critical cases (functionally illiterate individuals who had prematurely dropped out of school, generally quick-tempered and prone to recidivism), the group of five inmates – enrolled simultaneously in first-level, first-period courses and in the workshop activated within the AALI course – represented the selected sample, on which the research focused over a nine-month period.

As for the sample selection criteria, a purposive non-probability sampling method was adopted, dictated by pragmatic needs for speed and cost-effectiveness and by the necessity of having a sample that included subjects with specific characteristics, selected by the researcher according to the study’s objectives (Trinchero, 2004).

Regarding the epistemic tools used, daily on-site observation of participants in the planned activity allowed for the live monitoring of the actors’ real progress in terms of communication skills, attitudes towards themselves, and behaviour towards others. Furthermore, monthly semi-structured interviews were conducted with the five CPIA BAT “Gino Strada” teachers responsible for subjects within the first-level courses provided inside the prison.

This latter method of data collection thus enabled the comparison of field observation results with the views of other educational professionals in the prison’s pedagogical area, in addition to monitoring the overall progress of the empirical research conducted.

As for data collection tools, a field diary was used, enabling detachment from the re-educational experience while fostering careful reflection upon it. The use of interview guides made it possible to structure the questions posed to prison school teachers, whose opinions influence the intramural scientific observation of inmates, precisely because the school is fully part of the rehabilitative activities.

To demonstrate the reliability of the entire research process, prior to its commencement, a dedicated protocol was prepared, explicitly outlining the research objectives, the knowledge needs that had generated it, and the topics under investigation (Trinchero, 2004). This protocol was drawn up by the CPIA’s designated Research, Experimentation and Development officer, stationed in the prison, given their expertise in Adult Education and Training and in human relations.

In addition, in order to verify the validity and reliability of the procedures, a lecturer in Experimental Pedagogy from the University of Salento was involved as an external observer, tasked with verifying the research process. This decision arose from the awareness that the study was conducted on a group of learners in a prison classroom by a staff member operating within it.

As for the findings of the case study, cross-referencing the data obtained from interviews with the above-mentioned professionals and from field observation of the participants in the theatre workshop – carried out by the AALI course teacher – it was found that:

- accommodating the work-related requests of inmates already attending the courses sometimes led participants to make choices detrimental to the continuity of their education;
- theatre workshops organised by external associations with the endorsement of the competent administration, while representing a valid alternative, in some cases overlapped with school hours, thereby failing to reduce drop-out rates in the formal educational courses offered by the designated educational institution;
- such a significant workshop had never before been carried out within the formal courses delivered at the Trani Correctional Facility by CPIA BAT “Gino Strada”;
- enrolment and, above all, attendance rates at school courses increased slightly, with courses becoming more attractive in terms of content and more sustainable in terms of the teaching strategies adopted;
- Italian-speaking students in a condition of functional illiteracy welcomed with empathy the only student from a third country, who, moreover, demonstrated significant progress in learning Italian as a second language by the end of the school year;
- there was a marked increase, compared to the previous school year, in the number of students who, having passed the final assessment, received a certificate of knowledge of the Italian language and of Civic Education;
- most teachers from the aforementioned institution, serving in prison courses, preferred to complement traditional lectures with more engaging workshop-based activities;
- Civic Education, being both a fundamental and challenging subject that involves values and ideals often ill-suited to inmates’ habitual lifestyle, was not easily accepted by those who considered change superfluous – particularly in a society marked by damaging prejudice against ex-offenders;
- rehabilitative activities, especially when designed in playful and hybrid forms, reduced stress factors and encouraged inmates to reconsider their life path, thus initiating the essential process of transforming their *modus operandi*.

The findings suggest that learning should be conceived not only as an educational process – given its delicate role in fostering emotional intelligence and critical thinking – but also as a transformative process, since it aims to change “frames of reference that have become problematic so as to make them more inclusive, discriminating, reflective, open, and able to change” (Mezirow, 2016, p. 119).

Reading Mezirow’s (2016) reflections alongside some of the case study results (see, in this regard, the fourth, fifth, sixth, eighth and ninth points), it can be

inferred that the selected teaching strategy can help reduce school drop-out rates and, above all, significantly promote inclusion, academic success, and the re-education of the specific target group.

Given that contextuality and concreteness are features of the case study (Mortari, 2007), the research strategy adopted – in accordance with the principle of contextuality – made it possible to develop knowledge firmly connected to the re-educational context, while – fulfilling the criterion of concreteness – it enabled reflection on a tangible teaching strategy on which further explanatory considerations are certainly warranted.

5. The rationale behind the teaching strategy used and reflections on critical issues, strengths, and possible future developments

Worthy of note in the implementation of this best practice was the original teaching strategy adopted in the prison context, which – judging by the results – proved to be a possible pathway to rehabilitate the inmate, oppressed by a silent criminal subculture.

On this basis, the theatre workshop emerged as a synthesis of several teaching strategies, all functional to re-educational aims, which were dialectically integrated and organically harmonised.

In the first instance, the workshop was influenced by social theatre, as the multi-voiced monologue used the ethological characteristics of certain animals to address socially relevant themes – such as politics, healthcare, war, and peace – targeting a well-defined social group, namely inmates, as individuals in particular situations of hardship who needed to be encouraged to explore and interpret real-world issues from multiple perspectives.

Secondly, the workshop was infused with an innovative form of psychodrama, which, through the rhetorical devices of simile and allegory, allowed inmates to grasp questionable aspects of their own character, while simultaneously analysing their consequences (consider, for example, the conflict typical of the prison environment, or, on a macro level, the ongoing war, which was addressed in the performance in a subtle way).

This selected approach proved effective in helping inmates to interact with each other to address the issues that had led them to offend, while also becoming a therapeutic and re-educational medium of considerable value, capable of stimulating genuine emancipation from harmful conformity.

The reasons for selecting social theatre as the first element of the teaching strategy are manifold. This particular theatrical form is a performative activity that encourages an optimistic and subtly ironic outlook towards a future that is not without difficulty, and which can stimulate personal and social transformation – “a change within the relational pathologies that characterise our current society” (Pontremoli, 2015, p. 44). Furthermore, it presents itself as a mimetic process which, through a broad range of performative techniques, focuses on building both the individual and the community, ensuring that the artistic aim becomes secondary in order to make space for:

- a simulated trial period that frees one from the bondage of prisonisation;
- the authentic rehabilitation of the offender;
- the social inclusion of a renewed citizen, aware of the traps that ensnare those short-sighted individuals eager to conform passively to a system that emphasises all that pertains to the anti-state.

There were three main reasons for choosing an innovative hybrid form of psychodrama. Firstly, psychodrama, in its most authentic form, as “a science which explores the truth through dramatic methods” (Attisani, 1980, p. 477), is a form of staging that enables, in a protected and reassuring context, a perceptible, active, and constructive dialogue between different aspects of one’s life. In this way, the person reaches a higher level of self-awareness and confidence, gaining access to more creative and spontaneous ways of relating to oneself and to others.

Secondly, allegory, as a rhetorical figure in which something abstract is expressed through a concrete image, drawing on its considerable rational force, served to critique, satirise, or ideologise political, ethical, and moral issues.

Finally, simile, as a rhetorical figure based on the logical or imaginative similarity between two events, images, or sequences of thought, served to clarify a concept by relating it to another through a parallelism.

In a total institution such as a prison, where education and security must avoid potential conflicts of interest, certain critical issues can arise in the delivery of rehabilitative activities due to the low resilience of the prison population and to a setting that is, legitimately, highly security-conscious. In this light, it must be noted that there was a turnover of actors: of the ten students selected at the start of the school year:

- three inmates, realising the constant commitment required, were unable to complete their assigned roles, partly due to overlapping with other rehabilitative activities;
- two inmates, having been granted alternative measures to detention, left certain characters in the workshop without performers.

Furthermore, in order to ensure equal rehabilitative opportunities for the entire prison population, it would have been advisable to involve inmates from the other section, known as “Europa”, where, in the 2022 – 2023 school year, there were no Literacy and Learning of the Italian Language courses.

Undoubtedly, the specificity of the prison context – marked by an unstable and challenging inmate population seeking financial rewards and generally oriented towards intramural work – makes the workshop activity an arduous and essentially unrepeatable experience, particularly if one were to attempt to transfer it uncritically to another prison context without adequate adaptation. As each prison has its own distinctive characteristics, so too is each inmate, as a human being, unique, unrepeatable, and original (Claparede, 1958). Hence, social rehabilitation – the ultimate aim of the teaching and re-educational action – becomes genuinely possible only when there is genuine personalisation of the rehabilitative treatment.

In the prison environment, this essential action of transforming the prisoner’s mindset aims to tailor interventions to the individual, taking into account their personal characteristics and specific needs, in order to promote effective social reintegration after detention.

Regarding strengths, from the design phase of the activity onwards, it was possible to rely on the impeccable support of the Pedagogical Area, which had perceived the rehabilitative potential of a sustainable curricular project.

It is also worth considering a significant factor in terms of personal growth and, consequently, in the scientific observation of intramural personality: the selected inmates chose, with genuine conviction, to take part in the theatre workshop, despite there being no specific performance reward offered by the competent administration.

Of the five learners who took part in all the workshop activities, it was found that:

- four poorly literate Italian nationals chose, at the end of the workshop, to start a job in the host prison facility, in line with their personal aptitudes;
- one citizen from a third country expressed the intention to continue attending an advanced B1-level Italian language course, in order to challenge himself and acquire new skills to be used in society upon release;
- two native Italians, while having started a work activity in prison, continued their studies within the first-level courses, achieving good results.

As for the reasons for selecting the theatre workshop as a transformative educational device, it should be noted that formal learning (provided by the school), combined with non-formal learning (offered by the theatre workshop), allowed the prison to be transformed into an enlightening educational community, essentially conceived as an educational ecosystem in which the recipients of the rehabilitative intervention and the professionals in the educational area unanimously commit to creating an environment conducive to the growth and development of the inmate. During the workshop, the latter experiments – within an artificial and protected context – with unexplored constructive ways of thinking, without which the future renewed citizen would not be able to bring forth the best part of their personality with conviction.

In other words, the theatre workshop constitutes an ideal emancipatory educational tool, as it can provide the lenses through which the inmate discovers, with natural wonder and pleasure, a new perspective on existence – one far removed from vice, arrogance, egocentrism, and corruption. A lifestyle far from the entrenched criminal subculture is discreetly and engagingly proposed through the workshop, one never experienced by the inmate population in daily life, and on which they can begin to reflect critically:

- aloud with fellow inmate-actors and with the directors of rehabilitative activities;
- inwardly, questioning their own conscience with full awareness, considering that the latter is an essential element in guiding human behaviour.

A theatre workshop in a correctional facility, being generated by purely pedagogical motivations that invite constructive, proactive attitudes, must also take into account the desirable future theoretical and practical developments. Building on the above, one could envisage a possible future mixed-methods research path involving all male prisons in Italy. This hoped-for study would aim to investigate, in a precise and extensive manner, the link between the teaching of Civic Education in school courses and the actual social reintegration of offenders.

Such an investigation – undoubtedly a complex undertaking – would involve:

- the active engagement of legal-pedagogical professionals working in prisons, staff of the External Penal Execution Offices, teachers assigned to prison posts, and ex-inmates now at liberty who attended CPIA courses while in detention;
- the coordinators of the teaching action in undertaking fruitful teamwork with the observation and treatment team in the prison's pedagogical area, in order to prepare a personalised pedagogical project;
- university researchers and CPIA teachers reflecting on the extent to which learning Civic Education is genuinely functional to the evolutionary process of the ex-inmate.

On the level of potential operational proposals, it would be both rewarding and motivating for newcomers to be able to replicate a similar workshop – albeit suitably adapted to current educational and training needs – and to ensure, at the time of the final performance, the important presence of family members, particularly if one starts from the premise that:

- children learn, first and foremost, through emulation;
- the good example of a father engaged in constructive activities can positively influence a child's growth and development.

Another operational proposal could be to organise workshop activities with the synergistic support of voluntary theatre associations, in order to promote that osmosis between the formal context (CPIA) and the informal context (theatre association) that turns the prison into a crossroads of positive and transformative stimuli. Likewise, to keep alive in the hearts and minds of inmates the uplifting memory of the Civic Education workshop, the drawings previously produced by literacy course inmates could be displayed in the prison library, after being framed by students (now attending subsequent lower secondary school courses) with the support of the Technology teacher in the CPIA BAT "Gino Strada" first-level courses. This proposal would contribute to promoting the essential educational and didactic continuity without which it is impossible to ensure the raising of educational attainment levels among the adult population – this latter being the primary institutional mission of any Provincial Centre for Adult Education.

6. Conclusions

Raising the educational levels of the adult population living in conditions of marked socio-economic, linguistic, and cultural disadvantage is not an easy goal to achieve. For this reason, it is essential that the teaching staff, attuning themselves to the times and places of detention, design educational pathways whose ultimate aim is the recovery, integration, and support of the inmate, assisting them "in redefining their life project and in assuming responsibility towards themselves and society, bearing in mind that education constitutes the prerequisite for promoting the cultural and civic growth of the prisoner and the necessary basis for their vocational, technical, and cultural training" (MIUR, MEF, 2015, p. 18).

That being said, the results of the innovative workshop-based teaching strategy implemented in the prison context lead us to state that, as a result of the workshop, the following was achieved:

- the creation of a positive, collaborative environment characterised by sound values, in which to develop social and civic competences;
- the development of a wise and autonomous mindset, distant from the conformity of the herd, as an essential condition for increasing self-control;
- the weakening of uncontrollable negative emotions and conflict, and the strengthening of problem-solving skills;
- the discovery that living together, respecting diversity (as a driver of transformation), is a wonderful adventure worth experiencing not only within prison walls but also outside them.

The profound existential distress affecting many disoriented individuals, unconsciously inhabiting an inert image-based society, requires professionals working in the Provincial Centres for Adult Education to endow learning with an essential educational value that offers a meaningful horizon to the concept of learning to learn. In this regard, social theatre, as a stimulating educational device, and Civic Education, as a transversal core subject with a "value-based foundation" (Italian Ministry of Education, 2020), must establish a symbiotic relationship so that the inmate perceives transformation as both a joyful and an urgent undertaking.

The above considerations lead those directing the teaching action to reconceptualise the workshop as "a mental place before a physical one, in which practice becomes theory, lived experience becomes the object of conceptual analysis, and knowledge becomes understanding" (Laneve, 2003, p. 155). Such a workshop must be conceived as a driver of that critical reflexivity which, for Mezirow (2016), represents "the essential pivot that can enable and sustain transformative learning" (Mezirow, 2016, p. xxxi).

In this light, the workshop setting became the ideal place to explore the desired phenomena of consciousness transformation – a path to the refinement of the inmate, who was able to discover the positive and reflective traits of their character, essential for a future peaceful reintegration into civil society. If television, the supreme entity that seals violence and appearance, often imposes itself as a poor teacher

(Popper, 1996), theatre presented itself as an engaging yet demanding gymnasium in which to begin testing that essential indulgence and wisdom, whose use makes the relationship with otherness a mystical experience that must be embraced with conviction and seriousness, in a place morally bound to guide towards loyalty, responsibility, altruism, and humanity.

Whereas other well-known research, conducted since the 1990s, has focused on educational programmes in general – emphasising how participation in them modifies inmates' behaviour and reduces the likelihood of reoffending after release (Vacca, 2004) – the originality of this case study lies in having shown how the use of an alternative teaching strategy, fundamentally centred on the playful-artistic aspect of the teaching-learning process, can stimulate the interest and attention of inmates, who necessarily find themselves stepping out of their comfort zone and confronting disciplinary content that demands significant mental and emotional effort, given that certain topics in Civic Education often evoke painful memories, both conscious and unconscious.

This pioneering teaching strategy offers one of the most important subjects to be taught in the prison context a form that is both different and attractive, capable of harmoniously inspiring in the inmate-learner a spontaneous metamorphosis of the soul – a liberation from those negative mental frameworks that oppress the human being's civic conscience. From what has been stated above, it is possible to observe that the qualitative research undertaken adds a significant element to the relationship between innovative teaching, school drop-out, and the improvement of human relations within the prison structure. Therefore, the use of a teaching strategy intentionally designed for an audience with special educational needs positively influences not only attendance in educational courses but also the conduct of inmates within the prison environment.

The Civic Education theatre workshop, through social theatre and an innovative hybrid psychodrama, placed the student before a crucial generative dilemma, without which transformation remains solely on the plane of the ideal; indeed, “for an adult truly to change following the proposal of transformative learning, it is necessary to encounter in one's life and in one's educational history a generative dilemma” (Mezirow, 2016, p. XXXII).

Far from seeking to produce generalisations transferable to every re-educational context, the scientific findings of the case study – conducted on the good practice implemented at the Trani Correctional Facility – lead us to affirm, in general terms, that:

- the teaching of Civic Education in a prison is not a utopia when a subject is placed “at the service of situations” (Lindeman, 1926) of a concrete nature;
- “adult education responds [...] to the irrepressible and common human desire to improve oneself, to change oneself, but also the social order” (Marescotti, 2013, p. 57);
- with regard to disaffected and disengaged students, it is essential to propose cutting-edge teaching that focuses on guidance, conceived as a strategic process necessarily relating to different dimensions of the human being.


In light of the above, lifelong learning – an essential competence for personal fulfilment, employability, social inclusion, and active participation in social life – must be understood by educational institutions operating in prisons as a constant service of guidance, not only educational and vocational, but also personal; particularly when teaching is placed at the service of re-education. Thus, guidance, which becomes a constant systemic measure, should permeate all types of educational provision delivered by the Provincial Centres for Adult Education (Di Pinto, 2020), drawing out the positive qualities of the person so that these leave an indelible mark on the soul of those who have discovered them, for only in this way is it possible to imagine how things could be otherwise (Greene, 1988).

From this standpoint, Adult Education and Training are not two antithetical categories, but rather the hands of the same compass that orient not only the learner's way of thinking but also the actions of the teaching staff, prompting the transformation of teaching, which thus becomes a catalyst for permanent evolution. Agreeing that the Italian anagram of *carcere* (prison) is *cercare* (to seek), the osmosis between theatre education and Adult Education has offered a paradigm shift, whereby the teaching strategy – being tailored to a special context – has sought to generate a positive impact on the rehabilitative intervention, the latter being aimed at defining and implementing the process of social reintegration.

References

- Aguzzi, D., & Minoia, V. (2004). *Per uscire dall'invisibile: Esperienze di teatro e carcere*.
- Antigone Associazione. (2022). *Il carcere visto da dentro: XVIII rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione* (Editoriale Osservare per conoscere di Patrizio Gonnella, p. 20). Retrieved January 2025, from https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2022/05/ANTIGONE_XVIIIrapporto_2022.pdf
- Attisani, A. (1980). *Enciclopedia del teatro del '900*.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Ediciones de la Flor. (It. trans. G. U. Ursic, *Il teatro degli oppressi*, Feltrinelli, 1977).
- Bodo, C. (2015). Come valutare l'impatto della cultura in carcere: L'esperienza anglosassone. *Economia della Cultura*, 25(1), 133–140. <https://doi.org/10.1446/80355-y:2015:i:1:p:133-140>
- Cheliotis, L., & Jordanoska, A. (2016). The arts of desistance: Assessing the role of arts based programmes in reducing reoffending. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 55(1–2), 25–41. <https://doi.org/10.1111/hojo.12146>
- Claparède, E. (1958). *La scuola su misura*. La Nuova Italia.
- Cox, A., & Gelsthorpe, L. (2008). *Beats & bars – Music in prisons: An evaluation* (Report commissioned by The Irene Taylor Trust).
- Di Pinto, G. (2020). Ripensare l'orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. *Formazione & Insegnamento*, 18(1). https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_36
- Di Pinto, G. (2022). Ripensare il curriculum dei CPIA per garantire lo sviluppo della popolazione adulta. *EPAL Journal Italia*, 166, 58–63. Retrieved January 2025, from https://epale.ec.europa.eu/system/files/2022-09/EPAL_JOURNAL_IT_N_11_2022_4.pdf

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. (It. trans. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, 1971).
- Giordano, F., Perrini, F., Langer, D., Pagano, L., & Siciliano, G. (2017). *L'impatto del teatro in carcere: Misurazione e cambiamento nel sistema penitenziario*.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Heard, E. M., Mutch, A., Fitzgerald, L., & Pensalfini, R. (2013). Shakespeare in prison: Affecting health and wellbeing. *International Journal of Prisoner Health*, 9(3), 111–123. <https://doi.org/10.1108/IJPH-03-2013-0013>
- Howard, J. (1777). *The state of the prisons in England and Wales, with preliminary observations, and account of some foreign prisons*. William Eyres.
- Hughes, J. (2005). *Doing the arts justice: A review of research literature, practice and theory*.
- Iacobone, P. (2020). *Prison rules: Teatro in carcere: Italia e Inghilterra*. Lithos.
- Kegan, R. (1998). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. Jossey-Bass. (It. trans. *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, 1989).
- Laneve, C. (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Editrice La Scuola.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Loiodice, I. (Ed.). (2009). *Orientamenti: Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Progedit.
- Marescotti, E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman: Un classico dalle molteplici sfumature*. Anicia.
- Marino, M. (2006). *Teatro e carcere in Italia*. In *Teatro e carcere in Europa* (Progetto Europeo Socrates Grundtvig).
- Mastrobuoni, G., & Terlizze, D. (2014). *Rehabilitating rehabilitation: Prison conditions and recidivism* (EIF Working Paper Series, 1413). Einaudi Institute for Economics and Finance.
- McNeill, F., Anderson, K., Colvin, S., Overy, K., Sparks, R., & Tett, L. (2011). Inspiring desistance? Arts projects and 'what works?'. *Justitiële Verkenningen*, 37(5), 80–101.
- McNeill, F., & Weaver, B. (2010). *Changing lives? Desistance research and offender management*. <https://doi.org/10.15496/publikation-23362>
- Meldolesi, C. (1994). Immaginazione contro emarginazione. *Teatro e Storia*, 16(1), 41–68. https://www.teatroestoria.it/pdf/16/Claudio_Meldolesi_168.pdf
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*.
- Ministero dell'Istruzione. (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved January 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Decreto ministeriale n°35 del 22-06-2020: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. Retrieved January 2025, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, & Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015). *Decreto interministeriale 12 marzo 2015: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. Retrieved January 2025, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Pirè, V. (2014). *Carcere e potere: Interrogativi pedagogici*. Aracne.
- Pontremoli, A. P. M. (2015). *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*. UTET Università.
- Popper, K. (1994). *Cattiva maestra televisione*. Donzelli Editore. (It. ed. 1996).
- Reiss, D., Quayle, M., Brett, T., & Meux, C. (1998). Dramatherapy for mentally disordered offenders: Changes in levels of anger. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 8(2), 139–153. <https://doi.org/10.1002/cbm.232>
- Santoro, E. (1997). *Carcere e società liberale*. Giappichelli.
- Spitzer, D. R. (1996). La motivazione: Un fattore trascurato nella progettazione didattica. *Italian Journal of Educational Technology*, 4(3), 38–38. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/700>
- Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K., & Sparks, R. (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: A Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661631>
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305. <http://www.jstor.org/stable/23292095>
- Warren, M. (1992). Democratic theory and self-transformation. *American Political Science Review*, 86(1), 8–23. <https://doi.org/10.2307/1964012>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods* (Applied Social Research Methods Series). Sage.



Third Sector Organisations and Cultural Sustainability: A Qualitative Research Study in the Tuscany Region

Enti del Terzo Settore e Sostenibilità Culturale: Una ricerca qualitativa nella Regione Toscana

Sofia Marconi

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia; Università degli Studi di Firenze (Italy); sofia.marconi@unifi.it
<https://orcid.org/0000-0002-0724-6922>

Giovanna Del Gobbo

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia; Università degli Studi di Firenze (Italy);
giovanna.delgobbo@unifi.it; <https://orcid.org/0000-0002-7159-6847>

Cristina Banchi

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia; Università degli Studi di Firenze (Italy); cristina.banchi@unifi.it
<https://orcid.org/0009-0006-9960-8076>

Elisa Desii

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia; Università degli Studi di Firenze (Italy); elisa.desii@unifi.it
<https://orcid.org/0009-0002-4816-4373>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The role of third sector organisations in achieving the United Nations Sustainable Development Goals and promoting integrated sustainability processes is widely recognised in the literature. However, the academic debate still pays little attention to third sector organisations that are active in the field of cultural services, and promote sustainability in its cultural dimension in practise. This paper presents the results of a qualitative study conducted on the basis of interviews with seven cultural cooperatives in Tuscany that are committed to heritage enhancement, community engagement, and cultural welfare. The study, an exploratory phase of a broader research programme, made it possible to identify certain characteristics of cultural services that are significant from a sustainability perspective and meaningful in a context characterised by the emergence of new welfare paradigms. Using a hermeneutic approach, the research also brought to light the perceptions of the stakeholders involved in relation to the issue of cultural sustainability, and offered insights into an area still largely unexplored by educational research.

In letteratura è riconosciuto il ruolo degli Enti del Terzo Settore nella realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite e nella promozione di processi di sostenibilità integrata. Tuttavia, il dibattito scientifico presta ancora scarsa attenzione alle organizzazioni del Terzo Settore che si occupano di servizi dedicati alla cultura e che, di fatto, promuovono la sostenibilità nella sua dimensione culturale. Il contributo presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta tramite interviste a sette cooperative culturali della Toscana, attive nella valorizzazione del patrimonio culturale, nell'attivazione comunitaria e nel welfare culturale. Lo studio, fase esplorativa di un programma di ricerca più ampio, ha consentito di rilevare alcune caratteristiche dei servizi culturali che assumono rilevanza in ottica di sostenibilità e significatività in un contesto segnato dall'emergere di nuovi paradigmi di welfare. L'indagine, seguendo un approccio ermeneutico, ha inoltre permesso di far emergere la percezione degli attori coinvolti rispetto al tema della sostenibilità culturale, offrendo spunti di riflessione in un ambito ancora poco esplorato dalla ricerca pedagogica.

KEYWORDS

Cultural Cooperatives, Cultural Sustainability, Cultural Welfare, Sustainable Development, Well-being Cooperative Culturali, Sostenibilità Culturale, Welfare Culturale, Sviluppo Sostenibile, Benessere

Citation: Marconi, S., De Gobbo, G., Banchi, C., & Desii, E. (2025). Third Sector Organisations and Cultural Sustainability: A Qualitative Research Study in the Tuscany Region. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 34-42. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_05

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (S. Marconi, G. Del Gobbo, C. Banchi); Investigation (S. Marconi, E. Desii); Methodology (S. Marconi, G. Del Gobbo, C. Banchi); Writing – original draft (S. Marconi, C. Banchi, E. Desii); Writing – review & editing (S. Marconi, G. Del Gobbo, E. Desii).

Acknowledgments: We acknowledge co-funding from Next Generation EU, in the context of the National Recovery and Resilience Plan, M4C2 In-vestment 1.3: "PE_0000020, PE5, CHANGES, Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society, CUP: B53C22004010006"; "PE_0000015, PE8, Age-It – A novel public-private alliance to generate socioeconomic, biomedical and technological solutions for an inclusive Italian ageing society, CUP B83C22004800006". This resource was co-financed by the Next Generation EU. The views and opinions expressed are only those of the authors and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Commission. Neither the European Union nor the European Commission can be held responsible for them.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_05

Submitted: June 6, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** September 11, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

È ormai ampiamente evidenziato in letteratura come gli Enti del Terzo Settore che fanno parte della cosiddetta “Economia Sociale e Solidale” (ESS- *Social and Solidarity Economy*) (Salvatori, 2022), contribuiscano e possano avere un ruolo nella realizzazione e declinazione operativa degli obiettivi di sviluppo sostenibile definiti dalle Nazioni Unite¹ (Mugnaini, 2024; Del Gobbo et al., 2023; UN, 2022; Krlev et al., 2021; Forum Nazionale del Terzo Settore, 2021; Johannisova, 2020; Balestri, 2018). Nonostante il crescente riconoscimento, nel dibattito accademico e, sempre più, in quello politico – locale, nazionale, sovranazionale –, del ruolo che questi organismi possono svolgere, non è sempre presente la consapevolezza tra gli “addetti ai lavori” del ruolo cruciale che viene loro attribuito (Balestri, 2018).

Le origini della individuazione del Terzo Settore come dispositivo che promuove la sostenibilità in una visione integrata, nella sua dimensione sociale, culturale, ambientale, economica, di *governance*, è riscontrabile nell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Infatti, in tale documento è reso esplicito che l’obiettivo della sostenibilità non può essere perseguito solo dai governi degli Stati, ma anche e soprattutto dalla società civile e da ciascun membro di essa, che può contribuire alla realizzazione di un percorso trasformativo che modifichi le odierne rappresentazioni socio-culturali connesse sia ad un riduzionismo antropologico del concetto di essere umano – considerato come razionale, interessato esclusivamente alla cura dei propri interessi e separato dall’ambiente –, sia allo sviluppo come crescita economica illimitata. È ampiamente riconosciuto come le disuguaglianze, le crisi finanziarie ed economiche, l’inquinamento e i disastri ambientali, la disoccupazione, la perdita di comunità (Bauman, 2000) e del capitale sociale, di felicità, di valori e di senso siano alcune delle conseguenze di una visione “non sostenibile”, quanto ancora radicata nel mondo contemporaneo.

Tuttavia, già da alcuni decenni tali modelli di pensiero sono stati messi in discussione da paradigmi che sostengono il principio di uno “sviluppo umano sostenibile”, considerato come la possibilità per gli individui “di condurre una vita lunga, sana e creativa, di lavorare alla realizzazione di altri obiettivi a loro cari, e di partecipare attivamente alla promozione di uno sviluppo equo e sostenibile in un mondo condiviso” (UNPD, 2010, p. 3). Tale obiettivo si persegue sviluppando nella società principi, pratiche e valori che si basano sull’inclusività sociale, sull’attenzione all’ambiente, sulla partecipazione democratica alle scelte politiche (Sachs, 2015), ma anche sulla qualità delle relazioni sociali e, perciò, sulla coesione sociale. Questi principi stanno trovando sempre di più una concre-

tizzazione e convergenza anche in nuovi modelli di Welfare che attribuiscono alla cultura ed al patrimonio culturale un inedito ruolo nella promozione della sostenibilità e del benessere.

2. Il ruolo della cultura per lo sviluppo sostenibile: Nuovi modelli di riferimento per la valorizzazione del Terzo Settore in ambito culturale

Gli Enti del Terzo Settore sono definibili come forme della società civile che, predisponendosi in forme organizzative di tipo privato (come cooperative, imprese sociali, mutue, associazioni senza scopo di lucro, fondazioni, gruppi di auto aiuto, movimenti o reti sociali) operano sia nell’economia formale che in quella informale (UN, 2022) e in una ampia gamma di settori, producendo beni o servizi e affiancandosi alle istituzioni pubbliche e al resto del mercato, con cui interagiscono per il perseguimento di obiettivi di tipo collettivo. L’economia sociale è caratterizzata da due componenti; comunità e solidarietà (Krlev et al., 2021) e quest’ultima è qui intesa come:

“the normative expectation of mutual support among the members of large anonymous groups [...] who ought to share one another’s risks and burdens in order to secure the goals and cohesiveness of the group as a whole” (Genschel & Hemerijck, 2018, p. 2).

Tradizionalmente, le realtà del Terzo Settore si contraddistinguono per il pensare il proprio ruolo nella società attraverso un approccio sostenibile di produzione e consumo. Ad esempio, in letteratura viene evidenziato come le attività degli Enti del Terzo Settore nascano prioritariamente in risposta ai bisogni dei territori, rendendo accessibili prodotti e servizi anche a gruppi marginali o vulnerabili, con attenzione nel conciliare il bene comune con l’interesse privato (UN, 2022). Queste realtà sono tradizionalmente guidate da principi che orientano pratiche in grado di enfatizzare la centralità delle persone nei processi produttivi e, in tal senso, nella declinazione operativa, acquistano importanza forme di *governance* partecipativa, pratiche della reciprocità, della cooperazione volontaria e della destinazione dei profitti al conseguimento di obiettivi di sviluppo sostenibile (Del Gobbo et al., 2023; SEE, 2015).

Tutte queste caratteristiche contribuiscono a far sì che al Terzo Settore sia offerto un significativo riconoscimento per il raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità e sia considerato funzionale al miglioramento del benessere delle comunità nei territori. Nonostante ciò, l’attenzione all’impatto sembra prioritariamente convergere sul sistema dei servizi in ambito socioeconomico o ambientale, mentre non si rilevano ad oggi, nel dibattito scientifico, riflessioni avanzate sul ruolo delle organizzazioni del Terzo Settore che si occupano di servizi dedicati alla cultura e che, di fatto, concorrono alla promozione della sostenibilità nella sua dimensione culturale.

Le ragioni di questa limitata attenzione possono essere anche ricondotte ad una concettualizzazione ancora in divenire della relazione tra patrimonio culturale (e relativa produzione, fruizione, salvaguardia)

1 Tanto che l’Assemblea Generale della suddetta organizzazione internazionale ha dichiarato il 2025 l’anno internazionale delle cooperative (IYC2025), celebrato con il tema “le cooperative costruiscono un mondo migliore”, e ha invitato gli Stati membri ad istituire comitati nazionali per coordinare e preparare le attività dell’IYC2025. Gli obiettivi principali dell’IYC25 vanno nella direzione della: 1) sensibilizzazione dei governi, istituzioni e agenzie; 2) promozione del ruolo delle cooperative per la consapevolezza pubblica e lo sviluppo di nuovi leader.

e sviluppo sostenibile. Certamente i costrutti di “sostenibilità” e di “cultura” sono decisamente molto ampi e polisemici, e probabilmente ciò concorre alla difficoltà di affermazione di teorie consolidate che consentano di concettualizzare la relazione tra questi due temi (Soini & Birkeland, 2014; Duxbury et al., 2012). Negli studi sulla sostenibilità, l'ambito culturale è stato spesso assimilato a quello sociale e raramente è stato considerato autonomo e separato (Järvelä, 2023; Soini & Birkeland, 2014). È evidenziata in letteratura anche la mancanza di un'esplicita e specifica riflessione sul significato e ruolo della cultura nell'Agenda 2030 (Bortolotto & Skounti, 2024).

La sostenibilità culturale rappresenta quindi un paradigma ancora relativamente nuovo che trova fondamento nelle teorie ecosistemiche (Millennium Ecosystem Assessment, 2005) e richiama ad una prospettiva di lettura dello sviluppo, in cui il maggiore o minore grado di benessere e qualità di vita, si basa anche sulla presenza e sulla possibilità di riproduzione dei servizi ecosistemici culturali, ovvero tutti quei servizi che in un ecosistema sono in grado di rispondere alle esigenze e ai bisogni immateriali delle comunità: dalla dimensione spirituale a quella ricreativa, dall'estetica all'educazione.

La sostenibilità culturale è pertanto legata allo sviluppo sostenibile (Wiktor-Mach, 2019). In origine, lo sviluppo sostenibile si basava su tre dimensioni: ecologica, economica e sociale. Negli ultimi anni, è cresciuto l'interesse per riconoscere la sostenibilità culturale come il “quarto pilastro” dello sviluppo sostenibile, un capitale (Bourdieu, 1980) che si affianca a quello economico, sociale ed ambientale e che costituisce una risorsa avente un particolare ruolo di mediazione per lo sviluppo umano e il benessere.

L'UNESCO, che dal 2002 aveva riconosciuto concettualmente il ruolo fondamentale della cultura nello sviluppo sostenibile con la Dichiarazione di Budapest, dal 2016 ha evidenziato e messo in risalto il tema della sostenibilità culturale attraverso l'elaborazione di un nuovo capitolo sui legami tra patrimonio culturale immateriale e sviluppo sostenibile, nell'ambito delle *Operational Directives* (OD) della Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale del 2003 (UNESCO ICH, 2016). Secondo l'UNESCO, la cultura offre una dimensione trasformativa essenziale per garantire la sostenibilità dei processi di sviluppo. La direttiva del 2016 ha fortemente riorientato le priorità politiche della Convenzione trasformando la categoria di patrimonio culturale come qualcosa di “fragile” e da preservare a motore e fattore abilitante lo sviluppo sostenibile (Smeets, 2024). Il documento ha consentito di inquadrare l'articolazione tra i due aspetti con l'obiettivo di guidare gli Stati firmatari proprio alla promozione dello sviluppo sostenibile attraverso la piena valorizzazione del patrimonio culturale immateriale.

Per operationalizzare questi principi occorre siano individuate ed esplicitate specifiche “policies” per sostenere azioni volte a migliorare la fruizione e l'accessibilità del patrimonio, e finalizzate sia al suo riconoscimento, tutela e salvaguardia dinamica sia alla trasmissione tra generazioni e gruppi sociali dei sistemi sottostanti di conoscenze. Tali azioni, di fatto, possono attivare processi educativi rilevanti, ampliando le possibilità di apprendimento e di scelta

degli individui e delle comunità, così come promuovere processi di innovazione (Pop et al., 2019; Del Gobbo et al., 2018; Soini & Birkeland, 2014). A livello territoriale, la promozione e la tutela dei servizi culturali possono concorrere all'attivazione e al miglioramento della qualità del capitale umano e sociale locale e, perciò, contribuire al benessere comunitario (Atkinson et al., 2017) e allo sviluppo sostenibile.

È riconosciuto come la piena valorizzazione del patrimonio per lo sviluppo endogeno dei territori possa avere successo solo se le comunità locali si attivano, riconoscendosi in esso e diventando attori chiave del suo utilizzo e della sua valorizzazione (Aucclair & Fairclough, 2015; Del Gobbo, 2011). Le azioni dei soggetti del Terzo Settore che si occupano di cultura possono contribuire all'attivazione delle comunità locali generando una ricchezza nell'ambito delle relazioni comunitarie, aumentando il senso di appartenenza e di identità collettiva, con impatto sulla creatività culturale e la tutela ambientale, culturale e paesaggistica² (UN, 2022; Soini & Birkeland, 2014). Per perseguire questi obiettivi, probabilmente risultare più efficaci quelle strutture organizzative in grado di garantire il benessere interno e favorire processi di trasformazione, sia per i propri lavoratori sia verso l'esterno, ad esempio attraverso adeguate politiche di welfare aziendale e attenzione al territorio.

In Italia, le realtà del Terzo Settore che si occupano di valorizzazione e salvaguardia del patrimonio culturale materiale e immateriale rappresentando una parte consistente del non profit. Nel 2022, le istituzioni non profit attive in ambito culturale erano 54.445, pari al 15,1% del totale, secondo i dati del Censimento Permanente delle Istituzioni Non Profit (ISTAT, 2024).

Nonostante la rilevanza del comparto, tra il 2020 e il 2022 si è registrato un calo del 5,5% nel numero di organizzazioni attive, scese da 57.615 a 54.445 (ISTAT, 2024; ISTAT, 2023). Tale flessione è riconducibile a diversi fattori, tra cui l'impatto della pandemia sulle attività in presenza, le trasformazioni legate alla Riforma del Terzo Settore e le crescenti difficoltà di sostenibilità economica, in particolare per le realtà locali più piccole. In controtendenza rispetto al lieve calo delle organizzazioni culturali, il settore mostra una crescita occupazionale e un progressivo processo di professionalizzazione: i dipendenti sono passati da 20.038 nel 2020 a 23.325 nel 2022 (+16,4%) (ISTAT, 2024).

La sostanziale stabilità dei numeri del Terzo Settore culturale negli ultimi anni sembra indicare una capacità di resilienza e un forte radicamento nei territori, elementi che meriterebbero un adeguato rico-

2 In questo quadro occorre considerare come possano incidere le connessioni tra i sistemi sociali e culturali che caratterizzano l'operare degli Enti del Terzo Settore ed il sistema ecologico, sociale, architettonico e paesaggistico con cui tali realtà interagiscono. Infatti, le pratiche dei gruppi nascono in dialogo con la componente ambientale e socio-culturale. Attraverso un processo di significazione dell'ambiente di cui si fa parte, viene data vita a differenti espressioni culturali che lo caratterizzano (Ingold & Palsson, 2013), definendo così uno specifico senso del luogo (Feld & Basso, 1996) e generando senso di responsabilità e di appartenenza nelle comunità. Gli Enti del Terzo Settore dovrebbero quindi prendere in considerazione tutte le variabili di un territorio per esprimere pienamente le potenzialità di attivazione e trasformazione a livello locale

noscimento. Parallelamente, sarebbe necessario attribuire una rinnovata e più ampia rilevanza alla cultura e al patrimonio che queste organizzazioni contribuiscono a rendere accessibili e a tutelare.

In questa prospettiva di attribuzione di valore ai servizi culturali, un riferimento emergente può essere rappresentato dal paradigma del welfare culturale³ che interpreta la cultura come elemento propulsore della sostenibilità nelle sue diverse dimensioni, ma anche del benessere e della salute di individui e comunità, permettendo così di conferirle un ruolo ampio nel perseguimento degli obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite.

Nel dibattito accademico nazionale ed europeo, recenti evidenze scientifiche stanno aprendo interessanti scenari sui *cross over* culturali, ossia, sulla convergenza di riconoscimento del potenziale valore del patrimonio culturale in settori come quello della salute, della sostenibilità ambientale, della coesione sociale, dell'educazione e dello sviluppo tecnologico: tutte dimensioni presenti negli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Ciò significa che, come anche specificato dalla Convenzione UNESCO sulla Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale⁴ (2003), il patrimonio culturale potrebbe assumere il ruolo di elemento trasversale (Seia et al., 2020) sempre più rilevante e potenzialmente integrato nelle politiche educative (Colazzo & Manfreda, 2019), sociali, sanitarie, ambientali ed economiche.

Affinché la cultura divenga effettivo motore di sostenibilità e benessere, nei nuovi modelli di Welfare Culturale è tuttavia evidenziato come sia necessario pensare a modelli organizzativi e pratiche che rendano le esperienze culturali continuative e inclusive del tessuto sociale in cui si sviluppano (Maino, 2023). Flessibilità, personalizzazione e multidimensionalità della co-programmazione e della co-produzione si configurano così come condizioni imprescindibili per promuovere forme di socializzazione e reciprocità, insieme all'adozione di modelli di *governance* aperti alla cittadinanza, in grado di favorire la partecipazione e far emergere bisogni e fragilità sociali (Manzoli & Paltrinieri, 2021). Il patrimonio culturale, sempre più interpretato secondo un paradigma inclusivo e incentrato sulla persona (Auclair & Fairclough, 2015) è quindi considerato come prodotto e promosso dai singoli cittadini, dai gruppi informali, dalle forme organizzate della società civile e non solo dalle istituzioni culturali.

Nei quadri concettuali delineati e in corso di consolidamento, si sottolinea nuovamente il ruolo dei soggetti del Terzo Settore in ambito culturale che possono fornire, anche in collaborazione con le pubbliche istituzioni, servizi culturali in risposta ai bisogni e ai cambiamenti sociali, e garantire l'attivazione delle reti territoriali, in un'ottica di sostenibilità, benessere e responsabilizzazione delle comunità.

3. Metodologia e obiettivi della ricerca

All'interno di questo quadro, il principale obiettivo della ricerca qualitativa⁵ oggetto del presente contributo, è stato un affondo esplorativo con Enti del Terzo Settore appartenenti al sistema cooperativo per raccogliere elementi utili a comprendere il modo in cui le organizzazioni del Terzo Settore che operano nel settore culturale percepiscono e interpretano il loro potenziale ruolo. L'indagine condotta su sette cooperative culturali operanti nella Regione Toscana ha voluto principalmente comprendere i livelli di integrazione con il territorio e con le comunità di riferimento, le caratteristiche dei servizi offerti, la percezione del ruolo svolto per lo sviluppo locale sostenibile e le politiche di welfare aziendale adottate. Lo studio ha consentito di acquisire informazioni utili a comprendere se e come le attività culturali promosse possano essere interpretate come funzionali a perseguire obiettivi di sviluppo sostenibile e le potenzialità espresse in un quadro coerente con i nuovi paradigmi di Welfare.

L'approccio ermeneutico adottato nella ricerca, andando oltre una finalità meramente osservativo-descrittiva, ha reso possibile la comprensione del sistema di significati, regole, norme e valori che, spesso in modo inconsapevole, orientano le attività quotidiane dei soggetti (Kvale & Brinkmann, 2009). Attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate, è stato inoltre possibile far emergere la consapevolezza legata ai processi agiti e l'intenzionalità sottesa alle azioni compiute (Trinchero, 2002).

I dati raccolti, nella consapevolezza dei limiti dell'approccio di ricerca adottato, hanno offerto indicazioni per la messa a fuoco di un fenomeno non ancora sufficientemente indagato nella ricerca empirica.

I dati sono stati raccolti per le seguenti aree d'indagine:

- A. Descrizione del campione
 - 1 tipologia di servizi e attività culturali;
 - 2 profili professionali e formazione;
 - 3 competenze e bisogni di formazione;
 - 4 post-pensionamento e collaborazione di ex dipendenti.
- B. Dimensioni di ricerca *core*
 - 1 azioni a favore della sostenibilità (ambientale, economica, lavorativa, culturale, sociale);
 - 2 cooperazione e collaborazione;
 - 3 politiche di welfare aziendale⁶.

3 Definito come: "un modello integrato di promozione del benessere e della salute degli individui e delle comunità, attraverso pratiche fondate sulle arti visive, performative e sul patrimonio culturale" (Cicerchia, Rossi Ghirlone & Seia, 2020)

4 E dall'adozione in essa dei Principi Etici nel 2015, delle integrazioni delle OD nel 2016 e del Quadro generale dei risultati per la Convenzione nel 2018

5 La ricerca qualitativa si inserisce in due programmi di ricerca: 1) CHANGES. Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society 2) AGE-IT. A novel public-private alliance to generate socioeconomic, biomedical and technological solutions for an inclusive Italian ageing society; aventi come *focus*: 1) i processi di attivazione di comunità per il turismo sostenibile e 2) l'invecchiamento attivo e la transizione lavoro-pensione. L'indagine qui presentata ha offerto l'opportunità per un approfondimento su un tema rispetto al quale si è evidenziata una convergenza durante i due progetti di ricerca

6 Se la dimensione culturale contribuisce al benessere della comunità, si è ritenuto potesse essere particolarmente interessante analizzare i processi organizzativi interni al settore culturale che promuovono il benessere dei lavoratori e che possono incentivare pratiche lavorative innovative, con ricadute positive sui territori in termini, ad esempio, di efficacia degli interventi e dei servizi culturali

La raccolta dati è stata effettuata, come accennato, tramite interviste semi-strutturate, condotte attraverso una traccia flessibile. L'indagine qualitativa è stata effettuata tra il mese di maggio e giugno 2024 a rappresentanti di cooperative culturali della Regione Toscana, che si occupano di attività di valorizzazione del patrimonio culturale, attivazione comunitaria e welfare culturale nei loro territori. A seguito dell'individuazione di aree/categorie di significato (*thematic analysis*), i dati sono stati analizzati nel mese di agosto e settembre 2024 attraverso il software Atlas-ti⁷.

4. Descrizione del campione coinvolto

Il metodo utilizzato per la selezione delle cooperative è riconducibile a un campionamento non probabilistico di convenienza che ha previsto la selezione degli intervistati secondo i criteri di praticità e di preferenza. Infatti, i sette intervistati, appartenenti a differenti cooperative, sono stati individuati grazie alla collaborazione dell'Università degli Studi di Firenze con le due Centrali Cooperative presenti sul territorio regionale (Legacoop Toscana (settore CulTurMedia) e Confcooperative Toscana (settore Cultura, Turismo, Sport)), le quali hanno segnalato al gruppo di ricerca universitario alcune delle realtà culturali attive sul territorio e considerate più rappresentative per la ricerca.

Hanno partecipato alla ricerca presidenti/esse di cooperative, progettisti/e sociali e referenti dei servizi integrati per la cultura, il turismo culturale e la didattica.

4.1 Complessivamente, le cooperative coinvolte nella ricerca operano nel settore culturale prevalentemente sul territorio regionale e con attività di gestione, promozione, organizzazione, rigenerazione e progettazione culturale

Le principali aree geografiche di attività delle cooperative selezionate sono: Livorno e zone limitrofe; Follonica, Colline Metallifere, Val di Cornia, Colline dell'Albegna e Grossetano; Firenze e zone limitrofe; Arezzo e Area Aretina; Pisa e Grosseto; Pontremoli e territorio Lunigianese. Nella Tabella 1 sono esplicitati i servizi e le attività culturali proposti dalle cooperative intervistate.

Cooperativa	Tipo di attività svolta					
	Gestione e accoglienza	Attività di tipo didattico-educativo	Attività socioculturali e di rigenerazione urbana	Eventi culturali	Progettazione culturale	Formazione e consulenza
A	X	X	X			
B	X		X			
C	X	X		X	X	
D		X		X	X	
E	X			X		X
F	X	X		X	X	
G	X			X		X

Tabella 1. Servizi e attività culturali proposti dalle cooperative intervistate.

4.2 Gli intervistati delle sette cooperative culturali hanno segnalato la presenza di diversi profili professionali, per lo più con una formazione umanistica, e bisogni formativi riguardanti l'apprendimento continuo e diversificato, riferito, ad esempio, anche alle dinamiche aziendali e gestionali

La maggior parte dei soci delle cooperative selezionate per l'indagine proviene da discipline umanistiche (Lauree in Beni Culturali, Archeologia, Arti dello Spettacolo, Scienze Sociali e Politiche, Filosofia, Letteratura). Si aggiungono anche alcuni casi di specializzazioni in Scienze del Turismo e la presenza di personale con Lauree in Ingegneria, Geologia, Scienze Ambientali e Architettura.

Secondo i soggetti coinvolti nella ricerca, le principali competenze richieste nel settore culturale attualmente riguardano: l'utilizzo degli strumenti digitali (2/7 cooperative); il lavoro di gruppo/in rete e interdisciplinare (4/7 cooperative); le competenze linguistiche (2/7 cooperative); l'aggiornamento normativo e la progettazione (3/7 cooperative); il *problem solving* (1/7 cooperative); le competenze relazionali (2/7 cooperative); le competenze comunicative (1/7 cooperative) e, infine, la conoscenza socio economica dei territori (1/7 cooperative).

4.3 Il ricambio generazionale è un elemento fondamentale nelle organizzazioni, per garantire la sostenibilità e la continuità dei servizi nei territori e per innovare le pratiche

La presenza sempre maggiore nelle organizzazioni italiane di over 50 potrebbe essere utilizzata come punto di forza e sostenibilità lavorativa negli Enti del Terzo Settore, ad esempio, per ciò che riguarda la trasmissione di saperi e il *tutoring*. La partecipazione attiva dei più anziani nella formazione e nell'aggiornamento delle competenze nelle organizzazioni promuove l'invecchiamento attivo, aiuta a colmare il divario generazionale e a preparare meglio i giovani alle sfide future. Le cooperative intervistate hanno complessivamente un personale giovane per cui, al momento, nessuno degli interlocutori ha pensato a forme di *tutoring* o di collaborazione *post pensionata*.

7 Scelto per la sua efficacia nella gestione e visualizzazione della codifica qualitativa. Il *software* è stato utilizzato per caricare e gestire le trascrizioni testuali delle interviste e identificare codici e categorie per una lettura ermeneutica dei dati, in coerenza con l'approccio interpretativo adottato

mento da parte di ex dipendenti. Per tutti gli intervistati, il settore culturale è un ambito in cui le persone che vi operano sono altamente motivate e appassionate di ciò che fanno, e viene osservato che chi ha lavorato in tale settore, solitamente, rimane attivo in esso anche dopo essere andato in pensione. Si può quindi ipotizzare che la cultura possa essere considerata come un dispositivo che promuove l'invecchiamento attivo.

5. Discussione dei risultati della ricerca

Di seguito si analizzano i risultati derivanti dalla ricerca qualitativa svolta, approfondendo i principali temi *core* indagati nella ricerca: sostenibilità, reti territoriali e welfare aziendale. Gli argomenti presi in esame sono essenziali al fine di comprendere come le cooperative culturali del territorio operano e si orientano per un futuro sostenibile.

5.1 Sostenibilità

La *sostenibilità* è intesa come un elemento essenziale del proprio lavoro per tutti gli intervistati nella ricerca. Ciò significa che i presidenti delle cooperative e i referenti dei servizi sono ben consapevoli del proprio ruolo nel territorio e della loro responsabilità sociale.

Dal punto di vista della sostenibilità ambientale, alcuni intervistati (Cooperative E e G) hanno sottolineato che vi contribuiscono con le loro attività di gestione di parchi regionali, o attraverso la cura delle aree verdi in cui operano o hanno la sede: "abbiamo da gestire il parco che ci ha messo di fronte a problematiche di tipo ambientale. La gestione del traffico, la cura degli alberi e del convento..." (Cooperativa E). Due delle cooperative intervistate (E, F) hanno promosso eventi di educazione ambientale rivolti alla cittadinanza e/o a *target* specifici: "facciamo un laboratorio incentrato sull'attività delle api [...] conoscono il miele, fanno attività manuale, e assaggiano il miele [...]. È una forma di educazione" (Cooperativa F). Tutti gli intervistati hanno sottolineato l'impegno della loro realtà organizzativa nello svolgere la raccolta differenziata in ufficio e nell'utilizzo parsimonioso di carta ed energia.

Da un punto di vista economico, la sostenibilità è interpretata dagli intervistati come l'ideazione di progetti sostenibili da un punto di vista dei costi-ricavi, e come il rispetto delle attività progettuali proposte al momento dei bandi di gara. Inoltre, tutti gli intervistati hanno sottolineato la necessità di pensare a contratti regolari e continuativi per i propri soci/dipendenti, in particolar modo per i giovani, così come di investire sulla qualità del lavoro attraverso, ad esempio, la flessibilità ed il bilanciamento con la vita privata. Nella realtà lavorativa del Terzo Settore in Italia tali aspetti non sono sempre presenti, motivo per il quale per gli intervistati è stato importante sottolineare la presenza nella loro realtà organizzativa.

Una cooperativa (B) ha specificato che la sua scelta di rimanere una realtà di piccole dimensioni è dovuta al desiderio di assolvere alla cura del personale e dei servizi attivati:

"Noi abbiamo fatto una scelta molto chiara ed è che tutte le attività che svolgiamo, in particolare quelle culturali – perché sappiamo che la cultura, spesso, fa fatica ad essere sostenibile – non si fanno se non c'è la possibilità di retribuire come si deve e rispettare il contratto [...]. Siamo rimasti una cooperativa piccola, non andiamo negli appalti [grandi] [...], dove poi magari per starci dentro bisogna eliminare un presidio".

Da un punto di vista della sostenibilità sociale, nel corso delle interviste è emersa la volontà delle realtà cooperative di rispettare le progettualità proposte e la qualità dei servizi, così come di dedicare il proprio lavoro ai soggetti più svantaggiati, rispondendo così ai bisogni sociali dei territori. La presenza di un catalogo di turismo cooperativo, in una delle associazioni di categoria che ha contribuito alla ricerca, è stato considerato da una cooperativa (F) un buon indicatore di sostenibilità sociale, dal momento che in esso è presente una offerta turistico-culturale prodotta dalle cooperative per i propri dipendenti, e dove viene quindi valorizzato il contributo che tali organizzazioni danno al tessuto sociale e culturale dei luoghi.

Infine, la sostenibilità culturale per alcuni degli intervistati è principalmente connessa alla formulazione di un'offerta culturale attenta alle esigenze del pubblico, per cui l'intento è quello di: "cercare di raggiungere un pubblico più ampio possibile, perché altrimenti si rischia di continuare sempre in una accezione della cultura come qualcosa di elitario, e questo non è giusto" (Cooperativa A). Inoltre, sul tema della sostenibilità culturale, un'interlocutrice ha evidenziato l'importanza di organizzare momenti di apertura gratuita al pubblico dei siti culturali gestiti, al fine di rendere la partecipazione culturale più diffusa e accessibile a tutti:

"Cerchiamo di realizzare offerte che siano anche attente alle esigenze del pubblico, per esempio, alle volte ci sono delle giornate di apertura gratuita delle realtà museali... allora noi organizziamo attività per rendere per il pubblico più sostenibile possibile la partecipazione" (Cooperativa C).

Complessivamente, dalle interviste è emersa una scarsa attenzione alla dimensione culturale della sostenibilità, a conferma di quanto già evidenziato nell'introduzione dell'articolo. Questa limitata consapevolezza rispetto ai molteplici effetti delle attività culturali sui territori rischia di relegare in secondo piano gli impatti intangibili e informali generati dall'operato delle cooperative culturali, insieme alle loro potenziali ricadute sulla sostenibilità nella sua componente culturale. Infatti, come già esplicitato, le pratiche e i servizi culturali, in una prospettiva di sostenibilità culturale, possono assumere ruoli rilevanti sul piano educativo, sociale e politico. Da un lato, la cultura e il patrimonio si configurano come strumenti critici e riflessivi capaci di favorire processi di apprendimento informale, negoziazione di valori, identità e visioni di futuro, promuovendo al contempo identità, benessere, equità intergenerazionale, *empowerment* e innovazione. Dall'altro, sul piano politico, la cultura e il patrimonio possono potenzialmente agire come agenti trasformativi, contribuendo a ridefinire le mo-

dalità con cui si formano le opinioni e si assumono decisioni pubbliche, influenzando aspetti valoriali e identitari alla base di pratiche legate alla gestione del patrimonio, al turismo, alla rigenerazione territoriale e alla promozione della qualità della vita.

Le informazioni raccolte nell'area di indagine "Sostenibilità" dimostrano che le realtà intervistate, nonostante si differenziano su alcuni specifici aspetti, hanno consapevolezza del loro ruolo nella promozione della sostenibilità ambientale, economico-lavorativa e sociale. A tal proposito, due intervistati delle cooperative A e G, hanno fatto riferimento a degli strumenti che utilizzano per misurare il loro livello di sostenibilità: la Carta Europea del Turismo Sostenibile e lo sviluppo di uno specifico marchio che si pone come obiettivo la misurazione di livelli di sostenibilità dei luoghi e degli enti.

5.2 Cooperazione e collaborazione

Invece, sul tema della *cooperazione e collaborazione* con le realtà del territorio e con l'ente pubblico, le informazioni e le opinioni degli intervistati, il più delle volte, convergono.

Tutte le cooperative hanno attivi progetti in cui lavorano in rete. Le relazioni pubbliche assorbono molto tempo lavorativo e i processi delle organizzazioni che conducono a progettualità comuni con impatto sul territorio sono di medio-lungo periodo. Per gli intervistati, mantenere una cultura di rete è impegnativo e faticoso. A tal proposito, la Cooperativa B, che fa parte di un *network* di associazioni culturali, sottolinea "la fatica, a volte, di andare agli incontri, di gestirli e di esserne parte; di fare dei bandi tutti insieme...[...] è un lavoro faticoso, ma è l'unico lavoro che 'paga' poi dopo". Infatti, la promozione delle relazioni è per tutti gli interlocutori un "investimento" necessario a creare alleanze strategiche che favoriscono la condivisione di risorse, informazioni e opportunità. La rete genera ricavo e coincide con l'essere sostenibili economicamente motivo per il quale, molto spesso, le realtà intervistate hanno rapporti di collaborazione anche con i propri *competitor* sul mercato.

L'interdisciplinarietà che in alcuni casi caratterizza questi rapporti di collaborazione, inoltre, risulterebbe essere strategica per generare un beneficio più puntuale nella comunità di riferimento così come per favorire lo sviluppo umano sostenibile (UNPD, 2010), la cui definizione è stata anticipata nell'introduzione del lavoro. Le tipologie di reti descritte dagli intervistati sono sia formali che informali. Esse: "aiutano a mettere insieme più professionalità e a cambiare i nostri itinerari" (Cooperativa F). Alcuni degli attori che sono stati citati nelle interviste sono scuole e nidi, agenzie turistiche, associazioni, cooperative, fondazioni, imprese, amministrazioni pubbliche, università, consorzi, D.M.O.

Comuni criticità sono emerse nella collaborazione con l'ente pubblico; è infatti stato sottolineato come la realtà cooperativa stia crescendo ad una velocità molto differente rispetto alle realtà amministrative che gestiscono i territori:

"Lavorare con gli enti pubblici è incredibilmente faticoso perché, ovviamente, i tempi e i modi degli enti pubblici sono difficili da coordinare con le necessità, con i tempi e con le modalità di lavoro di una realtà privata e di una cooperativa di lavoro" (Cooperativa G).

Laddove l'ente o il rappresentante pubblico è competente e partecipa, le reti formali ed informali vengono promosse e ciò porta al dinamismo nei territori. Laddove, invece, l'ente locale e i suoi dipendenti non possiedono competenze di tipo collaborativo e progettuale, allora il rapporto diventa difficile e asimmetrico. Le realtà cooperative intervistate hanno sottolineato che il rapporto impari secondo il quale l'ente pubblico è un committente e il Terzo Settore è l'"esecutore" non è più accettabile e funzionante. Si avverte perciò l'urgenza di andare verso un rapporto più paritario, di collaborazione e co-progettazione, non più di semplice affidamento dei servizi.

5.3 Welfare aziendale

Da un punto di vista del *Welfare aziendale*, tutte le cooperative propongono una polizza sanitaria. Alcuni, in aggiunta ad essa, prevedono dei servizi di *benefit* che vengono offerti attraverso applicazioni, così come delle convenzioni per alcune visite mediche specialistiche sul territorio. Una realtà intervistata (Cooperativa G) si è attivata per prevedere una polizza per il trattamento di fine rapporto:

"Abbiamo una polizza TFR, che sembra una banalità ma non lo è [...] nasce con l'idea che quando andremo in pensione o c'è un cambio di vita di qualche nostro collaboratore gli potremo, in tempi brevi, poter dare il TFR".

Un'altra cooperativa (Cooperativa E), invece, prevede un sistema di premialità rispetto alla produttività, che viene deciso dal Consiglio d'Amministrazione dell'organizzazione. Infine, una cooperativa (A) possiede una certificazione di genere e una certificazione etica.

Quasi tutte le realtà prevedono periodici momenti di convivialità e di *team building* con i propri soci così come una formazione continua attraverso sia attività formali che informali. In alcuni casi, sono previste visite di gruppo ai luoghi della cultura così come la presenza di prezzi agevolati per fruire dei beni culturali perché: "ci crediamo al fatto che la cultura possa davvero essere un elemento di coesione e di welfare" (Cooperativa A). Infine, alcune delle realtà intervistate propongono ai propri soci buoni spesa o aiuti economici per la gestione personale-familiare (es.: *babysitting*, pulizie). Tutte, quindi, possiedono un Welfare "di base" e sostanzialmente tradizionale, connesso con l'integrazione sanitaria, la flessibilità lavorativa, la formazione continua e il *team building*, anche attraverso la fruizione culturale.

6. Potenziali Bias della Ricerca

Il campione ristretto di sette cooperative selezionate grazie al contatto diretto con le principali Centrali

Cooperative della Regione Toscana potrebbe non essere né rappresentativo dell'intera popolazione delle cooperative culturali né generalizzabile, a causa della presenza di peculiarità locali e settoriali. Inoltre, nella ricerca potrebbe essere presente un potenziale *bias* di conferma per cui, i ricercatori, cercano prevalentemente le informazioni che supportano le loro convinzioni preesistenti, trascurando dati contrari. Per contenere questo *bias*, sono stati scelti accuratamente termini neutri da utilizzare nelle domande poste durante le interviste. Infine, si registra un ultimo potenziale *bias* di tipo temporale per cui il breve periodo nel quale si è effettuata la raccolta dei dati potrebbe non riflettere le variazioni stagionali o gli impatti di eventi esterni sulle attività delle cooperative intervistate.


7. Conclusioni

Grazie alla presente ricerca si è potuto riscontrare che è necessario dare maggior peso nella ricerca sociale e educativa agli effetti che le progettualità del Terzo Settore in ambito culturale hanno sulla sfera della sostenibilità culturale e del benessere comunitario. La restituzione dei dati emersi dalla ricerca qualitativa ai presidenti delle due Centrali Cooperative della Regione Toscana ha evidenziato un concreto interesse per il tema trattato, oltre alla consapevolezza della necessità di sviluppare competenze specifiche per i professionisti della cultura, al fine di operare in un'ottica di sostenibilità e benessere. La ricerca ha anche rilevato la necessità di attenzionare le modalità e le caratteristiche della collaborazione multi-attore che possono favorire o sfavorire i processi di benessere e welfare culturale e comunitario nei territori. Infine, dai dati emersi dalle interviste risulta che, ad oggi, la tematica del welfare aziendale non è particolarmente considerata dalle realtà coinvolte nella ricerca. Di conseguenza, il benessere dei lavoratori sembrerebbe derivare in modo implicito dalla natura stessa delle attività culturali svolte e dai contenuti del lavoro. In alcuni casi, infatti, l'impegno nel settore culturale prosegue anche dopo il pensionamento, delineando un contesto che favorisce processi di invecchiamento attivo. In definitiva, mettere in discussione e interrogare la natura del patrimonio culturale e le conseguenze che esso ha sulle pratiche e sulle esperienze vissute dalle persone è sempre più rilevante per rispondere alle sfide contemporanee connesse con le crisi sociali, economiche e spirituali-valoriali della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, S., Bagnall, A. M., Corcoran, R., South, J., Curtis, S., Di Martino, S., & Pilkington, G. (2017). *What is community wellbeing? Conceptual review*. What Works Wellbeing. Retrieved September 2, 2025, from https://whatworkswellbeing.org/wp-content/uploads/2020/01/Conceptual-review-of-community-wellbeing-Sept-2017_0130230900.pdf
- Auclair, E., & Fairclough, G. (2015). *Theory and practice in heritage and sustainability: Between past and future*. Routledge.
- Balestri, C. (2018). Terzo settore e innovazione. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 335–344). Firenze University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bortolotto, C., & Skounti, A. (2024). *Intangible cultural heritage and sustainable development: Inside a UNESCO convention*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2–3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Cicerchia, A., Rossi Ghiglione, A., & Seia, C. (2020). Welfare culturale. Treccani. Retrieved January 2, 2025, from <https://www.treccani.it/magazine/atlane/cultura/Welfare.html>
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa: Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità: Un approccio interdisciplinare*. Armando.
- Duxbury, N., Cullen, C., & Pascual, J. (2012). Cities, culture and sustainable development. In H. K. Anheier, Y. R. Isar, & M. Hoelscher (Eds.), *Cultural policy and governance in a new metropolitan age* (pp. 73–86). SAGE Publications.
- Del Gobbo, G. (2011). Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 13(2), 95–107. https://doi.org/10.13128-Studi_Formaz-10102
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale: Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence-based e azione educativa nei musei*. Aracne.
- Del Gobbo, G., Falconi, S., Mugnaini, S., & De Maria, F. (2023). La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: Un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based. In L. Dozza, P. Ellerani, & A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 574–585). Pensa Multimedia.
- Feld, S., & Basso, K. (1996). *Senses of place*. School of American Research Press.
- Forum Nazionale del Terzo Settore. (2021). *Il terzo settore e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Retrieved January 2, 2025, from https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2021/05/Report-SDGs2021_iPad.pdf
- Genschel, P., & Hemerijck, A. (2018). *Solidarity in Europe* (Policy Brief No. 01). European University Institute. Retrieved January 2, 2025, from https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/53967/STG_PB_2018_01.pdf?sequence=4
- Ingold, T., & Palsson, G. (2013). *Biosocial becomings: Integrating social and biological anthropology*. Cambridge University Press.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2020). *Rapporto annuale 2020: La situazione del Paese*. Retrieved January 2, 2025, from <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2024, October 11). *Struttura e profili del settore non profit: Anno 2022* [Rapporto statistico]. Retrieved January 2, 2025, from https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_Istituzioni-non-profit_2022.pdf
- Järvelä, M. (2023). Dimensions of cultural sustainability: Local adaptation, adaptive capacity and social resilience. *Frontiers in Political Science*, 5, Article 1285602. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1285602>
- Johanisova, N. (2020). *The social solidarity economy as a strategy to mitigate the climate crisis*. Heinrich Böll Stiftung. Retrieved January 2, 2025, from <https://gr.boell.org/en/2020/02/05/social-solidarity-economy-strategy-mitigate-climate-crisis>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE

- Publications.
- Krlev, G., Pasi, G., Wruk, D., & Bernhard, M. (2021). Reconceptualizing the social economy. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/98vt-g859>
- Maino, F. (Ed.). (2023). *Agire insieme: Coprogettazione e co-programmazione per cambiare il welfare*. Secondo Welfare.
- Manzoli, G., & Paltrinieri, R. (2021). Welfare culturale: Una riflessione sul ruolo centrale della cultura nei percorsi di welfare. In G. Manzoli & R. Paltrinieri (Eds.), *Welfare culturale: La dimensione della cultura nei processi di welfare di comunità* (pp. 13–24). FrancoAngeli.
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and human well-being: A framework for assessment*. Island Press. Retrieved January 2, 2025, from http://pdf.wri.org/ecosystems_human_wellbeing.pdf
- Mugnaini, S. (2024). Advancing sustainability transformations through building capacity in social economy organizations. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 24(1), 209–224. <https://doi.org/10.36253/form-15583>
- Pop, L. I., Borza, A., Buiga, A., Ighian, D., & Toader, R. (2019). Achieving cultural sustainability in museums: A step toward sustainable development. *Sustainability*, 11, Article 970. <https://doi.org/10.3390/su11040970>
- Sachs, J. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Feltrinelli.
- Salvatori, G. (2022). Sull'economia sociale nella dimensione globale. *Impresa Sociale*, 2022(1), 4–18. <https://doi.org/10.7425/IS.2022.01.15>
- Seia, C., Ghiglione, A. R., Pozzolo, L., & Tortone, C. (2020). *Cultura e salute: Verso un nuovo welfare culturale*. Wel-impact; Fondazione Compagnia di San Paolo.
- Smeets, R. (2024). The reorientation of a convention: UNESCO, intangible heritage and sustainable development. In C. Bortolotto & A. Skounti (Eds.), *Intangible cultural heritage and sustainable development: Inside a UNESCO convention* (pp. 36–54). Routledge.
- Soini, K., & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, 51, 213–223. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.12.001>
- Soini, K., & Dessein, J. (2016). Culture–sustainability relation: Towards a conceptual framework. *Sustainability*, 8, 167. <https://doi.org/10.3390/su8020167>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- UN – United Nations. (2022). *Position paper of the United Nations Inter-Agency Task Force on Social and Solidarity Economy: Advancing the 2030 Agenda through the social and solidarity economy*. Retrieved January 2, 2025, from <https://unsse.org/2022/09/26/advancing-the-2030-agenda-through-the-social-and-solidarity-economy/>
- UNDP – United Nations Development Programme. (2010). *The real wealth of nations: Pathways to human development* (Human Development Report). Retrieved January 2, 2025, from https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ly/HDR_2010_EN_Complete_reprint-1.pdf
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *Budapest declaration on World Heritage*. Retrieved January 2, 2025, from <https://whc.unesco.org/en/decisions/1217/>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). *Convention for the safeguarding of intangible cultural heritage*. Retrieved January 2, 2025, from <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO ICH – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Intangible Cultural Heritage. (2016). *Operational directives for the implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Heritage*. Retrieved January 2, 2025, from https://ich.unesco.org/doc/src/ICH-Operational_Directives-6.GA-PDF-EN.pdf
- Wiktor-Mach, D. (2019). Cultural heritage and development: UNESCO's new paradigm in a changing geopolitical context. *Third World Quarterly*, 40(9), 1593–1612. <https://doi.org/10.1080/01436597.2019.1604131>



Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector?

Profilo, orientamenti e attività della docente di scuola dell'infanzia in Italia: Cenerentola o regina del comparto educativo?

Cristina Stringher

INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione; cristina.stringher@INVALSI.it
<https://orcid.org/0000-0001-7840-2112>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Preschool quality is essential, but its definition is not shared. In the scientific literature, at least three types of quality can be distinguished: structural and process quality and staff orientations, which are intertwined. Teaching quality, in this context, is a decisive factor in adequately supporting children's growth. In Italy, however, there are no national studies on this key figure in the preschool system: the preschool teacher. I intend to fill in this gap through a quantitative study, focused on the profile and characteristics of preschool teachers. Data comes from the experimentation of the preschool Self-Evaluation Report, which involved a national sample of 464 schools and 4726 teachers. Results reveal that, despite the medium-low level of education, preschool teachers show particular attention to a school climate supporting children's well-being, development and learning.

La qualità nella scuola dell'infanzia è essenziale, ma una sua definizione non è condivisa. In letteratura, si possono distinguere almeno tre tipi di qualità: strutturale, processuale e degli orientamenti del personale, tra loro collegate. La qualità della docenza, in questo quadro, costituisce un fattore decisivo per sostenere adeguatamente la crescita dei bambini. In Italia, tuttavia, non si conoscono studi nazionali sulla figura chiave del sistema prescolare: la docente di scuola dell'infanzia. Si intende colmare questa lacuna mediante uno studio quantitativo, incentrato su profilo e caratteristiche delle docenti di scuola dell'infanzia. I dati provengono dalla sperimentazione del Rapporto di Autovalutazione nella scuola dell'infanzia, che ha coinvolto un campione nazionale di 464 scuole e 4726 docenti. I risultati rivelano che, nonostante il basso livello di istruzione, le docenti di infanzia mostrano particolare attenzione per un clima scolastico a sostegno di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini.

KEYWORDS

National survey, Preschool, Teachers' profile, Quality
Indagine nazionale, Scuola dell'infanzia, Profilo docenti, Qualità

Citation: Stringher, C. (2025). Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector?. *Formazione & insegnamento*, 23(2),43-56.https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_06

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgments: This study was funded by INVALSI.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_06

Submitted: May 27, 2025

Accepted: August 29, 2025

Published on-line: September 10, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La qualità nella scuola dell'infanzia è essenziale per favorire uno sviluppo armonico dei bambini¹. Questo assunto è condiviso da decisori politici e comunità scientifica (EU Commission, 2014; Heckman et al., 2012; Love et al., 2003; Melhuish, 2011; Morgan, 2019; OECD, 2018), nonché confermato dagli obiettivi UNESCO per lo sviluppo sostenibile (UN SDGs, 2015). Meno condivisa è una definizione di qualità nei servizi per l'infanzia (*Early Childhood Education and Care*, ECEC). Da decenni, diversi studiosi nel mondo si confrontano sul concetto di qualità dell'ECEC (Anders, 2015; Ansari & Pianta, 2018; Betancur et al., 2021; Bertram e Pascal/IEA, 2016; Eadie et al., 2024; EU Commission, 2014; 2018; Halle et al., 2010; La Paro et al., 2012; Litjens, 2013; Mashburn et al., 2008; McLean et al., 2022; Melhuish et al., 2015; Montie et al., 2006; Mooney, 2007; Moser et al., 2017; Moss, Dahlberg & Pence, 2000; OECD, 2018; Pascal & Bertram, 1999; Pianta et al., 2016; Slot et al., 2015; Stringher & Cascella, 2020; Vandell & Wolfe, 2000; Zellman & Karoly, 2012), anche da prospettive contrapposte.

Qualità è un concetto multidimensionale. Per la Commissione Europea (2014), la qualità dell'ECEC si sintetizza in ambienti di apprendimento nei quali i bambini siano coinvolti in attività appropriate per la loro età, stimolanti e ricche di scambi comunicativi, che offrano opportunità di gioco ed esplorazione, utilizzando il linguaggio, attivando processi cognitivi di ordine superiore e di soluzione di problemi, nonché ricche interazioni sociali.

Si possono distinguere almeno tre tipi di qualità nei servizi per l'infanzia: strutturale, processuale e degli orientamenti del personale (Anders, 2015). La qualità strutturale riflette caratteristiche generalmente regolate da norme, spesso distali dai bambini, riferite alle infrastrutture, ovvero alle risorse fisiche, umane e materiali disponibili nei servizi per l'infanzia (OECD, 2018). Aspetti più prossimi ai bambini sono i materiali di sviluppo e di gioco. Pianta e colleghi (2016) aggiungono il dosaggio: durata della giornata educativa, dell'anno scolastico e del periodo prescolare, nonché la qualità del curriculum implementato. Per qualità processuale Anders (2015:10) intende la natura delle interazioni tra docenti e bambini, tra bambini, oppure dei bambini con spazi e materiali di sviluppo. Per questo, si ritiene che la qualità processuale sia più incisiva, comprendendo le interazioni sociali, emotive, fisiche, educative dei bambini con docenti e pari durante attività di gioco, apprendimento o routine (OECD, 2018). Nello studio TALIS Starting Strong (OECD, 2019: 73), la qualità processuale è stata operazionalizzata mediante quattro dimensioni relative ai docenti intesi come facilitatori dello sviluppo di linguaggio, *literacy* e *numeracy* nei bambini, del loro sviluppo emotivo e del coinvolgimento dei genitori e come organizzatori del gruppo-classe e supporto individuale ai bambini. In questa prospettiva si inserisce la qualità degli orientamenti dei docenti. Per Anders (2015: 9-10), la qualità degli orientamenti si riferisce alle credenze pedagogiche dei docenti, quali il ruolo professionale, i valori

educativi, le credenze epistemiche e gli atteggiamenti verso i diversi campi di esperienza o verso gli obiettivi educativi per i bambini. Nello studio TALIS Starting Strong (OECD, 2019), le credenze rilevate riguardano le competenze più importanti da sostenere nei bambini in età prescolare (di tipo cognitivo, socio-emotivo e motorio). Gli orientamenti si sviluppano nel corso della vita e sono relativamente stabili, sebbene malleabili.

La qualità strutturale, quella processuale e degli orientamenti delle docenti² influiscono in modo complesso su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini (Anders, 2015; Litjens, 2013; OECD, 2018; 2019; Pianta et al., 2016). In questo quadro, la qualità della docenza costituisce un fattore chiave per sostenere adeguatamente la loro crescita, in quanto fattore prossimale a diretto contatto con i piccoli e generalmente responsabile della qualità delle interazioni che si creano nell'ambiente di apprendimento.

In questo contributo, per "fattori prossimali" s'intendono i fattori più vicini alle esperienze dei bambini e che possono influire più direttamente sul loro benessere, sviluppo, apprendimento e coinvolgimento nelle sezioni di scuola dell'infanzia. Tra questi, spiccano la qualità dell'ambiente di apprendimento in sezione, dei materiali di sviluppo e di gioco e la qualità dell'insegnamento, sulla quale influiscono gli orientamenti delle docenti, in accordo con il modello teorico alla base della sperimentazione del Rapporto di AutoValutazione per la scuola dell'infanzia (RAV Infanzia; Stringher, 2021)³. In Italia, tuttavia, non si è a conoscenza di studi pubblicati recentemente su questa figura chiave del sistema prescolare (Argentin, 2018; Gianferrari, 2009; Stringher & Gallerani, 2012). Sembra, anzi, che questo segmento scolastico non sia stato considerato dagli studiosi della condizione insegnante (Argentin, 2018), almeno recentemente⁴.

Per una migliore conoscenza del segmento prescolare nel sistema integrato zero-sei, obiettivo di questo lavoro è indagare il profilo del docente di scuola dell'infanzia, attraverso un'analisi di dati nazionali finalizzata a identificarne le caratteristiche: profilo sociodemografico, attività e opinioni.

L'ipotesi è che, pur essendo generalmente poco valorizzate, le docenti di scuola dell'infanzia siano delle professioniste al servizio della qualità nelle sezioni infanzia. Questa analisi, inedita nel panorama italiano, è preliminare a studi futuri sulle determinanti delle percezioni delle docenti riguardo ai risultati dei bambini. Durante la sperimentazione nazionale del RAV Infanzia è stata condotta la prima indagine campionaria nazionale sulle docenti di questo segmento scolastico. I dati sono una miniera informativa per ri-

1 In questo contributo, ci si riferisce genericamente a "bambini" intendendo indifferentemente "bambine e bambini".

2 Da qui in poi, si utilizzerà la parola "docente/docenti" al femminile in tutto il corso del testo, salvo dove si ritenga necessario specificare la componente maschile.

3 Altri fattori prossimali sono naturalmente quelli relativi all'ambiente di apprendimento in famiglia, ma su questi non è stato possibile raccogliere informazioni durante la sperimentazione.

4 Mediante ricerca in Google Scholar con le parole chiave "preschool teachers in Italy" nel periodo 2020-2025, si recuperano solamente 15 risorse, nessuna delle quali relativa a studi sul profilo di questi docenti. Provando la medesima ricerca in italiano con la stringa "docenti di scuola dell'infanzia", pur ampliando a 103 le risorse recuperate nel periodo 2020-2025, non si giunge a risultati salienti.

spondere a diversi quesiti sulla specifica professionalità docente dell'infanzia. Le seguenti domande di indagine hanno guidato le analisi di secondo livello dello studio che qui si presenta:

- Qual è il profilo sociodemografico, contrattuale e formativo delle docenti di scuola dell'infanzia?
- Quali sono le loro motivazioni all'insegnamento e le aspirazioni di carriera futura?
- Quali orientamenti e attività prevalenti dichiarano?
- Qual è il livello di soddisfazione professionale e di autoefficacia percepita?⁵.

2. Metodologia

Lo studio si inquadra nel panorama delle indagini sugli insegnanti, iscritte nella sociologia dell'educazione di matrice fenomenologica (Argentin, 2018; Barbagli & Dei, 1969; Dei, 1994; Cavalli & Argentin, 2010), con un'ottica attenta agli aspetti pedagogici. La metodologia adottata è quantitativa, mediante statistiche descrittive.

2.1 Strumenti, partecipanti e procedure

Durante questa sperimentazione, sono stati raccolti dati sui contesti delle scuole dell'infanzia partecipanti, sulla loro qualità strutturale, processuale e sulla qualità degli orientamenti delle docenti, nonché sulle competenze dei bambini, così come percepite dalle docenti (Stringher, 2021). Le scuole partecipanti alla sperimentazione erano suddivise in un campione nazionale probabilistico di 464 scuole dell'infanzia statali, comunali e private paritarie (definito gruppo nazionale di riferimento), a cui si sono aggiunte 1.364 scuole auto-candidate, per un totale di 1.828 istituzioni.

Per raccogliere i dati, sono stati predisposti due questionari: il *Questionario scuola infanzia* (QS), diretto al dirigente scolastico o al coordinatore nelle scuole paritarie; il *Questionario docente* (QD). Il QS è stato la fonte primaria di informazioni circa contesto, esiti, processi (pratiche educative e didattiche e gestionali e amministrative). Lo strumento consisteva in 62 domande costruite sulla base dell'analogo questionario per la scuola primaria e secondaria. Per la costruzione dei questionari, si rinvia a Stringher (2021). Il QS è servito principalmente come base informativa per produrre gli indicatori del RAV Infanzia ed è stato utile per supplire alla carenza di informazioni nazionali su questo segmento scolastico (Bertram & Pascal, 2016; OECD, 2015). Tutte le scuole partecipanti alla sperimentazione lo hanno compilato nel periodo maggio-giugno 2019.

Nello stesso periodo, è stato diramato anche il QD, strutturato in 44 domande, suddivise in quattro sezioni tematiche, corrispondenti alle dimensioni del RAV Infanzia. Le scale di accordo erano generalmente

a 4 modalità di risposta: *Molto, Abbastanza, Poco, Per niente*. Completano il QD le informazioni anagrafiche dei rispondenti e una domanda sulla scuola di appartenenza. Il questionario è stato distribuito a tutte le docenti con almeno un anno di esperienza nelle scuole partecipanti alla sperimentazione ed è stato la fonte primaria di informazioni quando i temi trattati erano relativi a caratteristiche della forza docente, oppure quando si volevano indagare fenomeni a cui solo queste figure potevano fornire risposte non mediate, come per esempio le loro opinioni.

La somministrazione dei questionari è avvenuta attraverso il software *LimeSurvey* e per i rispondenti è stata assicurata la riservatezza, mediante utilizzo di codici univoci. Tutte le scale sono state validate dall'ufficio statistico INVALSI. I questionari hanno originato due distinte matrici di dati. L'85,6% delle scuole campione partecipanti alla sperimentazione ha compilato il QS e nell'89,4% di scuole campione le docenti hanno compilato almeno un QD, per un totale di 4.726 QD raccolti.

Le analisi che qui si presentano selezionano le risposte ottenute dalle docenti delle scuole dell'infanzia campione che consentono più direttamente di rispondere alle domande di indagine e sono state escluse le docenti delle scuole autocandidate. Questa scelta discende dalla selezione campionaria, che tende a rappresentare il fenomeno oggetto di indagine in modo più equilibrato rispetto all'autoselezione della partecipazione volontaria. Le procedure di analisi di secondo livello sono tutte di tipo quantitativo descrittivo, mediante software *SPSS*, e sono riferite al totale dei rispondenti nelle scuole campione (4.726), salvo dove espressamente indicato. Per l'analisi dei titoli di studio più elevati posseduti, essendo piuttosto alta la quota di docenti che ha scelto la categoria "altro" con risposta aperta (349 casi, pari al 7,4%), è stata effettuata la ricodifica di questa categoria entro la classificazione standard internazionale ISCED 2011, secondo la mappa di conversione tra titoli di studio italiani e livelli internazionali (*ISCED mapping*⁶). Non è stato però possibile identificare con precisione quasi il 4% dei titoli di studio dichiarati, poiché le diciture fornite erano vaghe o imprecise.

Per l'analisi delle motivazioni all'insegnamento si è proceduto per passi successivi. La domanda chiedeva al rispondente le motivazioni principali all'insegnamento in ordine di importanza e di indicare fino a 3 risposte. Nel dataset sono state stilate 11 classifiche derivanti dagli 11 item della relativa batteria di risposte. In sede analitica, è stato definito l'insieme di variabili relative alle risposte multiple. In questo modo sono state aggregate 11.494 risposte ottenute da tutti i 4.726 casi. Sono state quindi calcolate le frequenze e le percentuali sulle risposte e sui casi.

Sulla formazione in servizio, nel QD vi era una domanda che chiedeva di scegliere fino a tre tematiche più importanti sviluppate durante il corso di formazione più lungo frequentato durante l'anno scolastico 2017/18, in ordine di importanza, e successivamente si chiedeva di indicarne l'impatto su una scala a 4 passi, da per niente a molto positivo. Per analizzare queste

5 In questo lavoro sono inclusi i risultati già pubblicati di tre indicatori essenziali per l'autovalutazione della scuola dell'infanzia: esiti dello sviluppo globale del gruppo sezione; modalità di rilevazione dei progressi dei bambini; confronto fra insegnanti. Per questi aspetti, si rinvia a Freddano e Stringher (2021).

6 Si veda il sito UNESCO <https://uis.unesco.org/en/iscid-mappings>.

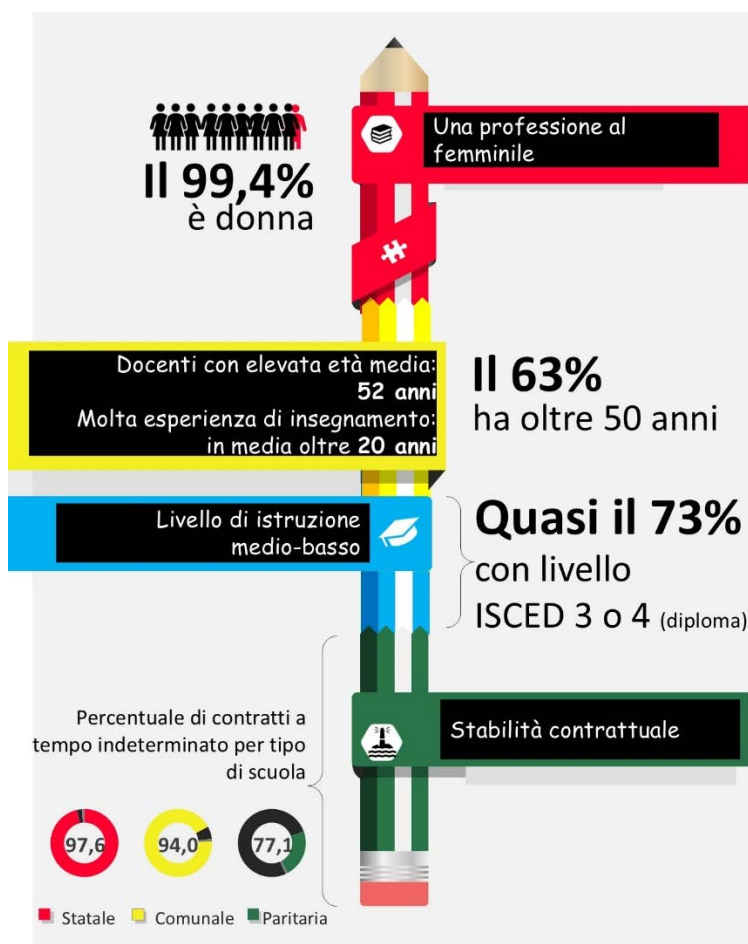


Figura 1. Infografica con profilo sociodemografico della docente di scuola dell'infanzia.

risposte, sono state quantificate le tematiche dichiarate dalle docenti e per ciascuna è stato calcolato l'impatto medio tra le rispondenti.

3. Risultati

3.1 Profilo sociodemografico, contrattuale e formativo della docente di scuola dell'infanzia

Il profilo sociodemografico include analisi su genere, età, livello di istruzione, anni di esperienza e contrattualizzazione ed è sintetizzato nell'infografica della Figura 1.

3.1.1. Una professione al femminile

La preponderanza del genere femminile risulta schiacciante: oltre il 99% è donna, dato confermato anche dall'OCSE. A confronto, secondo i dati *OCSE Education at a Glance* (OECD EAG, 2021: 404) riferiti all'anno 2019, nella scuola primaria del nostro Paese le donne insegnanti erano il 96% e nella scuola secondaria di I grado il 77%. La scuola dell'infanzia italiana risulta quindi il segmento scolastico nel quale la femminilizzazione della professione docente è quasi totale, fenomeno noto già a inizio millennio (Argentin, 2018; MIUR, 2011; Stringher & Gallerani, 2012). Questo non accade in tutti i Paesi: a fronte di una media OCSE del 96% di docenti donne nell'ambito prescolare, la

Danimarca e l'Olanda hanno percentuali di docenti femmina sensibilmente inferiori, rispettivamente 89% e 88%.

3.1.2. Docenti mediamente anziane

L'età delle docenti italiane di scuola dell'infanzia è elemento di interesse soprattutto per i decisori politici. L'età media rilevata è di circa 52 anni, con forti oscillazioni: da un minimo di 22 a un massimo di 82 anni (nella scuola paritaria). Il confronto diacronico evidenzia un considerevole aumento dell'età media nel periodo, di circa tre anni (Stringher e Gallerani, 2012).

La fascia d'età modale per le docenti di scuola dell'infanzia è quella dai 46 ai 55 anni (38%), ma sono molte anche le docenti di età superiore (37% circa). Il 63% delle docenti di infanzia ha un'età superiore ai 50 anni, 5 punti percentuali più dei docenti di scuola primaria (OECD EAG 2021: 406). Questo dato è centrale per decisori politici e università, che devono tener conto del ricambio generazionale del corpo docente, fenomeno particolarmente esteso nella scuola dell'infanzia. Questo segmento sarà quello nel quale tale ricambio sarà più marcato nei prossimi anni.

3.1.3. Medio-basso livello di istruzione

Il livello di istruzione più alto raggiunto dalle docenti di scuola dell'infanzia è la scuola secondaria su-

periore o la formazione professionale post-diploma (ISCED 3 o 4) per quasi il 73% delle rispondenti. Si sottolinea che questo livello include anche la formazione professionale triennale post-diploma di scuola media, classificato come ISCED 3. La maggioranza delle docenti, dunque, non possiede una laurea, nonostante la normativa la preveda. Considerando insieme laurea breve, laurea magistrale a ciclo unico o laurea vecchio ordinamento, master e dottorati, solo circa il 23% delle docenti di infanzia ha infatti conseguito un titolo terziario, mentre il restante 4% riporta un titolo troppo vago per la classificazione. La qualificazione del personale docente risulta dunque bassa, per gli standard internazionali, ed è invariata rispetto alle stime di docenti laureati di oltre un decennio fa (Stringher e Gallerani, 2012). Questo aspetto, non del tutto conosciuto nel sistema italiano, è riconducibile all'età elevata del corpo docente, al basso turnover e alle pratiche di reclutamento, che spesso aggirano il requisito della laurea attraverso la valorizzazione dell'esperienza sul campo.

3.1.4. Molta esperienza, poca stabilità nella scuola di afferenza

Questa considerazione si lega agli anni di esperienza maturata come docente nella scuola dell'infanzia in generale, nonché nella specifica scuola di afferenza. L'esperienza complessiva maturata dalle docenti presenta una curva con andamento a gaussiana e registra picchi di casi tra i 18 e i 21 anni, mentre quella dell'esperienza nella scuola di afferenza è asimmetrica e leptocurtica, con elevate concentrazioni di casi (quasi il 30%) fino a 4 anni di esperienza, segno di una bassa continuità nella scuola attuale.

Forse per questo motivo la percentuale di docenti che afferma di esercitare funzioni di coordinamento non è molto elevata. La funzione modale è quella di coordinamento dei rapporti tra scuola e famiglie, esercitata da quasi il 19% delle rispondenti, mentre la meno esercitata è quella per l'utilizzo delle nuove tecnologie, dichiarata solo dal 4,2%.

3.1.5. Contratti di lavoro diversi per docenti di scuole dell'infanzia pubbliche e private

Le docenti hanno contratti diversi, a seconda del tipo di gestione scolastica: nella pubblica statale, è preponderante il contratto a tempo indeterminato a tempo pieno (94%) o a tempo parziale (3,6%) e meno del 3% sono i contratti a tempo determinato; nella pubblica comunale, i contratti sono a tempo indeterminato a tempo pieno (90,9%) o a tempo parziale (3%) e circa il 6% sono a tempo determinato; nella paritaria, il 56,9% delle docenti è a tempo indeterminato a tempo pieno, il 20,2% è a tempo parziale e il 20,5% è a tempo determinato (con una prevalenza di tempo parziale), mentre il 2,4% lavora a titolo gratuito (volontari e religiosi).

3.1.6. Formazione iniziale adeguata solo per alcuni aspetti

L'adeguatezza della formazione iniziale e in servizio ricevuta ne indicizza la qualità percepita dalle do-

centi. Una domanda specifica del questionario chiedeva alle docenti di esprimersi su una scala a 4 passi, con valore 1 corrispondente a formazione inadeguata e 4 a formazione molto adeguata. I punteggi medi ottenuti dagli aspetti indagati per la formazione iniziale vanno da un massimo di 3,2 per le competenze pedagogico-didattiche a un minimo di 2,5 per informatica e competenze tecnologiche.

Oltre a questi aspetti, le rispondenti in media ritengono che la formazione iniziale ricevuta sia stata adeguata per acquisire abilità relazionali docenti-bambini, modalità di osservazione dello sviluppo del bambino e organizzazione dell'insegnamento, tutti aspetti che registrano un punteggio medio di 3,1. Si ritiene adeguata anche la formazione ricevuta per la gestione della sezione, la conoscenza del curriculum e le relazioni docenti-genitori (punteggio medio 3,0). Non raggiungono la soglia dell'adeguatezza tutti gli altri aspetti, con punteggi medi da 2,9 a 2,6: approccio individualizzato all'apprendimento; competenze chiave dei bambini; valutazione delle pratiche educative attuate; partecipazione delle famiglie; autovalutazione della qualità del proprio operato; inclusione scolastica; continuità e curriculum verticale; bisogni educativi speciali; innovazione didattica; bisogni specifici di alunni stranieri e intercultura.

3.1.7. Formazione in servizio per poche docenti su tematiche centrali, ma di buon impatto

Non tutte le docenti hanno ricevuto questo tipo di formazione nell'anno scolastico precedente alla rilevazione: il 13,9%, pari a 656 docenti, non ha partecipato ad alcuna attività di aggiornamento professionale. Per analizzare l'impatto percepito della formazione in servizio è necessario esaminare le numerosità di docenti coinvolti per tematica della formazione. La Figura 2 illustra questo andamento, considerando che le modalità di risposta per valutare l'impatto erano quattro, da per niente positivo (1) a molto positivo (4).

Le docenti coinvolte in attività di formazione in servizio su tematiche ritenute fondamentali sono minoritarie rispetto al totale rispondenti: si va da un massimo di 1788 docenti (pari al 37,8%) che dichiarano di averla ricevuta su *Competenze pedagogiche e didattiche*, a un minimo di 71 docenti (pari all'1,5%) su *Partecipazione delle famiglie*. Mediamente, le docenti pensano che la formazione ricevuta abbia avuto un impatto sulla loro professione abbastanza positivo, pari ad almeno 3,33 (su scala da 1 a 4) per la tematica *Continuità e curriculum verticale con la scuola primaria*, con punte di 3,57 per *Modalità di osservazione dello sviluppo del bambino*, 3,56 per *Bisogni educativi specifici di bambini disabili* e 3,54 per *Relazione docenti-bambini* e *Organizzazione degli spazi e dell'arredamento della sezione*.

3.1.8. Fabbisogni formativi soprattutto su innovazione didattica

Si chiedeva inoltre alle docenti di autovalutare il grado di necessità di formazione attuale per ciascuna tematica elencata in una batteria di item con modalità di risposta da per niente necessario (1) a molto (4).

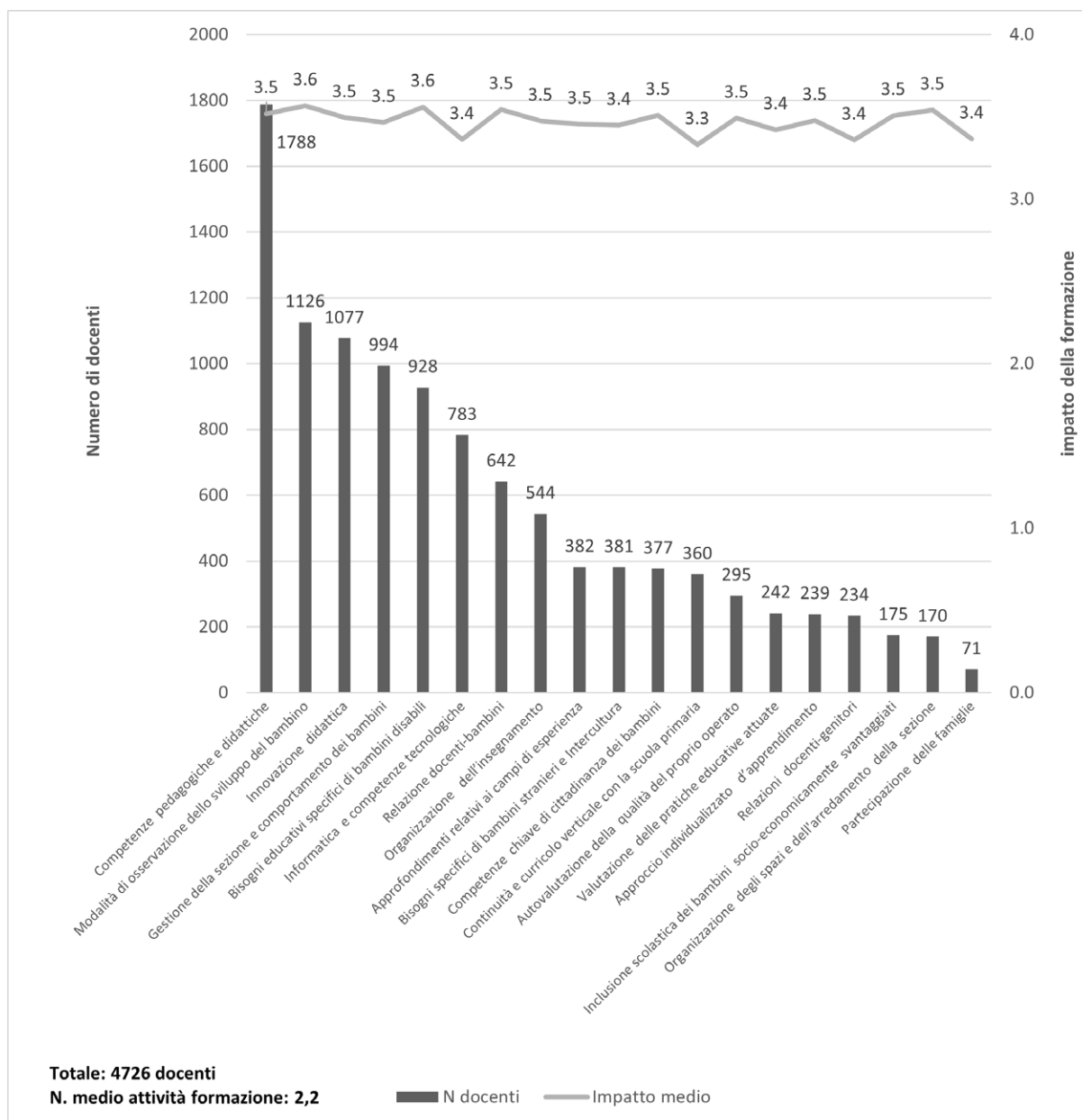


Figura 2. Tematica della formazione in servizio e suo impatto.

Mediamente, tutti i temi proposti nella batteria sono considerati abbastanza necessari per le docenti, aggregandosi intorno al valore 3. Le docenti percepiscono maggiore necessità di formazione in servizio per (nell'ordine): *Innovazione didattica* (media 3,13), *Bisogni educativi specifici* (3,02), *Informatica e competenze tecnologiche* (2,99), *Bisogni specifici di bambini stranieri e Intercultura* (2,95) e *Competenze chiave di cittadinanza dei bambini* (2,94). Questi temi sembrano avere relazione non solo con la quotidianità del fare scuola, ma anche con il dibattito pedagogico attuale. Sono percepiti come meno necessari aggiornamenti su *Organizzazione degli spazi e dell'arredamento della sezione* (2,53), *Partecipazione delle famiglie* (2,62), *Organizzazione dell'insegnamento* e *Relazione docenti-genitori e docenti-bambini*, (entrambe con media 2,67).

3.2 Motivazione intrinseca all'insegnamento e poche aspirazioni di carriera futura

3.2.1. Motivazioni all'insegnamento

Per quasi i tre quarti delle risposte (73,2%), le motivazioni all'insegnamento sono riconducibili alla passione (37,2% delle risposte) al lavoro con i bambini (36%). Queste due motivazioni sono state scelte rispettivamente dal 90,6% e dall'87,5% delle rispondenti. Colpisce la frammentazione delle altre motivazioni, nessuna delle quali raggiunge il 10% delle risposte. La conciliazione tra la vita familiare e quella professionale e la possibilità di un'occupazione stabile, che rappresentano l'8,0% e il 6,3% delle risposte, sono comunque scelte effettuate rispettivamente dal 19,3% e dal 15,3% delle rispondenti, percentuali non trascurabili. Sono invece pressoché marginali le motivazioni riconducibili a mancanza di migliori op-

portunità e a poche alternative (entrambe al di sotto dell'1% delle risposte). Anche il riconoscimento sociale non è tra le motivazioni prevalenti all'insegnamento nella scuola dell'infanzia, raccogliendo il 4,8% delle risposte dell'11,8% delle rispondenti.

3.2.2. Aspirazioni di carriera

Le docenti potevano segnalare le proprie aspirazioni di carriera mediante risposta binaria (sì/no) a una batteria di otto item. Analizzate le principali aspirazioni singolarmente⁷, emerge che oltre l'80% delle docenti non desidera prospettive particolari riferite al proprio futuro professionale, tuttavia, quasi una su cinque si proietta verso la mobilità verticale o orizzontale. La frequenza maggiore di risposte positive è il 19% di docenti desiderose di mobilità verticale mediante incarico di *middle management* (funzione strumentale o di coordinamento all'interno della propria scuola). All'opposto, solo il 4,5% opterebbe per diventare dirigente scolastico. Si può considerare interessato a mobilità verticale anche il 14,5% che vorrebbe passare a un altro segmento scolastico e il 14,2% a un'altra scuola per migliorare. La mobilità orizzontale interessa invece il 16,4% che desidera spostarsi in un'altra scuola per avvicinarsi alla famiglia e il 14,5% che vivrebbe esperienze parallele presso altre strutture. Sono poche le docenti che si vorrebbero ricollocare in altro settore non educativo (4,8%) o che desiderano un cambiamento di contratto da precario a fisso (4,6%). Queste scelte sembrano coerenti con le motivazioni all'insegnamento scelto per passione e si collegano all'analisi del livello di soddisfazione professionale (paragrafo 3.4.1.).

3.3 Orientamenti

Gli orientamenti sono stati raccolti mediante due batterie: una di 29 item, relativi ad aspetti processuali e strutturali della qualità, chiedendo alle docenti la loro incidenza su benessere e sviluppo dei bambini; l'altra di 11 item, relativi ad aspetti personali, relazionali e contestuali. Mediante le due batterie si possono analizzare le opinioni dei docenti sull'incidenza di 40 aspetti, molti dei quali malleabili, sulla qualità da allestire per i bambini e su cui la scuola può intervenire per migliorare l'ambiente in cui essi crescono e apprendono (Figura 3).

Non sembra che i diversi aspetti della qualità incidano ugualmente per le rispondenti su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini. In cima alle preferenze, vi sono elementi di qualità afferenti alle interazioni (qualità processuale) e alla qualità strutturale della scuola. *Interazioni del docente con i bambini della sezione* registra oltre il 90% di risposte molto; sono superiori all'80% anche le risposte molto per gli item relativi a *gruppo sezione non superiore a 20 bambini*; *rapporto del bambino con i docenti*; *servizi igienici a misura di bambino*; *interazioni dei bambini con i pari in sezione*; *preparazione del docente per fornire ai bambini supporto emotivo e comportamentale*. Secondo le insegnanti, un *docente laureato*,

il *laboratorio di informatica*, il *teatro*, ma anche il *riferimento costante alle Indicazioni Nazionali 2012*, l'*area interna adibita all'accoglienza al mattino* oppure il *coordinatore educativo* incidono molto meno rispetto agli altri componenti della qualità e colpisce in particolare il dato sul curriculum nazionale.

3.3.1. Opinioni su clima scolastico e collaborazione tra docenti

Il clima scolastico è considerato sottoinsieme degli orientamenti delle docenti. Nel questionario, tre domande erano connesse con questo concetto: le opinioni delle docenti in merito alle pratiche educative e didattiche in uso nella propria scuola; le opinioni sulla scuola in cui si insegna; la collaborazione fra docenti. Le prime due presentano scale con le medesime modalità di risposta e sono state accorpate nella Figura 4.

Le risposte *molto* più frequenti (quasi il 70%) si registrano sull'importanza del benessere infantile per le docenti, seguito dagli item sulla scuola che favorisce il benessere dei bambini e sul clima positivo con loro, scelti da oltre il 60% delle rispondenti. Minore accordo si registra invece sul coinvolgimento del personale, dei genitori e dei bambini nei processi decisionali: su questi elementi sono molto d'accordo meno del 30% delle docenti. Fanalino di coda è l'opinione relativa all'uso delle tecnologie informatiche nel lavoro d'aula: solo il 14,7% si dichiara molto d'accordo su questo item. È da leggere in positivo l'ultimo item della figura, relativo alle difficoltà della scuola a far rispettare le regole di comportamento ai bambini: meno del 10% dei rispondenti si dichiara molto d'accordo su questo punto.

Riguardo alla collaborazione tra docenti, più della metà delle rispondenti, che potevano scegliere uno o più item tra cinque disponibili⁸, si è prioritariamente concentrata sulla realizzazione di attività didattiche di intersezione (72,2%) e sulla progettazione educativa coinvolgente il gruppo docenti (67,3%), mentre solo un'insegnante su tre ha dichiarato di condividere strategie per prevenire i conflitti (30,6%). Meno della metà dichiara di collaborare per promuovere una serena transizione dei bambini alla scuola primaria, condividendo idee sui bisogni dei bambini (43,6%) oppure condividendo materiali di osservazione del loro sviluppo (38,7%).

3.3.2. Attività prevalenti

Le attività di routine nella scuola dell'infanzia sono fondamentali, insieme alla disponibilità emotiva delle docenti, per offrire ai bambini una base sicura (Bowlby, 1989), una scansione della giornata che li rassicuri, in modo da consentire loro di esplorare l'ambiente con disinvoltura. La domanda prevedeva 20 attività routinarie con relativa frequenza. Sono cinque le principali attività di questo tipo, dichiarate di uso quotidiano da oltre l'80% delle rispondenti (Figura 5).

7 Le risposte "sì" e "no" totalizzano il 100% per ciascun item.

8 Per questo, il totale supera il 100%.

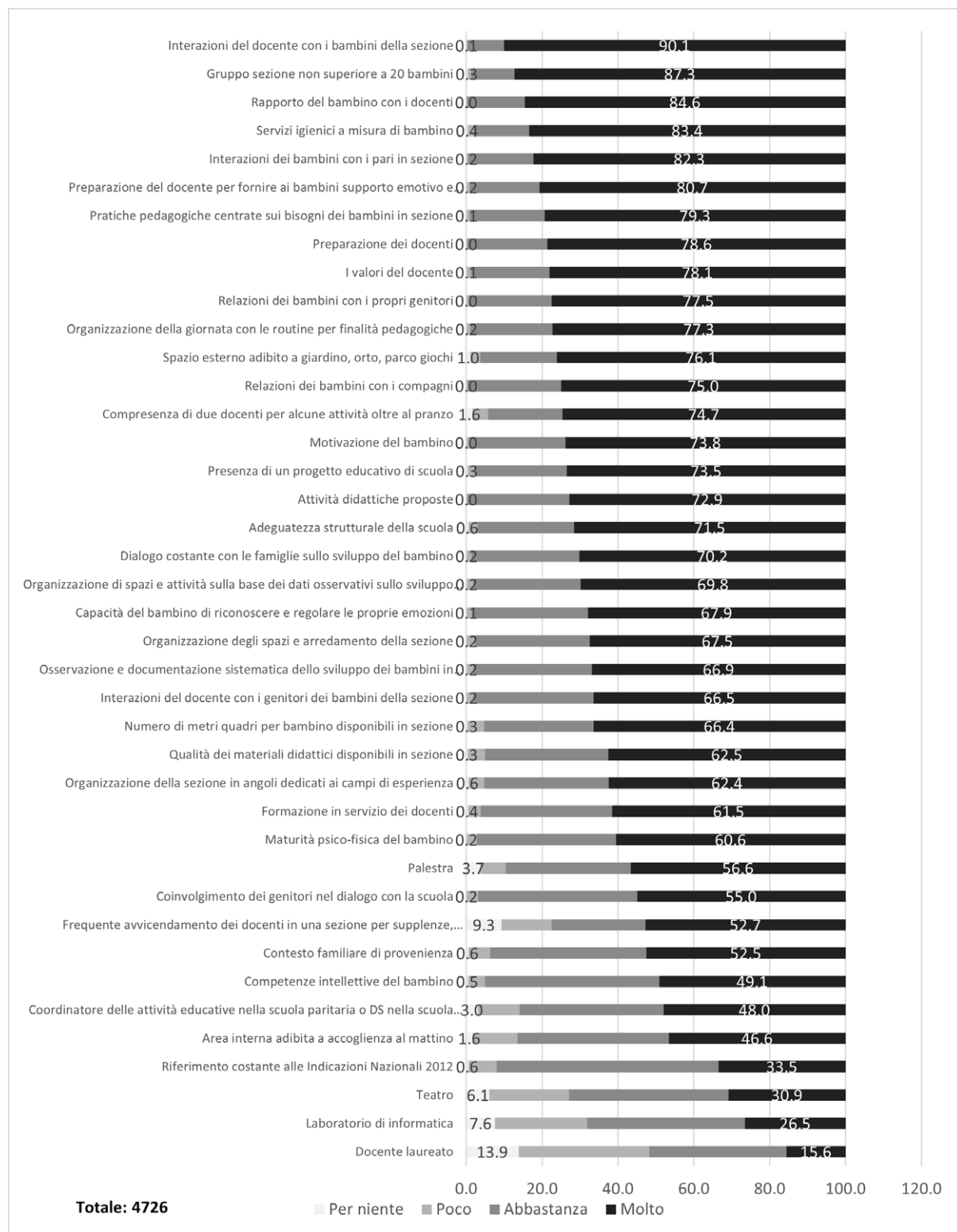


Figura 3. Opinioni delle docenti sull'incidenza di diversi fattori su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini.

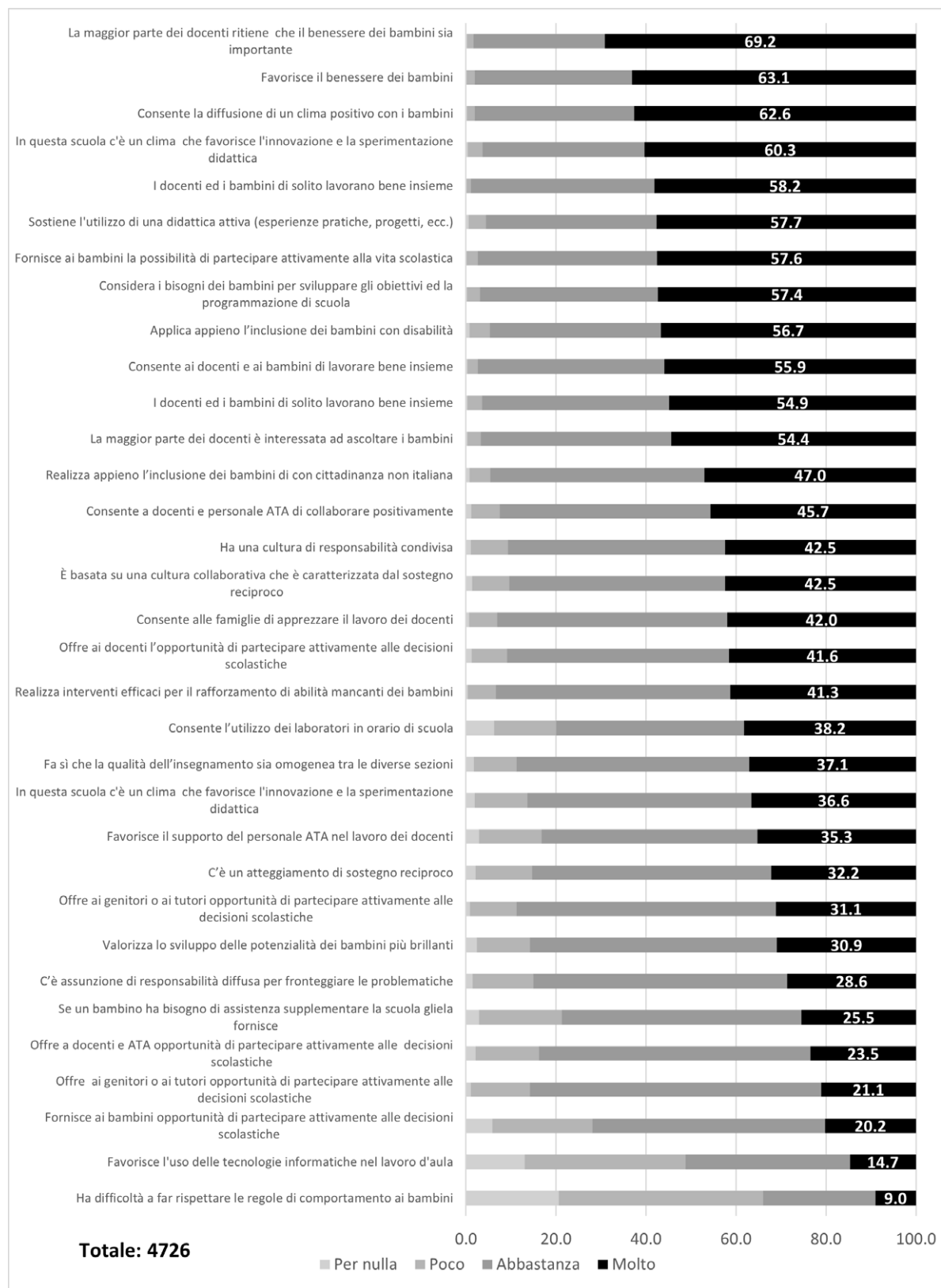


Figura 4. Opinioni delle docenti sulla scuola in cui insegnano.

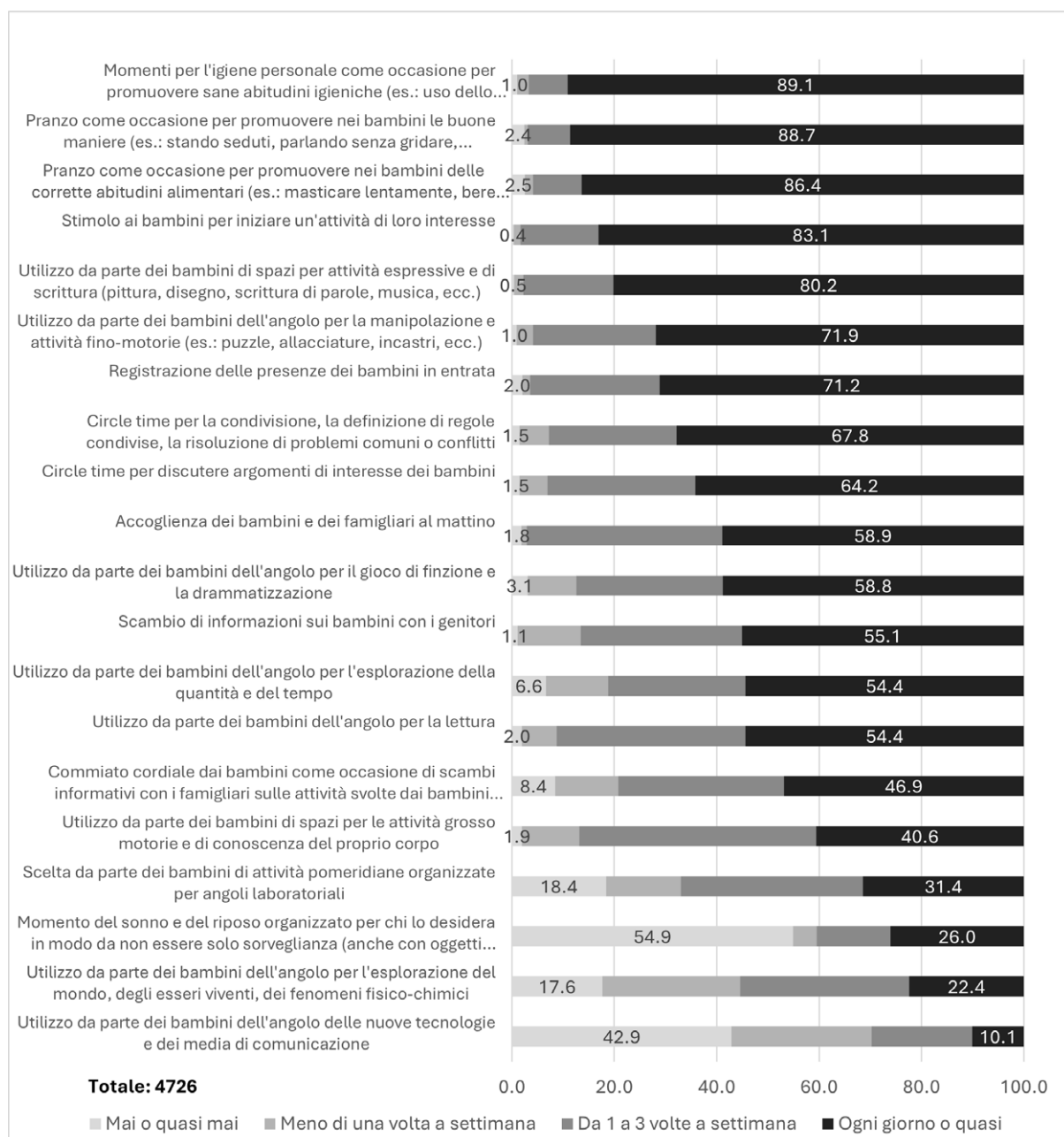


Figura 5. Frequenza delle attività di routine con i bambini.

Nell'ordine: igiene personale (89,1%), pranzo come occasione per promuovere buone maniere (88,7%) e sane abitudini alimentari (86,4%); stimoli per attività di interesse del bambino (83,1%); attività espressive e di scrittura (80,2%). All'opposto, sono più rari gli utilizzi delle tecnologie proposti ai bambini (circa il 10% le usa tutti i giorni o quasi), l'esplorazione del mondo (22,4) e l'angolo per il riposo, che non è utilizzato giornalmente da quasi il 55% dei bambini. Registrano frequenze quotidiane inferiori alla metà dei rispondenti anche il commiato come occasione per informare i famigliari sulle attività del bambino (46,9%), le attività grosso-motorie dei bambini (40,6%) e la loro scelta di attività laboratoriali pomeridiane (31,4%). Altre attività di routine sono segnalate dalle docenti come quotidiane con percentuali variabili dal 71,9 (manipolazione o attività fino-motorie) fino al

54,4% (esplorazione della quantità, del tempo e angolo della lettura).

Riguardo alla continuità educativa tra nido o servizi educativi e scuola dell'infanzia e tra quest'ultima e la scuola primaria, le docenti potevano esprimersi su una scala composta da 18 attività e dovevano dichiarare se le avessero svolte o vi avessero partecipato. In un suo commento, una docente definisce la scuola dell'infanzia "Cenerentola per eccellenza del comparto educativo", da cui il titolo di questo contributo, e lamenta la scarsa considerazione che le docenti di primaria riservano alle informazioni provenienti dall'infanzia sui bambini in transizione. Tuttavia, dai dati in nostro possesso, questa impressione sarebbe da approfondire con le docenti di primaria. Le attività di continuità secondo le rispondenti sono infatti piuttosto articolate: circa il 70% delle do-

centi di infanzia ha dichiarato di aver trasmesso alla primaria delle informazioni sui remigini, di aver organizzato incontri con le docenti di primaria e di aver fatto conoscere preliminarmente la nuova scuola ai bambini. È invece più bassa la percentuale di docenti che dichiara di aver organizzato incontri periodici insieme ai docenti di primaria per informare i genitori (22,8%), oppure incontri con gli educatori dei servizi educativi o con i docenti di primaria e in generale momenti più formalizzati di continuità verticale, tutte azioni a cui ha partecipato meno del 38% dei rispondenti. Le informazioni sulla continuità⁹ si utilizzano nella scuola primaria per la formazione delle classi prime, per oltre i tre quarti delle rispondenti (75,3%), per fornire aiuti personalizzati ai bambini in difficoltà una volta arrivati nella primaria (54,8%), ma anche per aiutarli prima che arrivino alla primaria (51,7%). Solo il 10,5% dichiara che non c'è un utilizzo formalizzato di queste informazioni, ma solo scambi informali.

3.4 Soddisfazione professionale e autoefficacia percepita

3.4.1. Soddisfazione professionale

Il livello di soddisfazione specifico su alcuni aspetti della professione è rilevato tramite una scala composta da 16 item più uno per la soddisfazione complessiva. Globalmente, si dichiara molto soddisfatto della professione quasi il 58% delle rispondenti e sono solamente 6 in tutto le insegnanti che non sono per niente soddisfatte. La grande maggioranza (oltre l'85%) dichiara molta soddisfazione per il lavoro con i bambini e per il tipo di lavoro scelto (oltre l'81%). La retribuzione è invece l'aspetto che registra il minor livello di soddisfazione: sebbene la maggioranza delle rispondenti si dichiara abbastanza o molto soddisfatto per la retribuzione (55,3%), solo il 9,8% delle docenti si dichiara molto soddisfatto, a fronte del 6,5% che non lo è per nulla. Anche il tempo libero a disposizione e il riconoscimento sociale della professione sono motivi di insoddisfazione per una quota considerevole di rispondenti: rispettivamente il 32,5 e 37,8% dei rispondenti si dichiara poco o per nulla soddisfatto di questi elementi, per i quali la singola scuola può incidere poco.

Può essere utile rilevare, invece, che su altri aspetti è possibile per la dirigenza innalzare i già buoni livelli di soddisfazione delle docenti di infanzia, essendo elementi malleabili sui quali la scuola può intervenire. Tra questi, se ne segnalano alcuni che, nel RAV Infanzia, attengono alle pratiche gestionali e organizzative di una scuola, con particolare riguardo a sviluppo e valorizzazione delle risorse umane. Rientrano in queste categorie le eque condizioni dell'organizzazione scolastica attraverso attribuzione di responsabilità, presupposti organizzativi, ripartizione dei compiti ecc., con solo il 19% che si dichiara molto soddisfatto; la partecipazione ai processi decisionali che riguardano la scuola (di cui il 24% è molto soddisfatto); il

contatto con le famiglie e il lavoro con i colleghi, aspetti sui quali si dichiara molto soddisfatto circa il 33%. La scuola può altresì curare aspetti attinenti alle pratiche educative e didattiche, quali l'autonomia delle docenti nella scelta delle pratiche da adottare in sezione (di cui è molto soddisfatta meno della metà delle docenti), e soprattutto la disponibilità di adeguati materiali per le attività con i bambini. Su quest'ultimo aspetto, che incide sulla motivazione all'apprendimento e sui risultati dei bambini, la scuola dovrebbe porre particolare attenzione, poiché quasi il 31% dei rispondenti è poco o per nulla soddisfatto delle proprie dotazioni e solo il 20% lo è molto.

3.4.2. Auto-efficacia percepita

Rispetto ai 18 item che misurano l'auto-efficacia, le docenti di infanzia generalmente esprimono pareri piuttosto positivi. Gli aspetti concernenti i rapporti con i bambini sono quelli che spiccano in testa alle percezioni di auto-efficacia delle docenti di infanzia: quasi il 60% è molto in grado di farsi comprendere dai bambini con un linguaggio chiaro e più della metà delle docenti riesce a favorire molto la creatività dei bambini e a stabilire delle routine molto chiare, per fare in modo che le attività dei bambini si svolgano senza problemi. Per contro, le docenti si sentono meno efficaci quando devono trarre il massimo vantaggio dalle innovazioni tecnologiche per migliorare il metodo di insegnamento (le risposte "molto" sono il 15,4%), quando si tratta di ottenere il massimo dai bambini più difficili (il 18,6% si reputa "molto" efficace) e quando le docenti affrontano varie difficoltà connesse all'inclusione dei bambini con disabilità (poco più del 20% si definisce *molto* efficace).

4. Discussione, limiti e conclusioni

4.1 Discussione

In questo articolo è stata presentata una serie di analisi descrittive sui dati raccolti durante la sperimentazione del RAV Infanzia, per gettare luce sulla figura docente di questo segmento scolastico, per molti versi sconosciuta dal sistema nazionale di istruzione. La copiosa letteratura sulla funzione docente in ambito infanzia, infatti, tende generalmente a proporre modelli formativi sulla base di profili di competenza ideali (si vedano per esempio Bandini et al., 2021; Cardarello et al., 2006; D'Ugo & Vannini, 2014) e non si è a conoscenza di studi nazionali recenti su questa figura cardine del sistema scolastico italiano.

Sintetizzandone le caratteristiche sociodemografiche, la docente di scuola dell'infanzia è donna per oltre il 99%, con medio-basso livello di istruzione, molta esperienza ma poca stabilità nella scuola in cui insegna e con marcate differenze contrattuali per chi opera in scuole pubbliche, avvantaggiate da contratti stabili, rispetto alle private paritarie. La formazione iniziale è considerata adeguata ad attrezzare le docenti con competenze pedagogico-didattiche, mentre è più carente su nuove tecnologie, intercultura e innovazione didattica. La formazione in servizio, ricevuta da oltre l'86%, è principalmente volta a migliorare le

9 Per questa domanda, le docenti potevano scegliere una o più opzioni, per cui il totale delle risposte è superiore a 100%.

competenze didattiche e ciò è molto importante, visto che l'aggiornamento è predittivo della qualità delle interazioni con i bambini (OECD, 2018). La formazione in servizio risulta però dispersa su molte tematiche e potrebbe essere potenziata su tutti gli argomenti rilevanti, che vedono coinvolte basse percentuali di docenti, a iniziare da osservazione del bambino, innovazione didattica e gestione della sezione.

La formazione in servizio può contare anche sulla passione per il lavoro con i bambini e per l'insegnamento: circa il 90% dichiara che la motivazione principale per diventare docente è questa. Sebbene raffronti diretti con altri livelli scolastici non siano del tutto corretti, per le diverse modalità di raccolta dei dati, l'indagine TALIS 2018 ha rilevato che per il 65,3% dei docenti di scuola secondaria di I grado italiani l'insegnamento era la prima scelta professionale (OECD, 2019). Le aspirazioni di carriera delle docenti di infanzia non sono particolarmente elevate: circa il 20% vorrebbe assumere un ruolo da *middle management* a scuola, mentre la grande maggioranza non pensa di diventare dirigente o coordinatore, ma la mobilità verticale e orizzontale è comunque un'aspirazione per quote non trascurabili di docenti.

Riguardo ai fattori con maggiore impatto su benessere e sviluppo dei bambini, le docenti ritengono che siano quelli legati alla qualità processuale (come le interazioni tra docente e bambini) e a quella strutturale (come i servizi igienici a misura di bambino e il numero di bambini per classe), in accordo con la teoria (Anders, 2015; OECD, 2018; Pianta et al, 2016). Tuttavia, secondo le rispondenti, le dotazioni informatiche o il docente laureato sembrano essere meno influenti sulla qualità espressa da una scuola dell'infanzia, contrariamente a quanto si afferma in letteratura (OECD, 2018).

Il benessere dei bambini è al primo posto degli orientamenti delle docenti riguardo al clima della scuola in cui insegnano e l'attenzione al benessere può essere considerato una dote che la scuola dell'infanzia apporta agli altri segmenti scolastici: senza benessere, non si sostengono motivazione e apprendimento (Brito et al., 2021). Due sono i punti di attenzione sul clima organizzativo: il primo concerne la tecnologia, scarsamente considerata; l'altro la leadership distribuita e il coinvolgimento di docenti, genitori e bambini nei processi decisionali che li riguardano, probabilmente da incrementare, così come si potrebbe migliorare la collaborazione tra docenti, associata generalmente a migliori interazioni docente-bambini (OECD, 2018).

Queste considerazioni si collegano alle attività dichiarate dalle insegnanti, nei limiti dovuti all'autorappresentazione: la tecnologia è scarsamente utilizzata e le routine legate all'igiene personale e al momento del pranzo sono quelle abituali. Sarebbe dunque auspicabile un'attenzione maggiore alle attività di esplorazione del mondo e a quelle grosso- e fino-motorie, centrali in età prescolare (Valentini et al., 2016). Le attività di continuità sono invece piuttosto articolate e potrebbero essere oggetto di maggiore attenzione da parte della scuola primaria, in particolare per sostenere l'apprendere ad apprendere nei bambini (Stringher, 2019). Sarebbe necessaria anche una lettura condivisa delle Indicazioni Nazionali tra infanzia e primaria, per fare in modo che la scuola (non solo i bam-

bini) sia pronta per questa transizione, artificialmente generata dal sistema scolastico (Corsaro & Molinari, 2008; Early et al., 2001; Shonkoff & Phillips, 2000).

Infine, le docenti di infanzia sono inclini a una mobilità orizzontale, ma anche verticale più che a un altro lavoro, e le loro aspirazioni in carriera potrebbero collegarsi a una soddisfazione lavorativa piuttosto elevata: solo l'1,6% delle docenti dichiara un livello di soddisfazione basso o molto basso e, coerentemente con le motivazioni all'insegnamento, sono particolarmente soddisfatte del tipo di lavoro che svolgono con i bambini, mentre sono insoddisfatte per riconoscimento sociale, tempo libero e remunerazione. Non è chiaro però come questi aspetti incidano sulla qualità delle interazioni con i bambini (OECD, 2018). L'autoefficacia percepita meriterebbe approfondimenti: è piuttosto diffusa riguardo alla comunicazione con i bambini e alle routine, mentre è più limitata quando si tratta di confrontarsi con le difficoltà dei bambini e con la tecnologia.

4.2 Limiti

Per questioni di spazio, questo contributo si limita alla descrizione della forza docente di infanzia a totale campione, mentre sarebbero necessari approfondimenti tripartiti per scuola statale, comunale e privata. Si potrebbero condurre analisi più sofisticate di quelle basilari qui esposte, per esempio sintetizzando alcuni aspetti mediante analisi fattoriali e studiando i fattori con incidenza su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini mediante analisi di regressione e questo potrebbe essere uno sviluppo futuro. Sarebbe altresì necessario indagare ulteriormente il cosiddetto *middle management* di questo segmento scolastico, anche nell'ottica della funzione di raccordo del sistema 0-6 con il sistema di istruzione primaria e secondaria.

4.3 Conclusioni

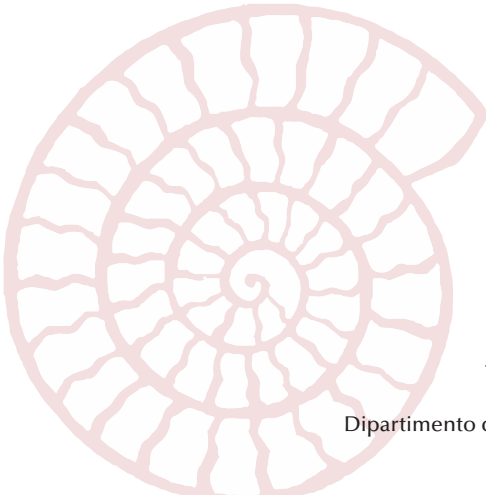
Sebbene solo descrittive e parziali, queste analisi offrono una prima fotografia nazionale sulle docenti di scuola dell'infanzia che apre piste di ricerca e riflessione in varie direzioni, anche all'interno delle scuole stesse. Questi dati si potranno utilizzare per proporre attività di formazione (iniziale e in servizio), anche per decostruire misconcezioni e favorire il ricambio generazionale. Costituiranno altresì la base per valutare alcune innovazioni del sistema 0-6, nel caso di messa a sistema dell'autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Insegnanti appassionate del loro lavoro e intrinsecamente motivate alla professione sono da tesaurizzare anche durante l'autovalutazione, considerando che ogni iniziativa nazionale in questa direzione mobilita necessariamente le energie del corpo docente. Secondo Freddano e Stringher (2021), le scuole dell'infanzia si valutano positivamente e la docenza si può annoverare tra le componenti principali della qualità espressa. Le analisi qui presentate corroborano l'ipotesi che le docenti di scuola dell'infanzia siano al servizio della qualità, per il benessere dei bambini. Considerando i livelli relativamente bassi di qualificazione, queste professioniste potrebbero fare

ancora meglio, se fossero coinvolte in solide attività di formazione in servizio a supporto della loro consapevolezza sull'importanza delle pratiche educative e didattiche per benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini (Brito et al., 2021). Le docenti di infanzia potrebbero ispirare i docenti di altri gradi per l'attenzione riservata al benessere dei bambini in questo segmento scolastico, peraltro, meno affetto da *bizantinismi* (Argentin, 2018, p. 204). Cenerentola, quindi, può a buon titolo diventare regina.

Riferimenti bibliografici

- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy. For a review of pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC) in England (United Kingdom)*. OECD.
- Ansari, A., Pianta, R. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2018.01.025>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.
- Bandini, G., Biagioli, R., Ranieri, M., Rozzi, F., & Salvini, L. (2021). Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento*, 19, 622-643. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_54
- Barbagli, M., Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino.
- Bertram, T., Pascal, C. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries*. IEA.
- Betancur, L., Maldonado-Carreño, C., Votruba-Drzal, E., Bernal, R. (2021). Measuring preschool quality in low- and middle-income countries: Validity of the ECERS-R in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 86-98. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.001>
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Raffaello Cortina.
- Brito, H., Stringher, C., Scrocca, F., Huerta, M. (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti, in C. Stringher (a cura di) *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. FrancoAngeli.
- Cardarello, R., Gariboldi, A., & Antonietti, M. (2006). Autovalutazione del profilo di competenze dell'insegnante nella Scuola dell'Infanzia e Primaria: una ricerca esplorativa. *Generazioni*, 5, 223-244.
- Cavalli, A., Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Corsaro, W., Molinari, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 250-265. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780-199756810-0204>
- Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Il Mulino.
- D'Ugo, R., & Vannini, I. (2014). Lo strumento PraDISI, prassi didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia. In Mantovani D. et al (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, (pp. 339-347). Aracne.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. et al. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. & Lloyd-Johnsen, C. (2024). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 76(4), 1057-1086, <https://doi.org/10.1080/00131911-2022.2077704>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/53047>
- European Commission. (2018). *Monitoring the quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators, Recommendations from ECEC experts*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/99057>
- Freddano, M., & Stringher, C. (2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia*. FrancoAngeli. <https://series-francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/673>.
- Gianferrari, L. (2010). I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. *FGA working paper n. 23*, FGA. https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/05/L_Gianferrari_I_docenti_neo-assunti_FGA_WP23_01.pdf
- Gordon, R. A., Farran, D. (2022). Introduction to ECRQ special issue measuring quality in early care and education: Past, present, and future. *ECRQ*, 60, 374-378. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>
- Halle, T., Whittaker, J. V., & Anderson, R. (2010). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures* (2nd ed.). Child Trends.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2012). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes* (NBER Working Paper No. 18581). NBER.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1). <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>
- Love, J. M., et al. (2003). *Child care quality matters: How conclusions may vary with context* (Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, Paper 41). University of Nebraska, Lincoln.
- Mashburn, A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McLean, C., McIsaac, J-L. D., Mooney, O., Morris, S. B., & Turner, J. (2022). A scoping review of quality in early childhood publicly-funded programs. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1267-1278. Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333, 299-300. <https://doi.org/10.1126/science.1209459>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *Review of research on impact of ECEC CARE: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Retrieved January 1, 2025, from <http://eccec-care.org/>
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR). (2011). *La scuola in cifre 2009-2010*. MIUR e SISTAN. Retrieved September 4, 2025, from https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/scuolaincifre_2009-2010.pdf
- Montie, J. E., & Zongping, X. (2006). *Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7*. HighScope Educational Research Foundation.
- Mooney, A. (2007). *The effectiveness of quality improvement programmes for early childhood education and childcare*. University of London.
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1),

19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., & Broekhuizen, M. (2017). *European framework of quality and wellbeing indicators*. University of Utrecht.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem of quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/10/starting-strong-iv_g1g530b3/9-789264233515-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care (Starting Strong)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). Accounting early for lifelong learning. In L. Abbott & H. Moylett (Eds.), *Early education transformed* (pp. 93–104). Falmer Press.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Slot, P., Lerkkanen, M. K., & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large-scale studies in five countries*. Utrecht University.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Stringher, C. (2019). Aprender a aprender en la transición desde la educación inicial a la primaria. In C. Mels (Ed.), *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo* (pp. 149–163). UNICEF Uruguay. Retrieved January 1, 2025, from https://biblioteca-unicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=194
- Stringher, C. (2021). La sperimentazione del RAV Infanzia. In M. Freddano & C. Stringher (Eds.), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. Franco-Angeli-INVALSI.
- Stringher, C., & Gallerani, M. (2012). Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*. Retrieved January 1, 2025, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4619185>
- United Nations (UN). (2015). *Sustainable development goals*. Author.
- Valentini, M., Ciacci, L., & Federici, A. (2016). Attività motoria e rendimento scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 2(2).
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin.
- Zellman, G., & Karoly, L. (2012). *Approaches to incorporating child assessments into state early childhood quality rating and improvement systems*. RAND Corporation.



Observing peer feedback in preschool

Osservare il feedback fra pari nella scuola dell'infanzia

Paola Zoroaster

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata; Università degli Studi di Padova (Italy);
paola.zoroaster@phd.unipd.it
<https://orcid.org/0009-0002-8063-2456>

Emilia Restiglian

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata; Università degli Studi di Padova (Italy);
emilia.restiglian@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-1837-6909>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the scientific literature of recent years, the topic of peer feedback in the educational field has been widely investigated, so much so that its role in the function of student learning, for example to promote self-assessment mechanisms, has been demonstrated in numerous studies. Although feedback is now considered a necessary and advantageous tool in school and university practice, there are still few studies that investigate its presence and value in nursery school. This article presents two ethnographic studies carried out in the Veneto Region and aimed at verifying the production of feedback among children aged 3, 4 and 5. Through an observation protocol, built specifically for the research, it was possible to confirm the significant presence of feedback also in this age group.

Nella letteratura scientifica degli ultimi anni, il tema del feedback fra pari in ambito didattico è stato ampiamente investigato tanto che il suo ruolo in funzione dell'apprendimento degli studenti, ad esempio per promuovere meccanismi di autovalutazione, è stato dimostrato in numerose ricerche. Nonostante il feedback sia considerato ormai uno strumento necessario e vantaggioso nella pratica scolastica e universitaria, sono ancora poche le ricerche che ne indagano la presenza e il valore nella scuola dell'infanzia. In questo articolo vengono presentate due ricerche etnografiche svolte nella Regione Veneto e volte a verificare la produzione di feedback fra i bambini di 3, 4 e 5 anni. Attraverso un protocollo osservativo, costruito ad hoc per la ricerca, è stato possibile confermare la presenza significativa di feedback anche in questa fascia di età.

KEYWORDS

Peer feedback, Kindergarten, Observation, Ethnographic research
Peer feedback, Scuola dell'infanzia, Osservazione, Ricerca etnografica

Citation: Zoroaster, P., & Restiglian, E. (2025). Observing peer feedback in preschool. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 57-66. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_07

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (P. Zoroaster, E. Restiglian); Investigation (P. Zoroaster, E. Restiglian); Methodology (P. Zoroaster, E. Restiglian); Writing – original draft (P. Zoroaster, E. Restiglian); Writing – review & editing (P. Zoroaster, E. Restiglian).

Acknowledgments: This work was supported by the Doctoral Program in Pedagogical Sciences of Education and Training – SPEF (Curriculum Pedagogical Sciences) of the University of Padua. This work was made possible thanks to the collaboration of the preschools: “Elena Cornaro 1” (Comprehensive Institute “Ilaria Alpi” in Favaro Veneto-VE) and “Maria Amatori” (Comprehensive Institute “Thiene” in Thiene-VI). Thanks to Silvia Azzolin, Claudia Boldrin, Francesca Scaramuzza, Beatrice Frison, Mariasole Reghelin and Anna Scarano for their contribution to the research.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_07

Submitted: April 1, 2025 • **Accepted:** June 18, 2025 • **Published on-line:** June 21, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le ricerche sul feedback sono inquadrabili entro una prospettiva socio-costruttivista che lo considera come un processo dialogico grazie al quale lo studente costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento (Grion et al., 2021; Black & Wiliam, 2009). La produzione di feedback per i propri pari sembra avere effetti positivi sul processo di apprendimento, in quanto gli studenti sono coinvolti e attivi in processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di saperi (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2010; Topping, 2010; Restiglian & Grion, 2019). Il ruolo del feedback viene descritto ampiamente nelle ricerche relative alla valutazione fra pari soprattutto nel contesto scolastico e universitario (Castoldi, 2012; Benvenuto, 2013; Grion & Serbati, 2018; Grion et al., 2018; Nigris et al., 2019; Grion et al., 2021; Nigris & Agrusti, 2021). Tuttavia, l'attenzione relativa al feedback nella fascia 0 – 6 anni rimane ancora limitata. Per questo motivo è necessario indagarlo maggiormente per comprenderne meglio le potenzialità e l'impatto che può avere nell'apprendimento dei bambini.

Poiché l'apprendimento è costantemente intrecciato alla pluralità dei luoghi del vivere sociale e si sviluppa a partire dalle esperienze quotidiane dell'individuo (Bellotti, 2023; Rogoff, 2003), appare importante osservare le dinamiche di interazioni fra i bambini nei luoghi da loro frequentati. In particolare, la classe rappresenta un ambiente privilegiato per andare a studiare i meccanismi di feedback e per osservare il loro ruolo nello sviluppo dell'apprendimento.

Secondo Lave & Wenger (2006), l'apprendimento richiede la partecipazione alle pratiche significative di una certa comunità. In questo senso la classe può essere considerata una comunità di pratica, un ambiente in cui gli studenti interagiscono costantemente fra di loro e apprendono attraverso la loro partecipazione ad esperienze condivise. In questo ambiente i bambini sono chiamati ad affrontare situazioni sfidanti e significative in un contesto sicuro e protetto in cui la professionalità dell'insegnante è fondamentale per supportare lo sviluppo del bambino. In un contesto di questo tipo il feedback fra pari assume un ruolo fondamentale perché favorisce il confronto, la co-costruzione di saperi e il raggiungimento di nuove competenze.

Per rilevare il feedback fra pari all'interno di una comunità di pratica rappresentata dalla classe, l'osservazione risulta essere lo strumento fondamentale per la raccolta dei dati (Podmore & Luff, 2012). Attraverso l'osservazione delle interazioni fra i bambini è possibile comprendere quali sono le dinamiche di apprendimento e le modalità con cui il feedback viene generato e ricevuto dai bambini. L'osservazione è una pratica essenziale nel lavoro con i bambini e gli insegnanti devono formarsi per riuscire a cogliere ciò che non si vede, a rendere noto l'invisibile, a dare valore anche alle piccole cose. Come sottolineato da Altamura et al., (2022) l'osservazione è un metodo fondamentale per comprendere le dinamiche educative ma non è un'abilità innata "saper osservare non è una dote naturale ma una competenza da acquisire" (p. 178). La capacità di saper osservare e dare valore ad alcuni aspetti piuttosto che ad altri, attribuisce pro-

fessionalità educativa e valore al ruolo degli insegnanti (O'Leary, 2020).

Ma quindi è possibile parlare di feedback nell'infanzia? Se da una parte sono note le ricerche sul feedback nel contesto della scuola primaria, secondaria e nell'università (ad esempio Grion, et al., 2018; Grion & Serbati, 2018; Restiglian & Grion, 2019; Nicol, 2010), dall'altra parte, l'analisi della letteratura evidenzia una carenza di studi sul feedback fra pari nell'infanzia (0-6 anni). Diventa a questo proposito fondamentale, innanzitutto, rilevare la presenza di feedback nella fascia di età 0-6, e inoltre comprendere se e in che modo il feedback può essere utile nell'apprendimento del bambino.

2. Metodo

L'interesse per il tema del feedback fra pari nell'infanzia è nato nel corso dell'anno scolastico 2022-23, quando due insegnanti della scuola dell'infanzia di Favaro Veneto (VE), hanno cominciato a documentare e tenere traccia delle interazioni fra i bambini della loro sezione. Grazie alle loro osservazioni quotidiane, le insegnanti si sono rese conto che il feedback poteva diventare un efficace strumento di apprendimento per i bambini. Contemporaneamente durante una conferenza scuola-università tenuta dall'Università degli Studi di Padova è emerso che il modello di valutazione fra pari così come approfondito a scuola e all'università (Castoldi, 2012; Benvenuto, 2013; Grion & Serbati, 2018; Grion et al., 2018; Nigris et al., 2019; Grion et al., 2021; Nigris & Agrusti, 2021), non poteva essere trasferito allo stesso modo nella scuola dell'infanzia.

Da questo spunto è nata l'idea di spostarsi sulla dimensione del feedback e di costituire un piccolo gruppo di ricerca composto da due docenti universitarie, tre insegnanti di scuola dell'infanzia, due laureande di Scienze della formazione primaria e una dottoranda di ricerca in area pedagogica, che lavorando insieme potesse approfondire la tematica.

La partecipazione di un gruppo eterogeneo di persone ha permesso di avviare pratiche fondate sul confronto e sulla triangolazione delle analisi, limitando *bias* collegati a visioni interpretative di tipo unidirezionale da parte di un unico ricercatore. Secondo Galliani e De Rossi, infatti, "molteplici comunità di ricercatori e altri soggetti interessati, attivando processi interpretativi da punti di vista differenti, arricchiscono il valore del significato negoziato della ricerca" (Galliani & De Rossi, 2014, p. 22).

Considerando che il concetto di feedback nel contesto scolastico viene già considerato uno strumento utile per l'apprendimento in relazione al tema della valutazione fra pari (ad esempio Black & Wiliam, 1998; Hattie e Timperley, 2007; Spiller, 2012; Hattie & Clarke, 2018; Serbati et al., 2019; Nicol, 2019; Restiglian & Grion, 2019; Rossi et al., 2019), lo scopo della ricerca è stato quello di indagare se è possibile considerarlo allo stesso modo anche nella dimensione dell'infanzia.

È emersa così l'idea di verificare la presenza dei diversi livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007) anche fra i bambini di 3-6 anni. Questi

autori infatti descrivono i diversi livelli di feedback in modo generale non soffermandosi nelle specifiche età evolutive.

Per rispondere allo scopo della ricerca, sono state elaborate le seguenti domande, che hanno orientato la sperimentazione nelle due scuole dell'infanzia coinvolte:

- DR1: I bambini durante le attività strutturate, libere e routinarie producono spontaneamente feedback?
- DR2: Nella scuola dell'infanzia si ritrovano i livelli di feedback così come descritti da Hattie e Timperley?
- DR3: Il protocollo osservativo definito dal gruppo di ricerca funziona per l'analisi dei feedback?

3. La ricerca

Il progetto è stato avviato durante l'anno accademico 2023 – 2024, quando il gruppo di ricerca inizia ad esaminare la documentazione in formato video prodotta dalle insegnanti di due scuole dell'infanzia: Elena Cornaro 1 dell'IC "Ilaria Alpi" a Favaro Veneto (VE) e Maria Amatori dell'IC "Thiene" a Thiene (VI). La scelta delle due scuole da coinvolgere nel progetto è stata intenzionale e determinata dalla presenza delle insegnanti nel gruppo di ricerca. L'osservazione dei feedback fra pari si è realizzata all'interno di un'unica sezione per ogni scuola, questa scelta è stata fatta per evitare di considerare un campione troppo ampio per la ricerca.

Entrambi i contesti scolastici sono simili dal punto di vista della collocazione nel territorio e le sezioni sono strutturate in modo eterogeneo dal punto di vista di genere, età e nazionalità dei bambini.

La raccolta dei materiali è stata fatta principalmente tramite videoregistrazioni e osservazioni cartamata. La ricerca è stata presentata ai genitori dei bambini coinvolti e successivamente è stato fatto firmare loro un modulo di consenso per la realizzazione delle registrazioni. I ricercatori hanno raccolto e analizzato tutti i dati nel pieno rispetto dei diritti e della privacy dei soggetti coinvolti.

I video delle interazioni fra i bambini sono stati realizzati mediante l'uso di dispositivi digitali durante diversi momenti della giornata, in particolare durante attività di gioco libero e strutturato tra bambini di 3, 4 e 5 anni. Le videoregistrazioni sono state realizzate in diversi momenti della giornata scolastica ed il tempo effettivo di permanenza del ricercatore all'interno della scuola è stato di circa due mesi. La ricerca si è avvalsa quindi di un metodo di tipo etnografico, in quanto tecnica di ricerca di tipo qualitativo che prevede un lavoro sul campo del ricercatore e un tempo di osservazione partecipante delle persone, nei loro contesti di vita reale (Leoncini, 2011; Pavanello, 2010). L'utilizzo dell'osservazione partecipante, caratteristica

fondamentale del metodo etnografico, è stata utile per comprendere meglio come i bambini pensano, agiscono, attribuiscono significati simbolici e si relazionano con gli altri. È importante sottolineare, infatti, che affinché le dinamiche fra i bambini siano più spontanee e autentiche possibili, queste non devono essere in alcun modo influenzate dalla presenza fisica del ricercatore o dalla videocamera.

Alcuni video registrati all'inizio della raccolta dati sono stati infatti scartati perché i bambini si mettevano in posa di fronte alla videocamera o venivano comunque in qualche modo distratti dalla sua presenza. Per far fronte quindi a questo problema, è stato deciso che i ricercatori frequentassero la sezione della scuola dell'infanzia per un periodo di tempo abbastanza lungo per rendere i bambini abituati alla loro presenza. Le videoregistrazioni utili alla ricerca sono state fatte solamente dopo un primo periodo di osservazione e ambientamento. In questo modo si è riusciti a cogliere le dinamiche fra i bambini senza che fossero in qualche modo alterate dalla presenza di una nuova figura adulta nel contesto scolastico.

Il video è stato considerato uno strumento utile per supportare il lavoro di osservazione del ricercatore in quanto fornisce "un supporto prezioso per interpretare i dati e comunicarli, tanto da influenzare l'atteggiamento di approccio alle tecniche, all'analisi e all'interpretazione degli stessi rispetto ai tradizionali strumenti" (Galliani & De Rossi, 2014, p. 19). L'osservazione tramite videoregistrazione offre una serie di vantaggi rispetto alla trascrizione manuale dei contenuti osservati, sia per quanto riguarda la precisione della rilevazione, sia rispetto alla possibilità di revisione in tempi successivi e di un confronto tra osservatori diversi. La stessa traccia videoregistrata può essere consultata più volte, focalizzando di volta in volta l'attenzione su fattori diversi o su soggetti differenti, evitando che informazioni importanti vadano perdute perché messe in secondo piano da altri eventi o elementi che attirano maggiormente l'attenzione. Dunque, la possibilità di rivedere la videoregistrazione in tempi successivi consente livelli differenti di analisi da parte dello stesso osservatore, ma soprattutto permette che osservatori diversi possano essere consultati e coinvolti in un confronto intersoggettivo sui dati raccolti. Questo permette uno scambio di interpretazioni e la messa in evidenza di punti di vista diversi con la ricerca di un consenso intersoggettivo sui dati raccolti (Mantovani, 1998).

In totale fra novembre 2023 e marzo 2024, sono stati raccolti 40 video che mostravano interazioni e scambi di feedback fra i bambini. Di questi 40 video raccolti, 34 sono stati considerati utili ai fini della ricerca.

Di seguito nella *Tabella 1*, si riporta l'elenco del materiale video raccolto con la relativa descrizione del contenuto.

Scuola	Titolo video	Attività	Bambini (età, numero)
Scuola dell'infanzia 1 (VI)	Quattordici 1	Attività non strutturata: disegno libero	5 e 3 anni (2 bambini)
	Quattordici 2	Attività non strutturata: disegno libero	5 e 3 anni (3 bambini)
	Stella	Attività non strutturata: disegno libero	5 anni (2 bambini)
	Albero di Natale	Attività strutturata: costruzione albero di Natale	5 anni (2 bambini)
	Legnetti Verdi	Attività strutturata: costruzione albero di Natale	5 anni (2 bambini)
	Casetta	Attività non strutturata: angolo della casetta	5 e 3 anni (4 bambini)
	Molletta	Attività non strutturata: angolo della casetta	5 e 3 anni (3 bambini)
	Post Confronto	Attività non strutturata: lettura di un libro	5 e 3 anni (4 bambini)
	Forchetta	Attività non strutturata: gioco simbolico	5 e 3 anni (5 bambini)
	Indovinello	Attività non strutturata: indovinelli	5 e 3 anni (4 bambini)
	Navicella Spaziale	Attività non strutturata: costruzioni	5 e 3 anni (3 bambini)
	Dado	Attività non strutturata: gioco dell'oca	5 e 3 anni (3 bambini) + insegnante
	Gioco dell'Oca	Attività non strutturata: gioco dell'oca	5 anni (2 bambini)
	Numeri	Attività non strutturata: gioco matematico	5 anni (2 bambini)
	Come Si Fa	Attività non strutturata: costruzioni	5 e 3 anni (3 bambini)
	Sost.1	Attività non strutturata: gioco matematico	5 anni (2 bambini)
	Sost.3_Libro	Attività non strutturata: lettura di un libro	5 e 3 anni (3 bambini)
Scuola dell'infanzia 2 (VE)	Disegno	Attività non strutturata: disegno libero	4 e 3 anni (2 bambini)
	Routine Giorni	Attività di routine: calendario giornaliero	4 e 3 anni (4 bambini)
	Pulizia e Pittura Vetrate	Attività strutturata: pittura vetrate	4 e 3 anni (3 bambini)
	Pittura Vetrate	Attività strutturata: pittura vetrate	4 e 3 anni (3 bambini)
	Biglietto di Natale	Attività strutturata: biglietto di Natale	4 anni (2 bambini + insegnante)
	Fucsia	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (3 bambini)
	Siamo in Troppi	Attività non strutturata: angolo della casetta	4 e 3 anni (5 bambini)
	Riordino	Attività di routine: riordino	4 anni (3 bambini)
	Numero 8	Attività di routine: calendario giornaliero	4 anni (3 bambini)
	Non Gioco Più con Te	Attività non strutturata: disegno libero	4 e 3 anni (2 bambini)
	Indovina Cos'è	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (2 bambini)
	Disegno Scarpa	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (2 bambini)
	Costruzioni Casetta	Attività non strutturata: costruzioni	4 e 3 anni (6 bambini)
	Capanna	Attività non strutturata: costruzione capanna	4 anni (2 bambini)
	Scatoline 1	Attività non strutturata: gioco scatoline	4 e 3 anni (6 bambini)
	Scatoline 2	Attività non strutturata: gioco scatoline	4 e 3 anni (6 bambini)
	Tempo	Attività di routine: calendario giornaliero	4 e 3 anni (4 bambini)

Tabella 1. Descrizione del materiale video raccolto.

4. Analisi dati

Tutte le interazioni verbali e non verbali fra i bambini raccolte nei 34 video, sono state trascritte in un protocollo osservativo appositamente creato dal gruppo di ricerca per questo progetto. Durante la trascrizione dei video nel protocollo osservativo, il gruppo di ricerca ha provveduto ad anonimizzare i dati sensibili dei bambini. Il processo di costruzione del protocollo

osservativo è stato un percorso piuttosto lungo caratterizzato da prove ed errori. La necessità di adattare il protocollo osservativo alle specifiche esigenze del progetto ha comportato per le ricercatrici una continua revisione di questo strumento al fine di garantire la massima affidabilità nella raccolta dei dati.

Nella *Tabella 2* è riportato il protocollo osservativo definitivo ed utilizzato per la ricerca.

Descrizione CONTESTO (pre-strutturato, non strutturato o strutturato / individuale / in coppia o di gruppo)		
Descrizione TEMPISTICA / TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ (momento della giornata / Tipologia di attività)		
Descrizione FORMA COMUNICATIVA (verbale o non verbale)		
TRASCRIZIONE (descrizione di frasi e gesti)	DISTINZIONE TRA FEEDBACK E RISPOSTA	LIVELLO DI FEEDBACK (compito, sé, processo, autoregolazione)
EVIDENZE / ANNOTAZIONI		

Tabella 2. Protocollo osservativo.

Tramite l'utilizzo di questo protocollo osservativo è stato possibile verificare a quale livello di feedback corrispondevano i 151 segmenti di testo codificati come feedback. Il protocollo osservativo è articolato in cinque sezioni distinte. Le prime tre sezioni forniscono indicazioni circa il contesto, la natura dell'attività svolta e la tipologia di comunicazione utilizzata, elementi essenziali per una corretta interpretazione dei comportamenti osservati. La quarta sezione documenta in modo dettagliato tutte le interazioni tra pari, con la relativa distinzione tra feedback e risposta al feedback e la successiva suddivisione nei livelli a cui il feedback in questione è collegato. I livelli inseriti nel protocollo osservativo fanno riferimento ai quattro già identificati da Hattie e Timperley (2007), ovvero quelli relativi al compito, al processo, all'autoregolazione e al sé. La quinta ed ultima sezione del protocollo osservativo, infine, è riservata a eventuali annotazioni libere.

In questa ricerca, è stato utilizzato il software di analisi qualitativa Atlas.ti per l'analisi del contenuto (Vaismoradi et al., 2013) dei protocolli osservativi. Il *codebook* è stato costruito a partire dalle domande di ricerca e dai livelli identificati da Hattie e Timperley (2007). Inoltre, è stata inclusa nel *codebook* una categoria denominata "altro" per identificare quegli aspetti che non risultavano chiaramente definiti. Questo procedimento ha portato alla costruzione di 4 categorie e 13 sottocategorie (codici). I codici relativi ad un unico specifico tema individuato sono stati concordati tra i ricercatori che successivamente ne hanno analizzato e quantificato la presenza nei protocolli. Si presenta nella *Tabella 3*, il *codebook* utilizzato.

Categoria	Codice	Livello	Descrizione
Feedback	1.1. FT	= Task level	Feedback rispetto al compito. Grado di esecuzione/comprendimento dei compiti
	1.2. FP	= Process level	Feedback rispetto al processo. Processo principale necessario per comprendere/eseguire i compiti
	1.3. FR	= Self-regulation level	Feedback rispetto all'autoregolazione. Autocontrollo, direzione e regolazione delle azioni
	1.4. FS	= Self level	Feedback rispetto al sé. Valutazioni personali e affetti
	1.5. FRela	= Relation level	Feedback rispetto alla relazione. Feedback dato da un bambino ad un altro bambino con lo scopo di cercare di mantenere o concludere una relazione con lui
	1.6. AltroF	= Altro feedback	Feedback non ancora identificato
	1.7. FDir	= Feedback diretto	Espresso in modo diretto e immediato a qualcuno
	1.8. FInd	= Feedback indiretto	Espresso in modo indiretto, ovvero che non tende direttamente al proprio fine, che giunge a effetto attraverso passaggi intermedi o elementi interposti; non immediato
	1.9. FEsp	= Feedback esplicito	Espresso in modo chiaro/esplicito a qualcuno
	1.10. FImp	= Feedback implicito	Deducibile anche se non espressamente enunciato
Atto Comunicativo	2.1. Att o - Com	= Atto Comunicativo	Atto regolativo che ha un'intenzione sull'ascoltatore, che mira ad un cambiamento. Possono essere anche prodotti in modo involontario e non intenzionale ma comunicano informazioni importanti: es. arrossire, trasalire, etc.
Atto Linguistico	3.1. Att o - Ling	= Atto linguistico	Atto linguistico più generico, è un enunciato, intende informare di qualcosa, ha uno scopo preciso.
Altro	4.1. Non - Def	= Aspetto non definito	Aspetto non ancora definito

Tabella 3. Codebook.

Per l'analisi del contenuto con il software Atlas.ti, sono stati considerati 358 segmenti nella comunicazione fra pari. Questo numero include sia i segmenti codificati come feedback, sia quelli codificati come atti linguistici o atti comunicativi. Gli atti linguistici sono stati distinti da quelli comunicativi, identificando per atti linguistici tutte le espressioni verbali utilizzate per comunicare un'informazione e aventi uno scopo preciso (Back & Harnish 1979) mentre gli atti comunicativi sono stati definiti dal gruppo di ricerca come le espressioni prodotte con lo scopo di ottenere un cambiamento sull'ascoltatore. Questi atti comunicativi possono essere parole e/o gesti espressi sia in modo intenzionale che involontario (es. arrossire, susultare, ecc.).

I soli segmenti catalogati come feedback sono risultati essere 151. Se i segmenti considerati includevano un riferimento a due codici in modo non separabile, l'estratto è stato codificato in entrambi i codici.

Utilizzando l'analisi del contenuto, è stato possibile analizzare e codificare i dati in modo qualitativo e allo stesso tempo quantificarli (Gbrich, 2007 in Vaismoradi et al., 2013).

Utilizzando l'analisi tematica è stato possibile "identificare, analizzare modelli (temi) all'interno dei dati" (Braun & Clarke, 2006, in Vaismoradi et al., 2013, p. 400).

L'analisi del contenuto e l'analisi tematica sono associate alle modalità induttiva e deduttiva, entrambe utili per questo tipo di analisi in quanto

"l'analisi induttiva del contenuto e l'analisi tematica vengono utilizzate nei casi in cui non ci sono studi precedenti che trattano il fenomeno, e quindi le categorie codificate sono derivate direttamente dai dati del testo. Un approccio deduttivo è utile se l'obiettivo generale dell'analisi tematica e dell'analisi del contenuto è testare una teoria precedente in una situazione diversa, o confrontare categorie in periodi diversi" (Vaismoradi et al., 2013, p. 401).

L'analisi con il software Atlas.ti ha consentito di identificare un nuovo livello di feedback definito dal gruppo di ricerca come "*feedback rispetto alla relazione*". Con questo tipo di feedback si vuole indicare un feedback che viene dato da un bambino ad un altro bambino, con lo scopo di cercare di mantenere o concludere una relazione di gioco con lui anche a costo di modificare la propria azione e/o l'attività che sta svolgendo.

Inoltre, sono stati codificati in modo distinto le tipologie di feedback, suddividendoli in diretti e indiretti, espliciti ed impliciti. I feedback "diretti" sono quelli espressi in modo immediato verso qualcuno, mentre i feedback "indiretti" sono quelli che non mirano direttamente al proprio scopo, ma che raggiungono il loro effetto tramite passaggi intermedi o elementi interposti.

L'analisi dei dati ha evidenziato che 143 segmenti di testo sono stati codificati come feedback diretti, mentre solo 8 segmenti di testo sono stati codificati come feedback indiretti.

È stata introdotta anche una seconda distinzione fra feedback "espliciti", espressi cioè in modo chiaro

a qualcuno, ed "impliciti", deducibili anche se non esplicitamente enunciati. In totale 10 segmenti di testo sono stati codificati come feedback "impliciti" e 141 come feedback "espliciti". Si presenta nella *Tabella 4* la sintesi dell'analisi tematica e dei contenuti.

Categoria	Codice	Frequenza	Percentuale su 151 segmenti di feedback	Percentuale su 358 segmenti totali
Feedback	1.1. FT	62	41%	17,3%
	1.2. FP	51	33,7%	14,2%
	1.3. FR	25	16,5%	6,9%
	1.4. FS	9	5,9%	2,5%
	1.5. FRela	1	0,6%	0,2%
	1.6. AltroF	2	1,3%	0,5%
	1.7 FDir	143	94,7%	39,9%
	1.8 FInd	8	5,2%	2,2%
	1.9 FEsp	141	93,3%	39,3%
	1.10 FImp	10	6,6%	2,7%
	Totale categoria	151	/	42,1%
Atto comunicativo	2.1. Atto-Com	32	/	8,9%
	Totale categoria	32	/	8,9%
Atto linguistico	3.1 Atto-Ling	158	/	44,1%
	Totale categoria	158	/	44,1%
Altro	4.1 Non-Def	17	/	4,7%
	Totale categoria	17	/	4,7%

Tabella 4. Analisi tematica e dei contenuti.

Al termine dell'analisi con Atlas.ti, il gruppo di ricerca si è reso conto della necessità di dover realizzare un'ulteriore analisi per ciascuna videoregistrazione, che fosse maggiormente descrittiva e che specificasse nel dettaglio:

1. Il ruolo assunto dal bambino nel contesto dell'interazione, ad esempio in qualità di tutor o guida;
2. La strategia comunicativa utilizzata per fornire il feedback (come la ripetizione);
3. Lo scopo del feedback formulato, ad esempio far indovinare qualcosa al compagno, aiutarlo a ricordare o sostenerlo durante un compito;
4. L'effetto prodotto dal feedback sull'interlocutore, valutando se quest'ultimo ha seguito le indicazioni ricevute, se ha modificato la propria azione o se ha interrotto l'interazione.

Questa seconda analisi, principalmente descrittiva, ha permesso di ricostruire in maniera discorsiva e fluida ciò che il protocollo osservativo aveva lasciato "frammentato". Questa scelta si è rivelata particolarmente utile non solo perché ha facilitato la lettura e l'interpretazione delle dinamiche relazionali, ma anche perché ha reso più accessibile la comprensione dei protocolli osservativi e l'interpretazione del significato del feedback nel contesto educativo dell'infanzia.

5. Risultati

Presentiamo in questa sezione i risultati emersi dall'analisi sulle 34 videoregistrazioni con i rispettivi protocolli osservativi rispondendo alle domande di ricerca.

5.1 DR1: I bambini durante le attività strutturate, libere e routinarie producono spontaneamente feedback?

Grazie all'analisi dei protocolli si è riusciti ad identificare la presenza di feedback nelle interazioni fra i bambini delle sezioni considerate.

La possibilità che offre il protocollo osservativo di scomporre il dialogo in diverse sezioni ha facilitato la codifica dei segmenti e l'analisi del contenuto del testo.

Per poter rispondere a questa domanda di ricerca, le videoregistrazioni sono state realizzate in vari momenti della giornata scolastica, con un periodo complessivo di osservazione del ricercatore all'interno della scuola di circa due mesi. L'utilizzo del metodo etnografico è stato utile per comprendere meglio come i bambini pensano, agiscono, attribuiscono significati simbolici e si relazionano con gli altri.

La maggior parte dei video però sono stati registrati nel corso della mattina, in quanto c'era una presenza maggiore di bambini in sezione. Le videoregistrazioni sono state realizzate durante lo svolgimento di diverse tipologie di attività (strutturata, non strutturata, di routine).

Dalla nostra analisi emerge che il conteggio numerico effettivo dei segmenti identificati come feedback nelle 34 videoregistrazioni è di 151 su 358 segmenti. Questi feedback sono stati suddivisi secondo la classificazione proposta da Hattie e Timperley (2007), distinguendo quattro categorie principali: feedback sul compito, feedback sul processo, feedback autoregolativo, feedback sul sé. Secondo gli autori, il feedback sul compito fornisce indicazioni specifiche sulla correttezza dell'attività svolta, evidenziando gli errori e proponendo miglioramenti. Il feedback sul processo si concentra soprattutto sulle strategie utilizzate per affrontare un compito. Il feedback autoregolativo è fondamentale per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e svolgimento di un compito. Infine, il feedback sul sé, considerato meno efficace da Hattie e Timperley (2007), fornisce valutazioni generali sulla persona piuttosto che informazioni utili relative al compito.

Per una classificazione più dettagliata dei feedback osservati, sono stati introdotti ulteriori codici. Il codice "FRela" è stato utilizzato per classificare il feedback che abbiamo definito di tipo relazionale, mentre i codici "FEsp" e "Flmp" distinguono fra feedback espliciti e impliciti. Infine, i codici "FDir" e "Flnd" sono stati utilizzati per differenziare i feedback diretti da quelli indiretti.

Dall'analisi e codifica dei protocolli si evidenzia quindi che i bambini nei diversi momenti della giornata producono spontaneamente feedback durante le interazioni con i pari. Questo risultato accentua l'importanza della scuola dell'infanzia come ambiente di apprendimento in quanto favorisce la collaborazione, il dialogo e l'aiuto reciproco fra i pari.

5.2 DR2: Nella scuola dell'infanzia si ritrovano i livelli di feedback così come descritti da Hattie e Timperley?

Dall'analisi svolta con il software Atlas.ti è emerso che nella trascrizione delle 34 videoregistrazioni considerate, sono presenti i livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007). Sono stati infatti codificati:

- 62 feedback relativi al livello del compito;
- 51 feedback relativi al livello del processo;
- 25 feedback relativi al livello dell'autoregolazione;
- 9 feedback relativi al livello del sé.

La frequenza maggiore di feedback prodotti dai bambini è quella collegata al livello del compito. Ciò suggerisce che il feedback più comune che i bambini hanno utilizzato nei confronti di un pari riguarda principalmente l'esecuzione di un compito, ossia il raggiungimento di un risultato concreto nel lavoro svolto.

Viene presentato di seguito un estratto tratto dal protocollo osservativo "Video 22-indovinello", nel quale è stato codificato un feedback sul livello del compito e uno sul livello del sé (Tabella 5).

Descrizione CONTESTO (pre-strutturato, non strutturato o strutturato / individuale/in coppia o di gruppo)		E. (5 anni), F. (3 anni), M. (5 anni), E. (5 anni) Contesto non strutturato (momento di gioco libero) Contesto di gruppo
Descrizione TEMPISTICA / TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ (momento della giornata / Tipologia di attività)		Momento di gioco libero che precede l'attività strutturata della mattina, in questo caso i compagni si stanno dedicando alla lettura. E. pone un indovinello ai compagni relativamente alle immagini presenti nel libro.
Descrizione FORMA COMUNICATIVA (verbale o non verbale)		Forma comunicativa verbale e non verbale.
TRASCRIZIONE (descrizione di frasi e gesti)	DISTINZIONE TRA FEEDBACK E RISPOSTA	LIVELLO DI FEEDBACK (compito, sé, processo, autoregolazione)
E.: "Indovinate dov'è l'uccello giallo" e gira il libro verso i compagni per mostrare le immagini.	Atto linguistico	
Subito i compagni si alzano e corrono verso il libro.	Atto comunicativo	
F.: "L'uccello giallo è questo" e indica con il dito un punto della pagina	Atto linguistico	
E. lo corregge: "No quello è grigio!"	Feedback	Livello del compito
M. senza parlare indica l'uccello giallo nella pagina del libro	Risposta al feedback	
E. se ne accorge e con entusiasmo dice: "Bravo M., bravo M.,!"	Feedback	Livello del sé
EVIDENZE / ANNOTAZIONI		

Tabella 5. Analisi protocollo "Video 22-indovinello".

Come si può vedere dall'esempio presentato, il protocollo osservativo è stato utile al fine di codificare non solo i feedback ma anche gli atti linguistici (Back & Harnish, 1979) e quelli comunicativi (come sorridere, arrossire).

Nel corso dell'analisi i segmenti codificati come atti comunicativi sono stati 32 mentre quelli codificati come atti linguistici sono stati 158.

La scomposizione del dialogo fra i bambini e la classificazione dei segmenti nei rispettivi codici ha messo in luce come, oltre a generare feedback, i bambini utilizzino anche altre forme di espressione per interagire con i loro pari.

5.3. DR3: Il protocollo osservativo definito dal gruppo di ricerca funziona per l'analisi dei feedback?

L'utilizzo della videoregistrazione ha permesso una trascrizione completa dell'interazione verbale e non verbale fra i bambini all'interno del protocollo osservativo, consentendo così di esaminare i particolari in modo meticoloso e dettagliato. Avere un testo scritto di riferimento su cui poter fare riflessioni è risultato essere un aiuto valido per l'analisi dei dati.

Il protocollo osservativo è strutturato in modo tale da consentire l'inserimento di informazioni importanti, come il numero di bambini presenti durante la registrazione, la loro età e in particolare, la tipologia di attività che si sta svolgendo. Queste informazioni offrono al ricercatore dettagli importanti per svolgere al meglio l'analisi dei dati. Il protocollo osservativo ha permesso di dare significato alle parole dei bambini e di analizzare il feedback tenendo in considerazione anche il contesto nel quale è avvenuta l'unità di interazione.

Un ulteriore aspetto fondamentale è che l'utilizzo del protocollo osservativo ha facilitato un'analisi simultanea dei dati, attivando processi interpretativi e stimolando un confronto fra i membri del gruppo di ricerca. Lo scambio di interpretazioni fra i ricercatori ha, per esempio, consentito la codifica di un nuovo livello di feedback definito come *"feedback rispetto alla relazione"*.

In sintesi, poiché il protocollo osservativo sviluppato dal gruppo di ricerca ha consentito di raccogliere, analizzare e interpretare i dati in modo valido e sistematico, si ritiene che sia uno strumento funzionale per l'analisi dei feedback nel contesto della scuola dell'infanzia.

6. Discussione

La nostra ricerca ha evidenziato risultati importanti circa la tematica del feedback nell'infanzia. In primo luogo, tramite lo strumento del protocollo osservativo, che è stato creato *ad hoc* per la raccolta e l'analisi dei dati, è stato possibile confermare la produzione di feedback fra i bambini dai tre ai sei anni. In secondo luogo, è stato possibile confermare la presenza dei livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007) nei bambini di età prescolare. Il gruppo di ricerca non ha solo approfondito il framework teorico di riferimento, ma ha anche identificato un nuovo livello di feedback che è stato definito come *"feedback rispetto alla relazione"*. Con cui si vuole indicare un tipo di feedback che un bambino fornisce ad un altro bambino, con l'obiettivo di mantenere o concludere una relazione di gioco con lui anche a costo di modificare la propria azione e/o l'attività che sta svolgendo.

Durante l'analisi delle 34 videoregistrazioni, questa specifica tipologia di feedback è stata codificata una sola volta. Pur consapevoli della sua rarità in questa fase iniziale di ricerca, le ricercatrici hanno ritenuto significativo riportarla comunque, considerandola un possibile oggetto di approfondimento nelle successive fasi del lavoro.

L'analisi con il software Atlas.ti ha permesso inoltre di codificare in modo differente le tipologie di feedback diretti e indiretti, espliciti ed impliciti. Al termine dell'analisi con Atlas.ti, il gruppo di ricerca si è reso conto della necessità di dover realizzare un'ulteriore analisi principalmente descrittiva, che ha permesso di ricostruire in maniera discorsiva e fluida ciò che il protocollo osservativo aveva lasciato "frammentato", facilitando il lettore nella codifica e nella comprensione dell'interazione avvenuta fra i bambini.

Nel corso del lavoro, la necessità di considerare le videoregistrazioni delle interazioni fra i bambini nella loro interezza in vista della restituzione dei risultati alle due scuole coinvolte nel progetto ha spinto le ricercatrici a rileggerle in un'ottica maggiormente narrativa. Durante i due incontri le insegnanti componenti il gruppo di ricerca hanno arricchito il dialogo con riflessioni e considerazioni circa la loro pratica educativa-didattica quotidiana.

L'incontro di restituzione con il corpo docente delle due scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto ha avuto una forte valenza formativa. Esso ha permesso, infatti, non solo di confrontarsi sul tema del feedback come strumento per facilitare l'apprendimento, ma ha permesso loro anche di avere un tempo per discutere sulla necessità di utilizzare un linguaggio comune per riuscire a condividere gli stessi significati attribuiti alle parole dei bambini.

Sono state inoltre abbozzate nuove possibili piste di lavoro da percorrere nelle quali i bambini possano sentirsi più liberi e ascoltati dagli adulti. Al centro del dibattito è stata messa la questione della pratica dell'osservazione dei bambini come strumento educativo-didattico fondamentale per sostenere il loro sviluppo.

7. Conclusioni

La nostra ricerca basata sull'utilizzo di un protocollo osservativo ha evidenziato aspetti interessanti circa la produzione di feedback nella prima infanzia. L'attenzione si è concentrata in due scuole dell'infanzia del Veneto e le insegnanti delle sezioni coinvolte sono state coinvolte nel gruppo di ricerca. Il gruppo ha definito un protocollo osservativo per la raccolta dei dati svolgendo poi l'analisi di 34 videoregistrazioni riguardanti le interazioni fra i bambini.

I video sono stati realizzati mediante l'uso di dispositivi digitali durante diversi momenti della giornata, in particolare durante attività di gioco libero e strutturato tra bambini di 3, 4 e 5 anni.

Il protocollo osservativo costruito *ad hoc* per questo progetto è suddiviso in cinque sezioni e ha permesso di analizzare dettagliatamente il linguaggio verbale e non verbale durante l'interazione fra i bambini codificandolo come atto linguistico, atto comunicativo o feedback.

I segmenti di testo codificati come feedback sono

stati analizzati da tutti i componenti del gruppo di ricerca tramite il software di analisi qualitativa Atlas.ti. La triangolazione fra i ricercatori ha consentito di convalidare i risultati ottenuti dallo studio. Sono stati rilevati feedback per ciascuno dei livelli inclusi nel protocollo osservativo.

A seguito dei risultati emersi dalla revisione sistematica, che hanno evidenziato una mancanza di ricerche attorno al tema del feedback fra pari nell'infanzia, questo nostro primo risultato diventa rilevante se messo in relazione con l'attuale panorama scientifico perché permette di sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto allo strumento del feedback che viene utilizzato dai bambini.

I feedback identificati grazie al protocollo osservativo si ritrovano nei livelli descritti da Hattie e Timperley (2007). I due autori sostengono che questi feedback siano utili per lo sviluppo dell'individuo, ma nella nostra ricerca l'analisi dell'effetto dei feedback è ancora in corso.

È stato inoltre individuato dal gruppo di ricerca un nuovo livello di feedback, denominato *"feedback sulla relazione"*.

La ricerca ha dovuto tenere conto delle difficoltà di svolgere ricerca nei contesti educativi. L'osservazione si è realizzata con la permanenza prolungata del ricercatore nelle sezioni di scuola dell'infanzia e grazie all'autorizzazione di Dirigente Scolastico, insegnanti e famiglie. Fondamentale è risultato il supporto dell'insegnante di sezione in quanto figura di connessione e mediazione fra il ricercatore e i genitori.

Da questa ricerca emergono infine spunti di riflessione interessanti circa l'influenza dei diversi stili educativi, l'importanza del ruolo degli insegnanti e la formazione continua. Diversi ricercatori (Becker, 1964; Isaacs, 2008; Waldfogel, 2015; Morabito & Vandenbroeck, 2020) nel corso degli anni, hanno evidenziato che la frequenza presso un servizio per l'infanzia di qualità produce un significativo ritorno sull'investimento economico. Heckman (2016), afferma che la crescita economica di un paese dipende dal suo investimento in capitale umano; perciò, investire nell'infanzia è fondamentale per l'intera società. Affinché questo avvenga è necessario però offrire strutture educative di qualità, con professionisti formati che sappiano accompagnare al meglio il bambino competente durante il suo percorso di crescita.

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia rappresentano quindi professionisti che possono favorire nel bambino lo sviluppo delle competenze di base necessarie per la crescita e per l'apprendimento. Ogni insegnante ha l'opportunità di contribuire al successo scolastico, alla riuscita nel mondo del lavoro e alla realizzazione della vita sociale di una persona (Vandenbroeck et al., 2018).

In questo contesto, la formazione continua degli insegnanti diventa centrale in un'ottica di rispetto del bambino. È necessario creare spazi di confronto e "contaminazioni" fra le scuole per favorire uno scambio di esperienze e conoscenze. La riflessione sul feedback è particolarmente importante, poiché è riconosciuto come uno degli strumenti più efficaci per promuovere l'apprendimento dei bambini. Un'adeguata formazione in merito consentirebbe agli insegnanti di utilizzare il feedback adattandolo alle specificità di ciascun bambino e ai contesti educativi

e scolastici in cui si è inseriti. L'insegnante deve essere accompagnato nella capacità di discernere fra le metodologie e le tecniche educative emergenti, affinché riesca poi ad agire efficacemente nella pratica con i bambini. L'impressione generale è che, al momento, la formazione degli insegnanti sul tema del feedback nell'infanzia, non sia sufficiente per utilizzare questo strumento a supporto delle loro pratiche educative e didattiche.

La formazione iniziale all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria potrebbe approfondire in maniera più sistematica l'analisi osservativa, valorizzandola come strumento formativo attraverso l'attività dei tutor di tirocinio. Tale approccio contribuirebbe allo sviluppo di una professionalità docente più consapevole, riflessiva e fondata su pratiche educative e didattiche maggiormente informate.

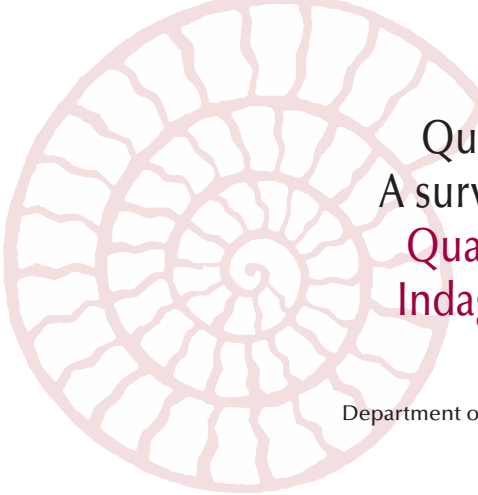
Con la ricerca qui presentata è possibile affermare che i bambini producono feedback nell'interazione fra pari e il feedback inteso come azione che produce cambiamento è utile per la comprensione e l'apprendimento dei bambini. Non è ancora stato possibile individuare quale specifico feedback sostiene maggiormente il processo di apprendimento nei bambini. Tuttavia, dalle prime osservazioni è emerso che le interazioni fra pari, e di conseguenza, la possibilità di produrre e ricevere feedback, è influenzata dallo stile educativo adottato all'insegnante.

Questo e altri aspetti pongono la ricerca aperta ad ulteriori sviluppi e approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

- Altamura, A., Caso, R., & Disalvo, A. (2022). Observation in early childhood educational services: Epistemological paradigms, application methods and educative implications. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 175–189. https://doi.org/10.7346/fei-XX-03-22_14
- Bach, K., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. MIT Press. <https://doi.org/10.2307/413908>
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University Press.
- Bellotti, C. (2023). Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano. *Education Sciences & Society*, 2, 219–227. <https://doi.org/10.3280/ess2-2023oa16426>
- Benvenuto, G. (2013). *Mettere i voti a scuola: Introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/096959-5980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Galliani, L., & De Rossi, M. (Eds.). (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica: Modelli e criteri*. Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Serbati, A. (Eds.). (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare

- il concetto di feedback: Il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 2, 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: Un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226. Retrieved May 30, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Raut, L. K. (2016). Intergenerational long-term effects of preschool: Structural estimates from a large, representative sample. *Journal of Econometrics*, 191(1), 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.-2015.10.001>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Isaacs, J. B. (2008). *Impacts of early childhood programs*. First Focus and Brookings. Retrieved May 30, 2025, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8890955844a5f71b2be11f36cce9c944de6f8362>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici: Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*, 9, 231–238. https://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11_22
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Morabito, C., & Vandenbroeck, M. (2020). *Towards a child union! Reducing inequalities in the EU through investment in children's early years*. FEPS.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare, monitorare*. Pearson.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- Papatheodorou, T., Luff, P., & Gill, J. (2011). *Child observation for learning and research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834771>
- Pavanello, M. (2010). *Fare antropologia: Metodi per la ricerca etnografica*. Zanichelli.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: Uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(Suppl.), 195–221. <https://doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P195>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rossi, P. G., Ranieri, M., Li, Y., & Perifanou, M. (2019). Interaction, feedback and active learning: Where we are and where we want to go. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 1–5. <https://doi.org/10.13128/form-7696>
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 115–137. <https://doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P115>
- Spiller, D. (2012). *Assessment matters: Self-assessment and peer assessment*. The University of Waikato. Retrieved May 30, 2025, from http://ceidev.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union. *EENEE Analytical Report*, 32. <https://doi.org/10.2766/20810>
- Waldfoegel, J. (2015). The role of pre-school in reducing inequality. *IZA World of Labor*. <https://doi.org/10.15185/iza-wol.219>



Quality of educational experiences in childcare services: A survey on parents' perceptions in the city of Padova, Italy

Qualità delle esperienze educative nei servizi all'infanzia: Indagine sulle percezioni dei genitori nella città di Padova

Gottardo

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA); University of Padova (Italy);
monica.gottardo.1@phd.unipd.it

<https://orcid.org/0009-0002-7679-5631>

Emilia Restiglian

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA);
University of Padova (Italy); emilia.restiglian@unipd.it

<https://orcid.org/0000-0002-1837-6909>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In ECEC services, treating quality as negotiated fosters reflective practice among both educators and parents. Parents' participation constitutes an important aspect, as parents and educators are co-responsible for children's development. This exploratory study investigates parents' perceptions of 'quality' in childcare and the educational experiences offered to children. A questionnaire was administered to parents whose children attend nurseries in educational services in the city of Padova (Italy). Both quantitative and qualitative methods were used to analyse the data. Findings highlight the aspects that parents consider most important in educational experiences, and the aspects to which less value is attached. Notably, parents attached less importance to including documentation, parental participation, and territorial involvement. Based on the results obtained, the wider doctoral project to which this study belongs aims to promote the involvement of parents in reflecting on the quality elements of educational experiences.

Nei servizi per l'infanzia, considerare la qualità come "negoziata" migliora i processi di riflessione sia degli educatori che dei genitori. La partecipazione dei genitori è un aspetto importante, in quanto genitori ed educatori sono corresponsabili nello sviluppo del bambino. Questo studio esplorativo indaga la percezione che i genitori hanno della "qualità" nei servizi all'infanzia e le esperienze educative offerte ai bambini. È stato somministrato un questionario ai genitori di bambini che frequentavano i nidi afferenti al sistema dei servizi educativi della città di Padova. Per l'analisi dei dati, sono stati adottati metodi sia quantitativi che qualitativi. I risultati evidenziano gli aspetti che i genitori ritengono più importanti nelle esperienze educative e gli aspetti a cui si attribuisce minor valore. Tra i risultati, è interessante evidenziare che gli aspetti ritenuti meno importanti da parte dei genitori includono: documentazione, partecipazione genitoriale e coinvolgimento del territorio. Sulla base dei risultati ottenuti, il progetto dottorale cui è riferito questo studio mira a promuovere il coinvolgimento dei genitori nella riflessione sugli elementi di qualità nelle esperienze educative.

KEYWORDS

Family participation, Early Childhood Education and Care, Quality, Educational experiences, Reflexivity
Partecipazione delle famiglie, Servizi socioeducativi per la prima infanzia, Qualità, Esperienze educative, Riflessività, Zerosei

Citation: Gottardo, M., & Restiglian, E. (2025). Quality of educational experiences in childcare services: A survey on parents' perceptions in the city of Padova, Italy. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 67-75. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_08

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Section 1 (E. Restiglian); Section 2, 3, 4 (M. Gottardo); Section 5 (E. Restiglian); Section 6 (M. Gottardo; E. Restiglian).

Acknowledgments: The Doctoral research project on which this paper is drawn is funded by the European Union-NextGenerationEU, Mission 4, Component 1 "Enhancement of education services: from ECEC services to universities" [CUP C96E22000470007]. We would like to thank for their cooperation the school services sector of the Municipality of Padova, the S.P.E.S. and F.I.S.M. Institutes of Padova, their directors and childcare coordinators. Thanks to all the parents who participated in the survey.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_08

Submitted: June 2, 2025 • **Accepted:** August 1, 2025 • **Published on-line:** September 16, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The topic of quality in early childhood education and care (ECEC) is increasingly central in both international and national contexts, reflecting a growing awareness of the importance of the early years of children's lives. This paper explores how parents conceptualize and contribute to the quality of 0–3 childcare services, within the broader European discourse on participatory evaluation in ECEC. It is therefore necessary to reflect on what "quality" means in early childhood services.

Quality is a theme widely discussed in the educational field; in fact, over the past ten years, there has been increased attention and policy initiatives at the European level on issues related to ECEC (early childhood education and care), which have been the subject of several Communications of the European Commission.

In defining the concept of quality, a relevant document is *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014). The record recognises three aspects of quality in services, starting from the idea that there isn't only one definition of educational quality. Reference is made to "structural quality", that is, all the regulatory and organisational elements, to "process quality", which includes all the experiences lived by children that influence their growth, to "outcome quality", referring to learning and the development of competences (European Commission, 2014, p. 8).

Discussing the quality of early childhood education services means considering the elements that qualify them as educational contexts and promoting children's well-being and growth (Becchi, et al., 2002). In this regard, it becomes essential to consider the perspectives of the different actors in these services in order to make explicit the values that underpin educational practice.

Because quality is not a fixed or objective concept, it is important to rely on the idea of negotiated quality, which requires sharing aims, values, objectives, and bringing out and comparing different perspectives (Bondioli & Savio, 2010).

1.1 Negotiated and contextual quality

When we refer to quality, it is neither predefined nor standardised, and its validity is intersubjective, contextualised, and related to a specific group and context (Ungaro, et al. 2020). Quality is constituted by relationships, experiences, practices, and reflection on action (Sannipoli, 2021) and encourages the transformation and improvement of educational contexts and practices.

Alongside the concept of quality, it is essential to focus on educational evaluation. Reflecting on educational contexts is the starting point for revealing the images of childhood they convey and the educational cultures expressed through pedagogical choices and intentions; this reflection requires questioning behaviours and practices.

This leads to the concept of empowerment evalua-

tion (Fetterman, 2000), aimed at supporting a process of awareness and self-determination in participants and promoting the transformation of contexts. Evaluation thus becomes essential to improving quality by enabling co-participation among stakeholders.

Value is attributed to participatory evaluation that allows teachers and parents to be equally involved and becomes a helpful strategy for initiating reflection on the quality of the project and the educational provision at home and school.

1.2 Parental involvement

Interdependence between educators, parents, and children is the foundation of a culture of relationships based on the participatory exchange between the educators' educational professionalism and the parents' educational experience, both of which are attentive toward the child's participatory and competent activity (Restuccia Saitta & Saitta, 2002). An equitable dialogue between teachers and parents on what is and the educational quality at school and in the family constitutes an essential strategy for effective participation and initiating improvement projects (Bondioli & Savio, 2015).

Participatory evaluation is therefore closely linked to the dissemination of the culture of participation, which emphasises the importance of parents' involvement in children's education. The opportunity for parents to participate in the child's school education promotes learning and growth (Edwards, et al. 2008). Still, it is also "strongly associated with children's later academic success, high school completion, social-emotional development, and adaptation in society" (OECD, 2011, p. 217).

Parent engagement and family support services contribute to children's academic achievement and well-being. Parents provide a fundamental context for supporting children's learning, and their behaviour regarding children's well-being is a mechanism that fosters long-term effects (Reynolds et al., 2022).

Referring to Epstein's (1995, p. 704) types of parental involvement in child-rearing, participation is considered both as a form of communication between the childcare équipe and parents, as well as an opportunity to actively engage parents in decision-making processes within the service that concern children, favouring the expression of their points of view and the possibility of comparison with other families.

At the same time, the concept of participation relates to the pedagogical idea of childhood and, consequently, the valorisation of the child's abilities and competences considered as the protagonist of growth and learning processes (Groundwater-Smith, et al. 2015; Wall & Robinson, 2022).

Recognising the child as competent necessarily leads to the valorisation parental figures, who, together with educators, are co-responsible for the child's education and growth (Epstein, 1995).

2. The study

2.1 Aim and research questions

Starting from the theoretical framework outlined above, this study aims to investigate how parents perceive and define the concept of quality in early childhood education services, with particular attention to the educational experiences provided in nursery settings. This study constitutes the initial phase of a broader three year-long doctoral research project, which focuses on a specific educational service. As a first step, it was deemed essential to conduct a wide-ranging exploration of the broader Padova area (located in the North-East of Italy) in which the service is situated.

Specifically, the research aimed to address the following questions:

- RQ1. What meaning do parents attach to the concept of educational quality?
- RQ2. What value do parents attach to the aspects that characterize the educational experience in early childhood childcare?

2.2 Sample and survey structure

2.2.1. Conceptualization

The questionnaire was structured by highlighting certain aspects that characterize early childhood educational services and, in particular, the elements that influence the design of educational experiences, considered as activities proposed by the educators to the children, spontaneous, playful activities that originate from the children, routine moments that daily constitute significant opportunities for learning and discovery.

The elements considered therein draw on the framework of Id.E.A. 'Idea di Educazione e di Autovallutazione' (Ungaro, et al. 2020), a nursery school quality self-assessment tool as a guide for educators in the evaluation process of their service. This tool is based on fourth-generation evaluation (Guba & Lincoln, 1989), emphasising the formative value of the evaluation process. The intent is to promote a reflective and participatory process and to involve the actors in the co-construction of meanings.

2.2.2. Recruitment

The investigators sought to involve parents of children attending nursery school educational services (0 – 3 years old), assuming they have relevant familiarity and experience regarding the aspects featured in the questionnaire. Three institutions managing early childhood education services in the Padova area helped disseminate the survey by sharing the questionnaire with childcare coordinators, who, in turn, sent it to the parents. Hence, the questionnaire was shared with 33 nurseries, resulting in 328 parents participating in the survey. Participation was voluntary and anonymous.

2.2.3. Questionnaire

The questionnaire, structured using LimeSurvey software, consists of seven sections and 26 questions overall. It was translated into both Italian and English to make it accessible and usable to everyone.

The questionnaire features an open question, multiple-choice questions, one ranking question, and an additional question at the end of the questionnaire. Closed questions are "forced choice" questions (Zammuner, 1998, p. 96). The sections titled "Adult's personal details" and "Child's personal details" feature questions with multiple answers and are structured to gather helpful information concerning the adult's and child's details, which they do in connection with the nursery attended by the child.

The dimensions "Context", "Relationship," and "Documentation and observation" are highlighted by several indicators, resulting from items that ask parents to rate their importance on a four-point Likert-type scale ("Not at all," "Not much," "Quite a lot," "Very much"). The alternative "Don't know/do not answer" is also present. For each grouping connected to an indicator, participants are given the opportunity to add further items of relevance using the "Other" option.

The ranking question is placed in a section of its own (out of seven) and ask parents to rank on a 1–10 scale which aspects among the proposed ones they consider to be the most relevant when comparing the quality of educational experiences.

The subsequent "Quality" section features an open-ended question that allows parents to express elements they recognise as representative of the idea of quality in educational services

The 'quality' section presents an open-ended question that allows the elements in which parents recognise the idea of quality, referring to the educational service, namely: "Question No. 14: In your opinion, what are the elements that can contribute to making a childcare centre a good childcare centre, which means a quality educational service?". This question is intended to investigate parents' perceptions, ideas, and, therefore, considerations about what the concept of quality in a childcare service means to them. This open question (Q14) was placed before the closed items to avoid priming by subsequent content.

All recorded answers were included in a single word file, divided among them, and numbered for 328 responses. The answers were then reviewed by the Authors, and a total of 317 answers were therefore used for the analysis.

At the end of the questionnaire, an open question allows parents to add elements they consider essential to what has already been presented.

In this article, we will only report the data analysis and the results obtained referring to open question 14, as they are more useful for research purposes.

3. Data analysis

3.1 Quantitative data analysis

Initially, data were tabulated in a spreadsheet, which was later cleaned. SPSS software was then used for statistical data analysis (as per recommendation by Kulas, et al. 2021; Mastrorilli, et al. 2015). For each item within the relevant dimensions, the following descriptive statistics were calculated: frequency, percentage, mean, mode, and standard deviation. The frequency and mean of the respondents were identified for the ranking scale. Using the SPSS software, it was also possible to:

- analyse comparisons between groups (contingency tables);
- check for significant differences between variables (one-way ANOVA);
- test the presence of possible significant correlations between variables.

During data analysis, the answer 'I do not know/do not answer' was treated as a missing value and was therefore not assigned a numerical value. For data interpretation purposes, missing answers were included in the calculation of frequencies and percentages but not when computing the mean and standard deviation of each item, of each indicator and dimension, nor included in ANOVA.

3.2 Qualitative data analysis

Answers to the open question no. 14 were analysed using the Atlas.ti software for qualitative data analysis (Frieze, 2019). With a bottom-up approach, a codebook was constructed, with a total of four groups and 27 codes. The results obtained with Atlas.ti showed a total of 916 Quotations (coded segments) and 1004 Codes.

Once the thematic analysis was completed, content analysis was conducted to quantify the references and aggregate the themes and sub-themes (Vaismoradi, et al. 2013). Content analysis was carried out through the reports produced by Atlas.ti and subsequently using Excel. A table was constructed for each theme, which shows:

- The name of the theme (CT)
- The sub-theme (CS)
- The number of answers in which the sub-theme is present (Answer N)
- The percentage of answers about the total answers (%)
- The number of references for the individual code (Frequencies (N))
- The percentage relationship between the individual code references and the total theme references (% CS)
- The percentage relationship between the individual code references and the total references (% total)

4. Results

4.1 Quantitative results

4.1.1. Profile of respondents

Results concerning parents' details reveal that most of those who completed the questionnaire are mothers (74.4%), rather than fathers (25.3%). In one case, the questionnaire was completed by a grandmother. In general, most of the respondents are between 36 and 40 years old (45.1%), while few parents are between 26 and 30 (5.2%) and a minority under 25 (1.5%). Notably most mothers are between 36 and 40 years old (47.1%), while fathers are equally distributed between 36 and 40 years old and over 40 (39.8%). Most of the parents are Italian (91.8%); most of those who declared not being Italian citizens (27 out of 328) come from European countries, while only two outliers came from outside Europe: one from Africa and one from South America. Regarding the level of education attained by the parents, most claim to have a university degree (44.8%) and a postgraduate degree (41.5%). A small proportion state that they have a secondary school degree (9.8%) and a high school degree (0.6%). Few (1.2%) indicate that they don't have any educational qualification.

With respect to the request to indicate why parents decided to enrol their child in childcare, almost half of them (46.6%) believe that the main motivation is related to work efforts. One part recognises it as providing the child with new educational stimuli (26.8%) and socialisation opportunities (15.9%), and a minor part believes it is to be accompanied in the child's education (8.8%).

No one believes that the motivation is linked to the possibility of expanding the parents' relational network.

Among parents, some believe that the motivations are to be found in all those proposed.

4.1.2. Children's profile

Regarding children demographics, most respondents' children are boys (53.4%); the remainder are girls (46.3%).

Most of the children of respondents are between 25 and 36 months old (61.4%) and a sizeable share are between 13 and 24 months old (34.5%). Children between 7 and 12 months are a minority (3.4%) as children between 3 and 6 months (0.9%).

We wanted to understand whether the children attending the educational services have siblings and, consequently, whether the parents responding to the questionnaire have already had experience in other educational services. So, from the results, we observe that almost half of the children have no siblings (49.4%), while a part also has a brother/sister (38.7%) or more (11.9%).

For the most part, in the case of only one brother/sister and for more than one brother/sister, the children's siblings are older.

Regarding the children's presence at the childcare, most of the children have been attending the nursery

for 6 – 12 months (47.9%), and a good number have been attending for more than 12 months (36.3%).

These constitute valuable data to complete the questionnaire since it is assumed that the parents were able to experience the nursery context and consequently form an idea and consideration regarding the concept of quality.

4.1.3. Dimensions and indicators

With respect to the dimensions, the highest mean relating to the general responses is recorded for the 'context' dimension (3.74), followed by the 'relationships' dimension (3.63), and finally by the 'observations and documentation' dimension (3.57).

Regarding the 'context' dimension, the indicators show mean values that do not differ excessively between each other (3.74 total mean), indicating that parents recognise the proposed items 'materials,' 'spaces,' 'time,' 'activities' in a similar way as quality elements for educational experiences.

The 'relationships' dimension shows a significant difference between the indicators 'educator-child relationship' (3.88 mean) and 'relationships between children' (3.76 mean), which find a high level of agreement among parents in recognising them as necessary, and the indicators 'parental participation' (3.47) and 'territorial involvement' (3.41), which show lower mean values, reflecting a minor consideration by parents of their importance for the quality of the educational experiences.

Regarding the 'documentation and observation' dimension, there is a difference between the mean values of the 'documentation' (3.48 mean) and 'observation' (3.66) indicators, which suggests that parents recognise documentation as a less critical aspect of ensuring the quality of educational experiences than observation.

4.1.4. Ranking scale

Parents were also asked to rank from 1 to 10 the importance of the indicators explored in the closed questions, particularly from the three sections 'context,' 'relationships,' 'documentation, and observation' (Table 1).

The results align with what was analysed when comparing the mean values of the indicators for the dimensions. The data show the percentages and the mean of parents who recognised three dimensions 'educator-child relationship' (80%), 'type of educational activities and experiences proposed' (72%); 'relationship between children' (47%) as main aspects for guarantee the quality of educational experiences.

At the same time, among the aspects proposed, a majority of parents, in percentage terms, indicate the following as the last three dimensions in terms of importance concerning educational quality: 'openness to the territory' (76%); 'documentation of experiences' (64%); 'parents' participation' (58%). Once again, the ranking scale confirms the data derived from the mean indicator values in the dimensions (Table2).

4.1.5. Results of some Items

Based on research interests, we introduce some of the results obtained from the parents' answers about the items proposed within the questionnaire.

In particular, we focus on the aspects that parents consider most relevant to educational quality and, at the same time, they value less. We report some of the results that are useful for future reflections in the research process (Table 1).

		<i>Not at all</i>	<i>Not much</i>	<i>Quite a lot</i>	<i>Very much</i>	<i>I don't know</i>	<i>Mean</i>	<i>Mode</i>	<i>SD</i>
Experiences promote the child's discovery and curiosity	%	0	0	9.8	89.6	0.6	3.90	Very much	0.299
Experiences promote the child's autonomy	%	0	0.3	9.8	89.3	0.6	3.90	Very much	0.317
The educator promotes a caring, welcoming and listening relationship with each child	%	0	0	5.2	93.6	1.2	3.95	Very much	0.224
The child is considered and recognised as the protagonist and developer of his/her own knowledge	%	4	1.2	15.2	82	1.5	3.82	Very much	0.417
The childcare shares with families the educational planning and the objectives and observations that guide the design of educational experiences	%	0.3	3.7	26.2	69.2	0.6	3.65	Very much	0.565
Parents are involved in some educational experiences at the childcare, enhancing their resources and skills	%	2.1	9.2	41.2	46.3	1.2	3.33	Very much	0.736

Table 1. Results of some Items.

Regarding the 'activity' indicator in the 'context' dimension, it can be observed that the highest mean is recorded in the aspects emphasising the importance of proposing experiences that encourage discovery and curiosity, and stimulate autonomy.

For the 'educator-child relationship' indicator, within the 'relationships' dimension, all the indicators find strong agreement among parents, who recognise the aspects proposed fundamental to educational quality.

In particular, the most relevant finding is the recognition of the importance of building meaningful relationships between educator and child, while also acknowledging the child's active role in experiences and discovery.

Regarding the dimension 'parents' participation', although the most significant number of parents regard it as an essential aspect, lower values are recorded.

It appears that parents value participation primarily as a form of shared decision-making regarding planning and methodology. On the other hand, the idea of participation as active involvement of parents, the valorisation of parents' own resources, or creating dialogue and confrontation among parents, are aspects that parents consider less relevant to educational quality.

4.1.6. ANOVA

In the data analysis, we used ANOVA to test whether the variance between the groups is due to the different modes of the factors determining the groups. For the analysis we consider a critical $\alpha = .05$.

Based on the most relevant aspects of the survey, we report some notable differences between some categories with respect to specific items.

Panel A: Descriptives				
Attendance length at child-care (months)	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	
< 6 months	19	2.79	1.084	
6–12 months	155	3.35	.652	
> 12 months	118	3.29	.775	
> 24 months	32	3.72	.457	
Total	324	3.33	.734	
Panel B: ANOVA				
<i>Source</i>	<i>F(df1, df2)</i>	<i>p</i>	<i>η</i> ²	<i>ω</i> ²
Between groups	6.980 (3, 320)	< .001	.061	.053

Table 2. Participation—parents [SQ002]: descriptives and one-way ANOVA by attendance length (months).

Table 2 shows that parents' ratings of participation differed by attendance length, $F(3, 320) = 6.98$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$, $\omega^2 = .053$ (SQ002); although overall evaluations were positive ($M = 3.33/4$), families in the earliest group (< 6 months; $M = 2.79$) rated participation substantially lower than families with > 24 months ($M = 3.72$).

Panel A: Descriptives				
Attendance length at child-care (months)	<i>N</i>	Mean	<i>SD</i>	
< 6 months	18	2.83	.857	
6–12 months	154	3.35	.691	
> 12 months	118	3.39	.704	
> 24 months	33	3.70	.529	
Total	323	3.37	.708	
Panel B: ANOVA				
Source	<i>F(df1, df2)</i>	<i>p</i>	η^2 (= ηp^2)	ω^2
Between groups	6.143 (3,319)	< .001	.055	.046

Table 3. Participation—parents [SQ003]: descriptives and one-way ANOVA by attendance length (months).

According to Table 3, a consistent pattern emerged for the second participation item, $F(3, 319) = 6.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .055$, $\omega^2 = .046$ (SQ003), with ratings rising from < 6 months ($M = 2.83$) to > 24 months ($M = 3.70$).

Although parental participation is not considered a very important aspect overall, parents whose children have been attending childcare for longer recognise the possibility of valorising family resources as an essential aspect, particularly when compared with parents of children who have been attending the nursery for less than 6 months (Table 2).

This difference may reflect that more experienced parents have had opportunities to engage with participation practices, or perhaps recognise its potential, unlike other parents who have not yet formed a strong opinion.

Similarly, parents of children attending the nursery for the longest time also recognise the value of dialogue and confrontation between families as an important quality aspect, in contrast to parents who have only recently begun to experience the daily routine of the educational service (Table 3).

Taken together, these effects are small-to-moderate in variance explained ($\eta^2 = .06$; $\omega^2 = .05$) yet practically meaningful on a four-point scale, suggesting that greater exposure to the service is associated with stronger valuation of co-education.

4.2 Qualitative results

The codebook for the qualitative analysis of open question n. 14 presents four main themes: 'context,' 'training, planning, documentation,' 'relationships,' and 'technical and organizational aspects,' each of which is characterized by sub-themes.

The thematic and content analysis (Vaismoradi et al., 2013) shows that, in response to the open-ended regarding the topic 'context,' most parents refer to the type of activity proposal designed for children to promote overall development and to foster new learning (98 references, corresponding to 9.8% of the total number of references).

In addition, many parents recognise the adequacy, use and variability of available spaces as a quality element (70 references), along with the possibility of using outdoor spaces during different times of the year (58 references).

There also emerges a concern among parents for the creation of an environment that is welcoming and familiar, and which stimulates the child (29 references).

In some cases, parents focus on the type and variety of materials provided (24 references) and the importance of timetables and routines (12 references). At the same time, a minority of parents emphasise the importance of promoting autonomy (3.8% CS) and consolidating routines (1.3% CS).

The central aspect that emerged concerning the quality of childcare is to be found within the theme of 'training, planning, documentation.' Numerous responses from parents emphasise the importance they attach to the educators' qualification, competence, and professionalism, with 184 references deriving from 182 answers (57.4%) out of the total.

This aspect is interesting because it isn't explicitly included among the indicators in the closed questions, and yet many parents identify it as key factor in ensuring educational quality.

The answers don't emphasise the relationship between educator and child, but specify that the essential element is to be found in the educator's expertise and training. The planning and therefore the educational and methodological choices of the service are also considered as a relevant aspect for educational quality (19.5% CS).

Interestingly, as in the responses to the closed questions, documentation of children's activities is not widely recognised by parents as a key aspect, with only eight references.

Regarding the theme of 'relations', it can be observed that the aspect most recognised by parents as an element that fosters educational quality is the relationship between families and services. This is viewed as a relationship based on dialogue, communication, and sharing regarding the child's development and growth, aimed at building an educational partnership.

However, parental participation, understood as active involvement in the daily life and activities of the nursery, is mentioned by only 12 out of 317 respondents, who stress the need to feel involved in the educational service during certain specific activities.

Additionally, few parents identify the value of being supported in their parenting role, for example through advice and dialogue with the educators, particularly during key developmental stages or in response to specific needs.

It emerges from the answers that parents recognise the quality of a nursery school when the needs of the individual child are recognised, respected, and welcomed. The child is made the protagonist of their knowledge and discoveries while respecting their personality (19.2%).

In this direction, the relationship between educator and child takes on value, considered by the parents as a welcoming, caring relationship that stimulates the child while respecting the singularity of each one.

Finally, territorial involvement, understood as the possibility of making the most of external resources present in the area, constitutes an element of quality identified by only three parents.

One issue that emerged from the analysis of the

answers to the open question concerns the technical and organisational aspects of the service, in particular relating to the internal organisation (61.5% CS) with reference to the numerical relationship between educator and child, contracts of educational team, the presence of an internal refectory, and the number of groups and children.

5. Discussion

The results of the survey provide insight into how parents conceptualise *educational quality* in early childhood services (RQ1). For most parents, quality is closely associated with the type of educational activities provided to children, the professionalism of educators, and the quality of the relationship between child and educator.

In particular, parents appreciate that the activities proposed by educators are designed with an educational purpose in mind, aimed at stimulating children's learning, development, and discovery. Both the open-ended and closed responses confirm this view, emphasising how significant these activities are in fostering children's curiosity and growth. This aligns with existing literature, in fact studies in the pedagogical and educational fields, with reference to early childhood education services, recognise multiple elements that contribute to promoting children's growth. The experiences concern both the autonomous and spontaneous discoveries that arise from the children and the experiences proposed and thought out by the educators that enhance the children's interests and stimulate their thoughts (Bondioli & Savio, 2018; Melhuish et al., 2015; Ungaro et al., 2020).

At the same time, the fundamental role of the educator in children's development is recognised, with parents emphasising the importance of an educator who is attentive and responsive to each child's individuality, supporting their overall growth.

Some parents explicitly refer to the value of children being listened to and understood, to make each child feel recognised and supported in their individual journey.

This reflects the literature that emphasises the significance of high-quality adult-child interactions, which are crucial in stimulating and supporting learning, making it a positive and meaningful experience (Fisher, 2016; Lundy, 2007; National Commission for the Integrated System of Education 0–6, 2022).

Educators' professionalism, training, and competence are also strongly recognised as essential to ensuring quality, further reinforcing the parents' vision of quality as dependent on the educators' ability to design and implement valuable experiences.

In relation to RQ2, the study clarifies which specific components of the educational experience are most appreciated and considered valuable by parents.

Indeed, from both the closed and open answers emerges how the parents value the types of activities that are proposed to the children by the educators, and in particular the importance is emphasised that these activities are designed to promote children's development, learning and discovery, and that they stimulate them to new knowledge.

This is highlighted by the results of the closed an-

swers in which 72% of parents identify educational activities as one of the top three dimensions that guarantee quality.

Within the indicator 'materials,' parents recognise the importance of the experiences 'favoring the child's discovery and curiosity.' This aspect is also found in the open-ended answers, from which the parents focus on the children's learning and the possibility of stimulating them, fostering their overall growth.

Also, it emerges that parents consider the caring and listening relationship between the child and the educator as an essential aspect; recognising it as a relationship that allows the personalities of each child to be enhanced.

Some parents stress the importance of valuing the individual child's needs and personality to accompany them in their growth by making them the protagonist of their own development.

By contrast, parental participation in the life of the service receives less attention. Parents' considerations focus mainly on the quality of communication between parents and educators. Many parents emphasise the importance of transparency and trust between the family and the educators, aimed at communicating and sharing the child's growth and development.

At the same time, less value is attributed to the possibility of parents being active participants in childcare, being involved in activities, proposals, or projects that see them as actors and present with the children and educators.

This consideration emerges from both the responses to the closed question and the responses to the open question: in the ranking scale 58% of the parents recognise parental participation as one of the last three aspects in order of importance for educational quality. Furthermore, the item concerning the enhancement of parental resources records the lowest mean within the dimension 'parents' participation', indicating the fact that parents don't recognise the possibility of being involved in the service as a dominant aspect. This also emerges from the parents' answers to the open question, as only 12 parents report the possibility of active involvement as a quality aspect.

So, this indicates a lack of consideration for the active participation and involvement of families in the life of childcare together with children.

The concept of co-education, where families and educators share responsibility and agency, seems to be under-recognised in parental perceptions. At the same time the literature underline as the participation of parents in the life of the educational service and the relationship established between parent and educator also constitutes a precious element in the growth of the child and in guaranteeing their well-being, as well as in enhancing the value of families and their educational role (Barger, et al. 2019; Reynolds et al., 2022).

This gap between the central role attributed to educators and the limited recognition of families' potential contribution highlights a passive view of parental involvement. The findings call for a rethinking of how participation is promoted and perceived within early childhood services.

While current practices clearly support children's learning and development through professional educational design and strong relational care, there is a need to create contexts that foster shared educational responsibility and active parent engagement. Creating these conditions can help reposition families as co-educators and valuable contributors to the quality of early learning environments.

This awareness provides a starting point: the research will proceed with the creation of spaces that favour the direct involvement of parents, promoting a shared vision of educational quality and enhancing their role as co-protagonists, together with educators and children in the life of the service. Through participatory research in childcare centre in Padova, parents will be involved in focus groups to reflect on and discuss the quality of educational experiences. The goal is to involve them in the co-construction of a self-assessment tool, fostering shared responsibility and promoting a more inclusive vision of educational quality.

6. Conclusions

This research, while offering an interesting perspective on the concept of quality in educational services, has some limitations that it is important to acknowledge. A limitation of the research concerns the specificity of the sample involved, since the study was conducted in a defined territorial context, with parents whose children participate in early childhood education services. The results may therefore not be generalisable to families who do not access educational contexts and who do but have different organisational or cultural characteristics.

Furthermore, qualitative data were collected through open-ended questions, but through a digital format. This modality may have limited the depth and detail of the responses compared to in-depth interviews, which could allow for greater depth.

Despite these limitations, this study contributes meaningfully to the discourse on early childhood education by amplifying the parental voice, offering an analysis of their perceptions of quality, and proposing concrete pathways toward more participatory and inclusive practices. Its findings invite educational institutions, policymakers, and researchers to rethink quality not as a fixed standard, but as a co-constructed, dynamic process rooted in relationships, shared responsibility, and mutual recognition.

The study makes a contribution to the educational field in that it foregrounds the parents' perspective through which to understand and evaluate the concept of quality in early childhood services. This enhances a more comprehensive and democratic understanding of quality that reflects the voices of those directly involved in the care and development of children.

Furthermore, the results shown can make a direct contribution to the improvement of early childhood education services, especially in terms of promoting relational quality and rethinking the participation of families. They make it possible to initiate reflection with respect to possible practices aimed at bridging

the gap between educators and families, helping to co-construct a shared and participatory definition of quality.

Thus, this study contributes to the discourse on early childhood education by amplifying the voice of parents, offering a solid analysis of their perception of quality. Its findings invite educational institutions, policymakers and researchers to rethink quality not as a fixed standard, but as a co-constructed and dynamic process based on relationships and shared responsibility.

References

- Barger, M., Kim, M. E., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione: La qualità negoziata*. Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2010). *Partecipazione e qualità: Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: Riflessioni ed esperienze*. Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0–6*. Carocci.
- Edwards, C. P., Sheridan, S. M., & Knoche, L. L. (2008). Parent engagement and school readiness: Parent–child relationship in early learning. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, 60. Retrieved September 2, 2025, from <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. <https://www.jstor.org/stable/20405436>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care*. https://www.value-ecce.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecce-qualityframework_en.pdf
- Fetterman, D. M. (2000). An empowerment evaluation: From California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 395–408). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_21
- Fisher, J. (2016). *Interacting or interfering? Improving interactions in the early years*. Open University Press.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). SAGE.
- Italy. (1971, December 6). Law No. 1044: Five-year plan for the establishment of municipal childcare centres with state participation. *Gazzetta Ufficiale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>
- Italy. (2017, April 13). Legislative Decree No. 65: Establishment of the integrated education and training system from birth up to six years. *Gazzetta Ufficiale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. SAGE Publications Ltd.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Wall, K., & Robinson, C. (2022). Look who's talking: Eliciting the voice of children from birth to seven. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026276>
- Kulas, J. T., Roji, R. G. P. P., & Smith, A. (2021). *IBM SPSS essentials: Managing and analyzing social sciences data*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119417453>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mastorilli, A., Petitta, L., Borgogni, L., & Steca, P. (2015). *L'ABC del programma SPSS: Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*. FrancoAngeli.
- Melhuish, E., Stevens, K. E., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Pender, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development (CARE Project—Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care). Utrecht University. Retrieved September 2, 2025, from https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/326604/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- National Commission for the Integrated 0–6 System of Education. (2022). *National recommendations for early childhood education and care services*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). Engaging families and communities. In OECD (Ed.), *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care* (pp. 217–284). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-7-en>
- Restuccia Saitta, L., & Saitta, L. (2002). *Genitori al nido: L'arte del dialogo tra educatori e famiglia*. La Nuova Italia.
- Reynolds, A. J., Lee, S., Eales, L., Varshney, N., & Smerillo, N. (2022). Parental involvement and engagement in early education contribute to children's success and well-being. In K. L. Bierman & S. M. Sheridan (Eds.), *Family-school partnerships during the early school years: Advancing science to influence practice* (1st ed., pp. 91–111). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9>
- Sannipoli, M. (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0–6: Un percorso partecipato*. FrancoAngeli.
- Ungaro, M. A., Limberto, N., & Boldrin, M. (2020). *Id.E.A.: Idea di educazione e autovalutazione. Uno strumento di autovalutazione nei servizi per la prima infanzia*. CLEUP.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

The next generation of change makers: Developing entrepreneurship competence in VET through a board game

The next generation of change makers: Sviluppare la competenza imprenditoriale nell'istruzione e formazione professionale attraverso un gioco da tavolo

Daniele Morselli

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (Italy); daniele.morselli@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-7994-9443>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents the board game *The Next Generation of Change Makers*, designed to develop an entrepreneurship competence in youth and adults. Based on the TRIO model, the game aims to foster entrepreneurial thinking, going beyond traditional entrepreneurship education understood as an individual phenomenon focused on business creation. The research, conducted with 86 students from a technical institute in South Tyrol, employs thematic analysis of responses to an online post-game survey. In line with the EntreComp framework, the results suggest that students developed entrepreneurial skills related to teamwork, idea generation, and creativity—competences that are transferable to both school and work contexts; however, greater difficulties persist in generalizing learning to their personal lives.

Il contributo presenta il gioco da tavolo *The Next Generation of Change Makers* per sviluppare la competenza imprenditoriale in giovani e adulti. Basato sul modello TRIO, il gioco mira a promuovere un pensiero imprenditoriale, andando oltre la tradizionale educazione all'imprenditorialità intesa come fenomeno individuale che mira alla creazione d'impresa. La ricerca, condotta con 86 studenti di un istituto tecnico altoatesino, adotta un'analisi tematica delle risposte a un sondaggio online post-gioco. In linea con il framework EntreComp, i risultati suggeriscono che gli studenti hanno sviluppato competenze imprenditoriali collegate al lavoro di squadra, alla capacità di generare idee e alla creatività, competenze che sono trasferibili all'ambito scolastico e lavorativo; permangono maggiori difficoltà a generalizzare gli apprendimenti alla sfera personale.

KEYWORDS

Entrepreneurship Competence, Game-Based Learning, Vocational Education and Training, EntreComp Framework; TRIO Model, Case Study
Competenza Imprenditoriale, Game-Based Learning, Istruzione e Formazione Professionale, *EntreComp*; TRIO, Caso di Studio

Citation: Morselli, D. (2025). The next generation of change makers: Developing entrepreneurship competence in VET through a board game. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 76-84. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_09

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgments: Vorrei ringraziare Giovanna Andreatti e Katharina Shild per l'essenziale aiuto nell'analisi tematica delle risposte al sondaggio. Questo studio ha ricevuto supporto dalla Eduspace Lernwerkstatt della Facoltà di Scienze della Formazione presso la Libera Università di Bolzano.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_09

Submitted: Apr 25, 2025 • **Accepted:** July 29, 2025 • **Published on-line:** September 9, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nelle scienze dell'educazione vi è un intenso dibattito su come sviluppare la competenza chiave europea dell'imprenditorialità nei contesti educativi formali. In un mondo caratterizzato da rapidi cambiamenti e crescente complessità, l'imprenditorialità emerge come una competenza chiave, indispensabile non solo per l'ambito economico, ma per affrontare con creatività, autonomia e spirito d'iniziativa ogni contesto della vita personale, sociale e professionale (Unione Europea, 2019). L'imprenditorialità è particolarmente importante nell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP), poiché da un lato aumenta l'occupabilità, e dall'altro sviluppa capacità trasversali come la flessibilità e l'innovazione, preparando così i giovani ad adattarsi ai cambiamenti e a cogliere nuove opportunità (Cedefop, 2024).

Negli ultimi anni, si è assistito a una crescente diffusione del gioco in contesti tradizionalmente considerati seri, cioè non destinati al puro intrattenimento (Ciziceno, 2023). Questa tendenza ha trovato particolare risalto nell'ambito educativo, dove l'integrazione di elementi ludici si sta rivelando sempre più efficace per stimolare l'apprendimento e la partecipazione attiva degli studenti (Katsantonis, 2025; Ligabue, 2021; Paniagua & Istance, 2018). In questo contesto, i giochi da tavolo rappresentano un possibile strumento per coltivare la competenza imprenditoriale nei giovani (Safitri, 2023; Shaikh, 2023). Nei contesti educativi formali la sfida è come generalizzare questi apprendimenti alle discipline più curricolari (Paniagua & Istance, 2018), anche in un'ottica di *lifelong* e di *life-wide learning* (Dozza, 2021). Questo articolo presenta un gioco da tavolo denominato *The Next Generation of Change Maker* (in italiano: La prossima generazione di agenti del cambiamento) per l'educazione all'imprenditorialità. Sviluppato in ambito germanofono, il gioco è stato utilizzato in cinque classi quarte di un istituto tecnico di lingua tedesca situato nella provincia di Bolzano. Le domande di ricerca sono:

RQ1: "Quali sono gli apprendimenti degli durante il gioco? In che misura sono collegati a una competenza imprenditoriale?"

RQ2: "In che misura gli apprendimenti durante il gioco possono essere generalizzati ad altri contesti?"

Le risposte degli studenti, raccolte tramite un sondaggio online, sono state analizzate attraverso un'analisi qualitativa (Ravitch & Carl, 2021), e successivamente discusse alla luce del framework *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) e della letteratura sul gaming in ambito educativo.

2. Revisione della letteratura

2.1 La competenza imprenditoriale

In Europa, l'imprenditorialità è riconosciuta come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Unione Europea, 2019) essenziale per lo sviluppo personale e sociale, per l'inclusione e l'occupabilità piena. Questa competenza non si limita a promuovere la creazione d'impresa, ma si estende a

molteplici contesti della vita quotidiana, rivelandosi utile in una varietà di situazioni che richiedono creatività, innovazione e capacità di *problem solving*. L'educazione all'imprenditorialità¹ non solo prepara gli studenti ad affrontare le sfide del futuro con maggiore resilienza e creatività, ma contribuisce a formare cittadini attivi e consapevoli, in grado di apportare cambiamenti positivi nella società in cui vivono, creando valore che può essere finanziario, culturale o sociale (Bacigalupo et al., 2016). In altre parole, l'imprenditorialità non ha come solo scopo il lucro, la creazione d'impresa o di start-up tecnologiche. I *change makers* puntano a cambiamenti positivi nella società senza necessariamente mirare a creare valore finanziario per se stessi (Lindner, 2018).

Per queste ragioni, accanto a quella più tradizionale, nuove forme di imprenditorialità che perseguono il cambiamento positivo, l'emancipazione, e la sostenibilità ambientale stanno diventando sempre più rilevanti. L'*imprenditorialità sociale*, ad esempio, è un processo imprenditoriale che impiega tecniche aziendali per offrire soluzioni innovative a problemi sociali persistenti, conducendo a un miglioramento della qualità della vita e all'*empowerment* delle comunità svantaggiate (Mohammadi et al., 2024). L'*imprenditorialità sostenibile*, invece, è quel tipo di attività imprenditoriale che, anziché essere causa di degrado ambientale e disuguaglianze sociali, ne è la possibile soluzione (Terán-Yépez et al., 2020).

Il framework *EntreComp*, sviluppato da Bacigalupo e coll. (2016), offre una definizione chiara e articolata dell'imprenditorialità come competenza chiave che integra vecchie e nuove forme di imprenditorialità. Questo modello ha come scopo definire un linguaggio comune che aiuta a comprendere l'importanza dell'imprenditorialità e a utilizzarla nel contesto attuale, dove le sfide sono molteplici e complesse. Il framework si articola in tre aree interconnesse: 1) idee e opportunità; 2) risorse; e 3) azione. Ogni area comprende cinque competenze specifiche, per un totale di quindici competenze che gli individui possono sviluppare per trasformare le proprie idee in risultati concreti. Oltre al framework *EntreComp*, il modello TRIO, proposto da Lindner (2018) nell'ambito germanofono, emerge come un approccio completo all'educazione all'imprenditorialità negli ambienti educativi formali. L'imprenditorialità è definita come lo sviluppo di idee indipendenti e l'acquisizione delle abilità necessarie per implementarle (Lindner, 2018). Il modello - acronimo di Talento, Opportunità e Risorse - pone enfasi sull'interconnessione tra tre componenti per l'educazione all'imprenditorialità: le competenze di base, la cultura imprenditoriale, e l'educazione civica imprenditiva (Lindner, 2019). Le competenze di base sono fondamentali poiché promuovono sia l'indipendenza professionale che quella personale, incoraggiando gli studenti a sviluppare un forte senso di iniziativa. D'altra parte, la cultura imprenditoriale si

1 Questo contributo assume l'equivalenza di fatto tra le locuzioni "educazione all'imprenditorialità" e "sviluppo di una competenza imprenditoriale" in linea con gli studi Cedefop (2022; 2024). Va precisato che questa equivalenza è possibile nella misura in cui l'educazione all'imprenditorialità è per competenze, cioè utilizza didattiche centrate sullo studente ed è interdisciplinare (Castoldi, 2011).

concentra su un ambiente di apprendimento che coltiva valori come l'apertura mentale, l'empatia e la sostenibilità. Infine, l'educazione civica imprenditiva mira a rafforzare l'*empowerment* personale, l'autonomia e il senso di impegno per la comunità. Il modello TRIO prevede una progressione di livelli nell'istruzione formale secondo il grado scolastico (Lindner, 2018): nel primo ciclo gli alunni apprendono i principi dell'imprenditorialità attraverso attività legate all'educazione civica. Man mano che progrediscono nel secondo ciclo, gli studenti possono sviluppare una vera e propria cultura imprenditoriale. All'università, infine, sviluppano le competenze necessarie per affrontare sfide professionali e personali attraverso la trasformazione delle proprie idee in progetti imprenditoriali.

In Europa le pratiche di educazione all'imprenditorialità nella IFP si limitano a mini-imprese e imprese simulate (Cedefop, 2024), il che sottintende una visione ristretta e funzionalistica di imprenditorialità, che crea una contraddizione tra i fini aperti dell'educare alla competenza chiave e i mezzi ristretti che sono utilizzati sul campo. In Italia il Sillabo per l'Educazione all'Imprenditorialità (MIUR, 2018) rappresenta la strategia a livello di politiche educative. Partendo dalla definizione di *EntreComp*, il Sillabo elabora un elenco dettagliato di risultati di apprendimento e di attività collegate all'imprenditorialità. Queste, tuttavia, si concentrano sulla fondazione d'impresa e sull'educazione economica, e quindi trasmettono ancora una volta un'impressione parziale di imprenditorialità. Il Sillabo è peraltro presentato in allegato nelle linee guida sui Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) del MIUR (2019), anche se lo studio sul campo di Cedefop (2022) ha rivelato una corrispondenza piuttosto limitata tra le pratiche adottate dalla IFP e quanto previsto dai documenti di indirizzo ministeriali sull'educazione all'imprenditorialità. In molti casi docenti e dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca erano ignari dell'esistenza del Sillabo. Inoltre, solo una ristretta minoranza delle scuole analizzate ha inserito esiti di apprendimento specificamente collegati all'imprenditorialità nei propri Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), segno che la distanza tra la normativa e la realtà quotidiana resta ampia, e che la sfida di trasformare le intenzioni politiche in pratiche didattiche è ancora tutta da giocare (Michelotti, 2021). In conclusione, si avverte l'esigenza di attività di insegnamento e apprendimento più pedagogicamente informate sia a livello di *policy* che a livello di pratiche educative, che, in contesti educativi formali, stimolino una consapevolezza dell'imprenditorialità come competenza chiave per l'apprendimento permanente utile in diversi contesti di vita.

2.2 Il game-based learning

Per favorire lo sviluppo della competenza imprenditoriale — come del resto per tutte le competenze — è fondamentale adottare metodologie didattiche attive e costruttiviste, cioè che pongono al centro lo studente (Castoldi, 2011). Uno studio condotto dall'OCSE (Paniagua & Istance, 2018) identifica sei cluster di didattiche attive, ideali per superare il modello trasmis-

sivo tipico della lezione frontale. Questi sei raggruppamenti sono: il *blended learning*, che combina metodi sincroni e asincroni; il pensiero computazionale, che insegna i processi logici alla base del funzionamento dei computer; l'apprendimento esperienziale, basato su *problem solving* e attività pratiche legate a contesti autentici; l'apprendimento incarnato, che valorizza l'interazione fisica con l'ambiente e l'insegnamento basato sulla discussione; le *multiliteracies*, il cui focus è sull'educazione ai linguaggi multipli che spaziano dalle lingue straniere alle forme innovative di comunicazione digitale; e, infine, il *gaming*, che impiega giochi e videogiochi per aumentare coinvolgimento e dinamicità delle lezioni.

Tra questi cluster il *gaming* si distingue come modello particolarmente efficace per sviluppare le competenze imprenditoriali attraverso il *learning by doing* deweyano (Isabelle, 2020). Fin dalla prima infanzia, infatti, il gioco svolge un ruolo cruciale nell'apprendimento poiché promuove il benessere intellettuale, emotivo e sociale dei discenti (Paniagua & Istance, 2018). Attraverso le dinamiche ludiche, spiega Dewey (1933/2018), le persone imparano a muoversi all'interno di un insieme di regole e valori condivisi, spesso senza rendersene conto, sviluppando così competenze sociali fondamentali. Il gioco offre loro l'opportunità di negoziare, collaborare, affrontare conflitti e costruire relazioni significative, favorendo un apprendimento spontaneo e partecipato delle norme che regolano la vita collettiva (Ciziceno, 2023). Utilizzando il gioco come risorsa per l'apprendimento, il *game-based learning* è la disciplina che studia e applica i giochi in ambito educativo (Ligabue, 2021).

Una tipologia di *game-based learning* sono i *board games*, cioè giochi da tavolo che coinvolgono componenti fisici, come pedine, carte, dadi e tabelloni. Utilizzati per interagire in modo strategico su una superficie di gioco, possono essere competitivi, cooperativi ovvero coinvolgere un singolo giocatore (Katsantonis, 2025). I giochi da tavolo tendono a suscitare emozioni più forti rispetto ai videogiochi; mentre le emozioni positive più comuni sono gioia, eccitazione e soddisfazione, frustrazione o ansia possono insorgere quando i giocatori sperimentano difficoltà oppure la sconfitta. I giochi collaborativi tendono invece a mitigare le emozioni negative.

Sul versante cognitivo, Katsantonis (2025) suggerisce che, quando i giocatori si coinvolgono in sfide complesse, i giochi da tavolo sviluppino competenze quali il *problem solving*, la creatività, e il pensiero strategico. A simili conclusioni addiuvano anche Shaikh (2023) con specifico riferimento ai *board games* per sviluppare una mentalità imprenditoriale.

Per quello che riguarda l'utilizzo dei *board games* nei contesti educativi formali vi sono, infine, strategie che gli insegnanti possono adottare per rendere l'esperienza di gioco il più possibile positiva e foriera d'apprendimenti (Bado, 2019). Prima dell'inizio del gioco si possono fornire lezioni introduttive e materiali informativi per preparare gli studenti all'attività ludica; durante il gioco è invece essenziale gestire la dinamica della classe e offrire supporto tecnico quando necessario; alla fine del gioco si possono facilitare discussioni riflessive per consolidare quanto appreso.

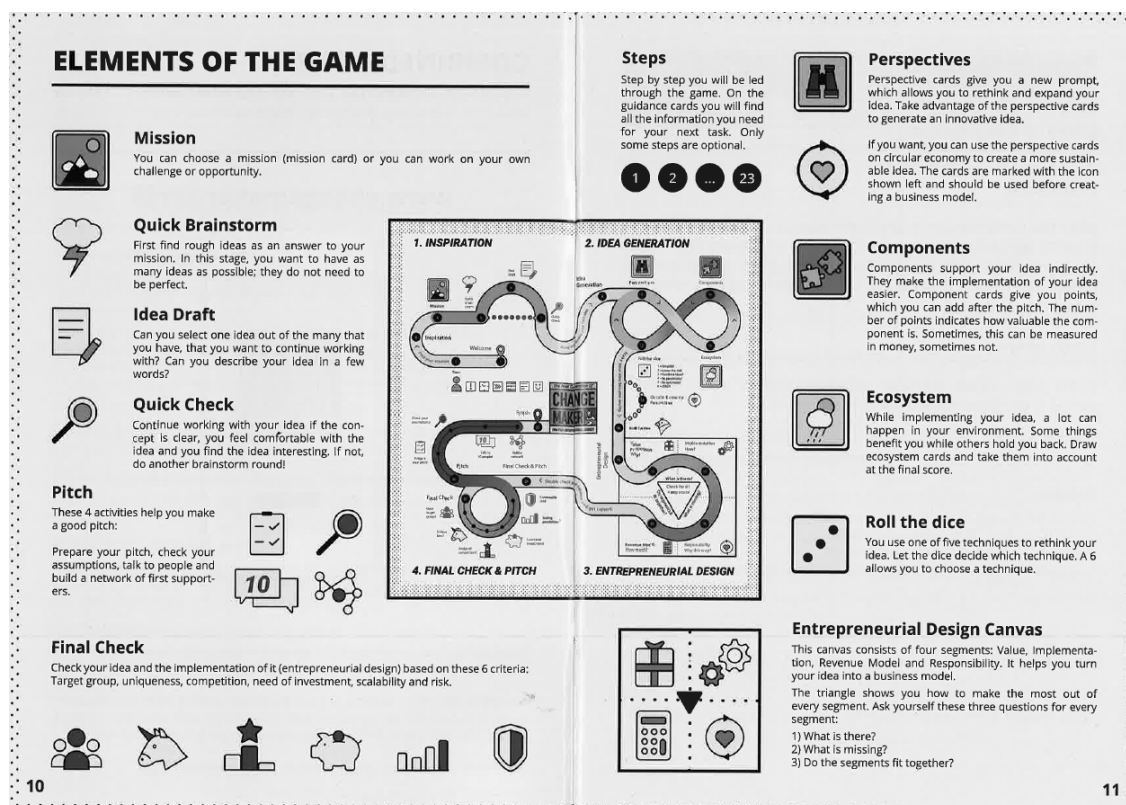


Figura 1. Struttura del gioco *The Next Generation of Change Makers* (Fonte: istruzioni del gioco, p. 11).

3. Metodologia

3.1 Descrizione del board game

Basato sul modello TRIO di Lindner (2018; 2019), il gioco da tavolo *The Next Generation of Change Makers* è stato concepito per sviluppare le competenze imprenditoriali all'ordi base; si radica nei principi del *change making* e della sostenibilità ambientale, incorporando così i principi dell'imprenditorialità sociale e sostenibile. Il gioco, che utilizza carte e istruzioni sia in lingua tedesca che inglese, si articola in quattro fasi come illustrato da Figura 1 (al centro il tabellone).

La prima fase, denominata *Inspiration*, rappresenta il momento iniziale in cui i partecipanti vengono suddivisi in gruppi composti da 3 a 6 giocatori. Per stimolare un coinvolgimento attivo e favorire la collaborazione, a ciascun giocatore viene assegnato un ruolo specifico, tra cui *Chief Executive Officer (CEO)*, *Chief Time Officer (CTO)*, *Chief Process Officer (CPO)*, *Chief Documentation Officer (CDO)* o *Chief Happiness Officer (CHO)*. Questi ruoli non solo incentivano la partecipazione, ma aiutano anche gli studenti a sperimentare alcune dinamiche organizzative. Dopo la formazione dei gruppi, ogni squadra sceglie la propria missione, cioè una sfida da affrontare, pescando una carta che introduce il brainstorming collettivo. Questo processo apre la strada alla seconda fase di *Idea Generation*, durante la quale i partecipanti arricchiscono la loro idea esplorando prospettive diverse, tra cui l'impatto ambientale e sociale del progetto. La terza fase di *Entrepreneurial Design* segna l'inizio della progettazione del modello di business per l'idea generata. I gruppi utilizzano una versione

semplificata del Business Model Canvas (Osterwalder & Pigneur, 2010) che consente di delineare le componenti fondamentali di un piano imprenditoriale: la *value proposition* (cioè il *concept*), i possibili clienti, i fornitori, le risorse disponibili, i costi, la sua sostenibilità anche finanziaria. Infine, nella quarta fase, *Final Check and Pitch*, le squadre preparano la presentazione finale (in ambito imprenditoriale si usa il termine *pitch*). L'attività culmina con la presentazione delle proposte imprenditoriali da parte di ciascuna squadra, seguita da una sessione di domande e risposte che favorisce le riflessioni su punti di forza e di debolezza dell'idea imprenditoriale.

3.2 Il case study

Lo studio adotta la metodologia dello studio di caso, una metodologia di ricerca qualitativa che si concentra su un fenomeno specifico, delimitato da confini definiti, al fine di comprenderlo in modo approfondito e contestualizzato (Schwandt & Gates, 2018). Questo consente di analizzare un'unità specifica (come un individuo, un gruppo o un'organizzazione) attraverso una combinazione di metodi per raccogliere dati dettagliati e triangolare le informazioni. All'inizio di febbraio 2024, 86 studenti germanofoni appartenenti a cinque classi quarte di un istituto tecnico commerciale situato in Alto Adige hanno giocato a *The Next Generation of Change Makers*. Dato che l'istituto comprendeva studi economici, si sperava fosse sensibile all'educazione all'imprenditorialità. Il dirigente aveva già acquistato una copia del gioco, che era a disposizione di studenti e docenti, e ha quindi

intuito il valore della sperimentazione proposta. In accordo con il corpo docente, il dirigente ha messo a disposizione le classi quarte, le stesse dove ogni anno a febbraio si prevedono attività extracurricolari di potenziamento. Il gioco si è svolto nell'arco di una mattinata, in ogni classe erano presenti sia un ricercatore del team, sia un docente curricolare.

I docenti non conoscevano il gioco, e almeno nella fase iniziale, si sono comportati da osservatori. Seguendo le indicazioni fornite da Bado (2019), nella fase preliminare i ricercatori hanno introdotto il gioco attraverso una presentazione che ne illustrava le dinamiche e gli obiettivi principali. Durante il gioco hanno fornito supporto rispondendo alle domande dei gruppi. Gli studenti potevano scegliere se predisporre una presentazione finale in formato elettronico o su un cartellone. Al termine dell'attività, dopo la presentazione delle idee imprenditoriali e la fase di domande e risposte, gli studenti hanno compilato un questionario online contenente domande aperte e a risposta multipla. Le domande aperte, che in parte ricalcavano la sperimentazione di Morselli e Magagnoli (2024) con lo stesso gioco in un istituto tecnico emiliano, miravano a raccogliere feedback su diverse dimensioni dell'esperienza: (1) cosa avevano apprezzato maggiormente del gioco; (2) cosa avrebbero modificato se lo avessero giocato nuovamente; (3) cosa ritenevano di aver appreso; (4) la generalizzazione dell'esperienza in contesti quali scuola, lavoro, vita di tutti i giorni. Le domande a risposta multipla, invece, indagavano sui ruoli assunti, sulla partecipazione e sul lavoro di gruppo, e non sono trattate in questo studio.

3.3 Analisi qualitativa

Questa ricerca si concentra sull'analisi delle domande aperte relativa agli apprendimenti percepiti dagli studenti. L'approccio adottato per l'analisi tematica è stato ricorsivo e intersoggettivo, garantendo rigore metodologico e affidabilità dei risultati (Ravitch & Carl, 2021). Ogni membro del gruppo di ricerca ha letto individualmente le risposte e identificato le categorie in modo induttivo, cioè che rappresentasse il più possibile i dati. Successivamente, il gruppo si è incontrato per confrontare le categorie individuate e raggiungere un accordo intersoggettivo. Per ciascuna categoria identificata è stato conteggiato il numero di risposte corrispondenti, utilizzando una soglia minima di quattro risposte. Alle volte una risposta poteva rientrare in due categorie diverse ed è stata quindi conteggiata in due categorie. Talvolta l'analisi ha individuato categorie cosiddette residuali perché raccolgono risposte che non erano classificabili con principi induttivi.

4. Risultati e discussione

Le seguenti tabelle mostrano i risultati dell'analisi tematica delle risposte aperte degli studenti. La Tabella 1 mostra cosa hanno particolarmente gradito gli studenti del gioco.

Cosa ti è piaciuto di questo gioco? (N= 86)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	84	98%
1. Lavoro di squadra	31	36%
2. Il gioco da tavolo stesso o parti specifiche (categoria residuale)	19	22%
3. Perseguire un'idea	14	16%
4. Innovazione e creatività	7	8%
5. Che fosse un cambiamento rispetto all'attività regolare	5	6%
6. Non mi è piaciuto questo gioco	4	5%
7. Mi è piaciuto tutto	4	5%

Tabella 1. Analisi tematica sul gradimento dell'attività.

La prima risposta in ordine di importanza è stata il lavoro di squadra (36%), che, sembra implicare la natura cooperativa del gioco (Katsantonis, 2025). La seconda risposta è "il gioco" (22%) che indica un generale gradimento del gioco. Altri aspetti accolti positivamente sono il perseguire un'idea (16%) come pure innovazione e creatività (8%), parte della competenza imprenditoriale così come suggerito dall'Unione Europea (2019) e da *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016).

La Tabella 2 riporta invece le proposte di miglioramento per un prossimo gioco.

Cosa vorresti vedere nel gioco la prossima volta? (N=80)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	74	92%
1. Niente (andava bene così com'era)	17	21%
2. Più tempo per giocare	15	19%
3. Modifiche nel gioco (categoria residuale)	15	19%
4. Non voglio giocare di nuovo a questo gioco	5	16%
5. Spiegazione migliore all'inizio	9	11%
6. Scegliere il mio gruppo	5	6%
7. Gioco più breve	4	5%
8. Non dover fare la presentazione finale	4	5%

Tabella 2. Proposte di miglioramento del gioco.

L'analisi evidenzia come la prima categoria sia "nulla" (22%); questo significa che il gioco andava benissimo così com'era, in linea col gradimento di massima suggerito nella Tabella 1. Alcuni miglioramenti, sempre in ordine d'importanza, sono più tempo per giocare (19%) e alcune modifiche al gioco (19%). Inoltre, l'analisi rivela studenti che non avrebbero desiderato giocare una seconda volta (16%). Altri avrebbero voluto un migliore orientamento all'inizio del gioco (11%) – che sembra essere stato insufficiente in particolare in una classe. A riguardo Bado (2019) sottolinea l'importanza dell'orientamento iniziale alle regole e scopi del gioco.

La Tabella 3 mostra quello che è stato appreso durante il gioco.

Cosa hai imparato oggi? (N=85)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	76	89%
1. Lavoro di squadra	27	32%
2. Sviluppare nuove idee	13	15%
3. Pensare in modo imprenditoriale (residuale)	10	12%
4. Non è facile sviluppare nuove idee in poco tempo	6	7%
5. Molto	6	7%
6. Niente	6	7%
7. Essere creativo	4	5%
8. Lavorare velocemente	4	5%

Tabella 3. Apprendimenti degli studenti.

Il primo risultato è il lavoro di squadra (32%) in linea con la ricerca di Morselli e Orzes (2023), in cui gli studenti avevano suggerito il lavoro di team come primo risultato d'apprendimento. Altri apprendimenti concernono lo sviluppo di nuove idee (15%, oppure la riflessione su come non sia facile essere creativi nello spazio di un gioco, 7%), a pensare in modo imprenditoriale (12%), e a essere creativo (5%). Per quello che riguarda la categoria residuale del pensare in modo imprenditoriale, particolarmente importante per gli scopi di quest'articolo, alcune risposte sono state: "Come creare un business plan sia relativamente facile al giorno d'oggi"; "Quali aree e processi sono importanti per avviare un'attività", e "Ho imparato come pensare a diversi problemi/questioni e poi risolverli". Si tratta di apprendimenti coerenti con *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016), soprattutto con l'area "Idee e opportunità".

La Tabella 4 mostra gli apprendimenti che potrebbero essere trasferibili al contesto scolastico.

Cosa hai imparato che potrebbe essere utilizzato nel contesto scolastico? (N = 81)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	63	78%
1. Lavoro di squadra	23	29%
2. Niente	18	22%
3. Tenere una presentazione	7	10%
4. Innovazione e creatività	6	7%
5. Pensare in modo imprenditoriale	4	5%

Tabella 4. Trasferibilità degli apprendimenti al contesto scolastico.

La Tabella 5 mostra invece la trasferibilità degli apprendimenti al mondo del lavoro.

Cosa hai imparato che potrebbe essere utilizzato nel contesto lavorativo? (N=81)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	66	81%
1. Lavoro di squadra	32	40%
2. Niente	12	15%
3. Sviluppare un'idea	9	11%

4. Pensare meglio (residuale)	9	11%
5. Innovazione e creatività	5	6%
6. Sostenibilità	4	5%

Tabella 5. Apprendimenti trasferibili all'ambito lavorativo.

Infine, la Tabella 6 mostra gli apprendimenti trasferibili alla vita privata.

Cosa hai imparato che potrebbe essere utilizzato nella vita privata? (N=76)	Frequenza	Percentuale
Risposte classificate	58	74%
1. Niente	24	32%
2. Lavoro di squadra	15	20%
3. È stato difficile relazionarsi con gli altri (residuale)	9	12%
4. Creatività	5	7%
5. Pensare meglio	5	7%

Tabella 6. Apprendimenti trasferibili alla vita privata.

Le tabelle 4, 5 e 6 analizzano quali apprendimenti durante il gioco possano essere trasferiti ad altri contesti di vita (scuola, lavoro e vita privata), dunque in una prospettiva *lifewide* e *lifelong* (Dozza, 2021), così come anche indicato dall'Unione Europea (2019) in materia di competenze chiave. In tutti e tre i contesti i primi due dati sono da un lato il lavoro di gruppo che, nel framework *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016), rientra nell'area "in azione", e questo risultato è in linea con la Tabella 1 sul gradimento. L'altro risultato è "nulla", che sembra mostrare la difficoltà a generalizzare gli apprendimenti senza una riflessione (anche collettiva) alla fine del gioco (Bado, 2019). In tutte e tre le tabelle, inoltre, vi sono innovazione e creatività come apprendimenti generalizzabile ad altri contesti, che sono attitudini squisitamente imprenditoriali (Unione Europea, 2019). Vi sono, infine, altre indicazioni interessanti sulla trasferibilità degli apprendimenti, sempre legati a una competenza imprenditoriale così come presentata in *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016). Per esempio, nel contesto scolastico vi è il tenere una presentazione (10%) e pensare in modo imprenditoriale (5%); nell'ambito lavorativo, invece, lo sviluppare un'idea (11%).

5. Conclusioni

Questo studio ha utilizzato un gioco da tavolo per sviluppare la competenza imprenditoriale negli studenti dell'IFP. Lo scopo era utilizzare una modalità di apprendimento, il *game-based learning*, che andasse oltre l'educazione all'imprenditorialità come creazione d'impresa (Cedefop, 2022; 2024) e in una prospettiva *lifelong* e *lifewide* (Dozza, 2021). Dewey (1933/2018), infatti, ha posto al centro della sua teoria educativa il valore dell'esperienza diretta e dell'apprendimento attivo. Il gioco si configura come un ambiente privilegiato, dove gli adolescenti possono sperimentare, esplorare, risolvere problemi e collaborare in modo autentico (Ciziceno, 2023). La revisione

della letteratura ha esplorato il framework EntreComp e il modello TRIO, che non sono semplicemente opzioni complementari, ma riflettono visioni differenti dell'imprenditorialità in ambito educativo, con potenziali tensioni tra standardizzazione e contestualizzazione, e tra individualismo e sviluppo comunitario. Mentre EntreComp propone una tassonomia di competenze standardizzata e normativa, TRIO si fonda su una prospettiva educativa più situata e valoriale, potenzialmente soggetta a interpretazioni culturali differenti. Inoltre, EntreComp tende a una lettura individualistica dell'imprenditorialità, mentre TRIO promuove agency, empowerment collettivo e cittadinanza attiva. Si potrebbe quindi concludere che, mentre il modello TRIO costituisce la guida per la progettazione di iniziative di educazione all'imprenditorialità come competenza chiave utile in diversi contesti, EntreComp sia utile per valutare i programmi di educazione all'imprenditorialità così come lo sviluppo di competenza imprenditoriale degli apprendenti (Morselli & Orzes, 2023).

La prima domanda di ricerca di questo studio era: *"Quali sono gli apprendimenti degli durante il gioco? In che misura sono collegati a una competenza imprenditoriale?"* Gli studenti hanno imparato il lavoro in squadra, seguito dallo sviluppo di nuove idee, pensare in modo imprenditoriale, e a essere creativi. Si tratta in tutti i casi di competenze elencate da *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016): all'interno dell'area "Idee e opportunità" si trova "creatività"; nell'area "In azione" si trova "lavorare con gli altri", mentre si può considerare il "pensare in modo imprenditoriale" come a una caratteristica trasversale al framework. Inoltre, il fatto che le risposte nominino esplicitamente l'imprenditorialità senza che questa venga utilizzata nelle domande rafforza l'argomentazione secondo cui gli studenti abbiano sviluppato una competenza imprenditoriale. È importante notare che ciò che rende queste competenze imprenditoriali è il contesto in cui vengono sviluppate e applicate (Cedefop, 2023): nel gioco da tavolo suddetto, queste competenze si manifestano in una simulazione imprenditoriale in cui gli studenti sono chiamati a trasformare idee in azioni generative di valore per altri.

Questa ricerca suggerisce, inoltre, che le competenze sviluppate dagli studenti siano in parte diverse da quelle delineate dalla ricerca sui *board games* utilizzati in ambito educativo. Katsantonis (2025), per esempio, sottolinea *problem solving*, la creatività, e pensiero strategico, mentre Shaikh (2023) evidenzia *problem solving*, presa di rischi e pianificazione. In linea con altri studi dove si è chiesto agli studenti cosa avessero imparato (Morselli & Orzes, 2023), la sfida potrebbe essere quella di rendere i partecipanti più consapevoli sulle competenze sviluppate oltre il lavoro di gruppo, in particolare il *problem solving* imprenditoriale. Questo nasce in situazioni di soluzione di problemi, dove prima si raccolgono le informazioni, poi si formulano ipotesi, e successivamente si sperimenta attivamente attraverso l'azione, e infine si riflette sull'esperienza vissuta e sulle sue conseguenze (Pepin, 2012).

La seconda domanda di ricerca, invece, era: *In che misura gli apprendimenti durante il gioco possono essere generalizzati ad altri ambiti?* Da un lato gli stu-

denti vedono ancora una volta in cima alle loro preferenze il lavoro di gruppo, in questo caso si tratta della competenza più generalizzabile a ogni contesto. In secondo luogo, i partecipanti non percepiscono nel gioco nulla di trasferibile ad altri contesti, soprattutto nella vita privata. Questo potrebbe rappresentare un indice del bisogno di accompagnamento nella riflessione, così come suggerito da Bado (2019), rammentando che la riflessione sull'azione è la tappa conclusiva del *problem solving* deweyano (Pepin, 2012).

Vi sono, infine, una serie di miglioramenti nella modalità di svolgimento del gioco che si potrebbero tenere in considerazione per adattare il gioco *The Next Generation of Change Maker* nel *serious context* rappresentato dall'aula scolastica (Ciziceno, 2023), data anche la sua complessità e durata. Si potrebbero così introdurre gradualmente le regole, preparare un tutorial, e predisporre modalità di gioco scalabili, cioè che vanno dal semplice al complesso (Katsantonis, 2025). Gli insegnanti, invece, potrebbero giocare al gioco prima di proporlo alla classe, onde familiarizzare con le dinamiche dell'attività (Ligabue, 2021), preparando altresì eventuali collegamenti con le attività didattiche più curriculari (Paniagua & Instance, 2018). In modo simile, una fase post-gioco dedicata alla riflessione sarebbe fondamentale per aiutare gli studenti a riflettere sull'esperienza, facendo emergere bene le competenze sviluppate in un'ottica *lifewide*. Tutti questi miglioramenti si devono inserire in una messa a sistema dell'educazione all'imprenditorialità nella scuola (Cedefop, 2024). Mentre il dirigente cautamente ha fatto il primo passo invitando i ricercatori, è opportuno che nella scuola si crei una comunità di insegnanti che insieme decidano come qualificare questa competenza chiave. All'interno di questa cornice, *The Next Generation of Change Makers* può rappresentare un'opportunità di sviluppo dell'imprenditorialità.

Per quello che riguarda le direzioni di ricerca, studi futuri dovrebbero meglio indagare le emozioni sperimentate durante il gioco, una dimensione essenziale del *game-based learning* (Katsantonis, 2025) e dell'apprendimento. L'analisi qui presentata non ha, inoltre, mostrato il collegamento tra il gioco e l'imprenditorialità sociale (Mohammadi et al., 2024) e sostenibile (Terán-Yépez et al., 2020), malgrado questa connessione fosse evidente in molti progetti presentati dagli studenti. Alcuni esempi, infatti, sono: una banca del tempo per anziani; uno spazzolino in materiale riciclabile; una gomma da masticare al miele il cui ricavato è devoluto alla tutela delle api; un ristorante che offra pietanze secondo una prospettiva di economia circolare. Future ricerche potrebbero da un lato indagare il legame del gioco con l'educazione all'imprenditorialità sostenibile o sociale, collegandole così al *capability approach*. Ponendo al centro lo sviluppo umano, la libertà di scelta e la valorizzazione delle capacità individuali (Ellerani, 2019), il *capability approach* offre, infatti, una cornice teorica che si integra naturalmente con l'educazione all'imprenditorialità sostenibile e sociale. Entrambi promuovono l'attivazione dell'agency, la generatività e la responsabilità verso il benessere collettivo, orientando l'agire imprenditoriale non solo all'innovazione economica, ma anche

all'inclusione sociale e alla sostenibilità ambientale. In questo contesto si inserisce opportunamente il modello TRIO di Lindner (2018), perché combinando talento, risorse e opportunità, incorpora i concetti di capacità e funzionamenti del *capability approach*, rendendo così evidente la relazione tra il potenziale personale, le risorse che il contesto offre, e le forme culturali di imprenditorialità che determinano agenzialità e senso d'iniziativa.

Questa riflessione permette di introdurre un'ultima direzione di ricerca secondo una prospettiva socioculturale, secondo la quale si potrebbero analizzare gli artefatti prodotti dagli studenti durante il gioco secondo la teoria dell'apprendimento espansivo (Engeström & Sannino, 2017). Si tratta di un tipo di apprendimento particolarmente significativo per l'imprenditorialità, perché studia l'apprendimento collettivo e la generazione di nuove pratiche. L'apprendimento espansivo, infatti, offre all'educazione all'imprenditorialità non solo un solido fondamento teorico, ma anche una visione emancipatoria che la libera dalle sue derive individualistiche e neoliberiste basate sulla creazione d'impresa.

Nella scuola in oggetto così come nel contesto italiano più ampio, infine, le potenzialità dell'educazione all'imprenditorialità rischiano di rimanere lettera morta (Cedefop, 2022; Michelotti, 2021). Occorre un impegno rinnovato per colmare il divario tra ciò che la scuola promette sui documenti di *policy* e sui PTOF e ciò che effettivamente offre agli studenti, affinché la cultura dell'iniziativa, dell'innovazione e della creatività possa davvero diventare parte integrante del percorso formativo delle nuove generazioni in un'ottica *lifelong* e *lifewide* (Dozza, 2021). Coerentemente col modello TRIO di Lindner (2019), l'educazione all'imprenditorialità diviene parte integrante di un progetto pedagogico più ampio, volto a formare cittadini capaci di rompere con modi fissi di operare del passato e aprire nuove possibilità di azione, contribuendo così alla costruzione di una società più equa, sostenibile e innovativa.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Bado, N. (2019). Game-based learning pedagogy: A review of the literature. *Interactive Learning Environments*, 30, 936–948. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683587>
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Cedefop. (2022). *Entrepreneurship competence in vocational education and training: Case study: Italy* (Cedefop Research Paper No. 88). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794839>
- Cedefop. (2024). *Entrepreneurship competence in vocational education and training in Europe: Synthesis report* (Cedefop Research Paper). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/08062>
- Ciziceno, M. (2023). Dal game-based learning ai serious games: Alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale. *Media Education*, 14(1), 73–82. <https://doi.org/10.36253/me-13294>
- Dewey, J. (2018). *How we think*. Martino Fine Books. (Original work published 1933)
- Dozza, L. (2021). Educazione permanente a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), viii–xiii. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5257>
- Ellerani, P. G. (2019). Tra “formale” e “informale”: Il Capability Approach come generatore di valore. *Pedagogia del Lavoro*, 1, 63–76.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2017). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. In H. Daniels (Ed.), *Introduction to Vygotsky* (pp. 100–146). Routledge.
- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/dsji.12203>
- Ligabue, A. (2021). *Didattica ludica: Competenze in gioco*. Erickson.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- Lindner, J. (2019). Entrepreneurial spirit for the whole school—ways to become an ee si-Entrepreneurship School. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 5–12. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0013>
- Katsantonis, M. N. (2025). From *Pandemic Legacy* to serious games: A systematic review of cooperative board games under the educational perspective. *European Journal of Education*, 60(1), e70048. <https://doi.org/10.1111/ejed.70048>
- Michelotti, R. (2021). La competenza imprenditoriale a scuola: Risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 12–27. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-02-21_02
- Mohammadi, P., AlHattali, K. S. S., & Alghatrifi, I. N. S. (2024). Rethinking the boundaries and definition of social entrepreneurship: A critical literature review. *Business Management and Strategy*, 15(1), 226–240. <https://doi.org/10.5296/bms.v15i1.21823>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Educazione all'imprenditorialità: Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-sillabo-per-l-educazione-all-imprenditorialita-nella-scuola-secondaria>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (D.M. 774/2019). <https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- Morselli, D., & Magagnoli, S. (2024). The next generation of change makers: Un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le emergenze nella formazione: L'innovazione della ricerca educativa: I drammi del presente e le sue risorse* (pp. 89–97). Pensa MultiMedia.
- Morselli, D., & Orzes, G. (2023). The assessment of students' entrepreneurship competence: Results from an interfaculty event based on Google Design Sprint. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 15–24. https://doi.org/10.7346/fei-XXI-03-23_03
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: A handbook for visionaries, game changers, and challengers*. Wiley. Retrieved September 4, 2025, from <https://cimne.com/cvdata/cntr2/spc2390/dtos/dcs/businessmodelgenerationpreview.pdf>

- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: A Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801–812. <https://doi.org/10.1108/00400911211274891>
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Shaikh, S. (2023). Exploring the role of board games on cultivating entrepreneurial mindsets in youth. *Sports Sciences and Physical Education Review*, 2(1), lxxi–lxxxii. <https://doi.org/10.52633/ssper.v2i1.23>
- Safitri, D. (2023, June). Games learning method in improving entrepreneurial skills in entrepreneurship learning. In *Ninth Padang International Conference on Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA 2022)* (pp. 265–285). Atlantis Press.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 600–630). SAGE Publications.
- Terán-Yépez, E., Marín-Carrillo, G. M., del Pilar Casado-Belmonte, M., & de las Mercedes Capobianco-Uriarte, M. (2020). Sustainable entrepreneurship: Review of its evolution and new trends. *Journal of Cleaner Production*, 252, 119742. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119742>

Learning from Pupils' Experiences about Participatory Practices Playing a Board Game for the Development of a Learning Environment with Implications for Teacher Education

Imparare pratiche partecipative a partire dalle esperienze degli studenti coinvolti in un gioco da tavolo per lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, con implicazioni per la formazione degli insegnanti

Susanne Schumacher

Faculty of Education; Free University of Bolzano (Italy); susanne.schumacher@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0002-8943-9292>

Katja Kansteiner

Faculty of Education; Free University of Bolzano (Italy); katja.kansteiner@unibz.it
<https://orcid.org/0009-0002-9904-3619>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The *EduSpace Lernwerkstatt* at the Free University of Bozen-Bolzano is an open learning environment for initial teacher education and further education of kindergarten and school teachers. It provides didactical materials including games for content learning and 21st century skill development. In this article we report from one part of a threefold study on the board game *The Next Generation of Change Makers* in which we capture pupils' participatory experiences whilst gaming during the annual project days at school. For the evaluative research, conducted on 85 Grade 12 pupils at an upper secondary school in South Tyrol, we ran a post-game online questionnaire and combined descriptive data analysis with a thematic analysis of responses. The results can be discussed towards the opportunities for pupils to engage and improve in participatory action with the board game and allows us to draw conclusions towards the curricular concept of open learning environments in teacher education.

EduSpace Lernwerkstatt alla Libera Università di Bozen-Bolzano è un ambiente di apprendimento aperto per la formazione iniziale degli insegnanti e la formazione continua di docenti e maestri di scuola dell'infanzia. Fornisce loro materiali didattici, inclusi giochi per apprendere contenuti e sviluppo delle abilità del Ventunesimo secolo. In questo articolo riportiamo una parte di uno studio in tre parti sul gioco da tavolo *The Next Generation of Change Makers*, in cui cogliamo le esperienze partecipative degli studenti durante la pratica ludica in occasione delle giornate scolastiche dedicate al progetto annuale. Ai fini della ricerca valutativa, condotta su 85 studenti del quarto anno di scuola secondaria superiore dell'Alto Adige-Südtirol, abbiamo somministrato un questionario on-line post-gioco e integrato l'analisi descrittiva dei dati con l'analisi tematica delle risposte ricevute. I risultati contribuiscono alla discussione sulle opportunità per i discenti di farsi coinvolgere e migliorare l'azione partecipativa attraverso il gioco da tavolo e ci consente di trarre conclusioni sul concetto curricolare di ambienti di apprendimento aperti [*open learning environments*] nella formazione degli insegnanti.

KEYWORDS

Game-based learning, Participatory practices, Learning environment development, Teacher education
Apprendimento basato sul gioco, Pratiche partecipative, Sviluppo dell'ambiente d'apprendimento, Formazione degli insegnanti

Citation: Schumacher, S., & Kansteiner, K. (2025). Learning from Pupils' Experiences about Participatory Practices Playing a Board Game for the Development of a Learning Environment with Implications for Teacher Education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 85-94. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_10

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (K. Kansteiner; S. Schumacher); Investigation (S. Schumacher); Methodology (S. Schumacher); Writing – original draft (S. Schumacher); Writing – review & editing (K. Kansteiner).

Acknowledgments: Financial support for this study was provided by the EduSpace Lernwerkstatt at the Faculty of Education, Free University of Bolzano.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_10

Submitted: June 6, 2025 • **Accepted:** September 15, 2025 • **Published on-line:** September 16, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The EduSpace Lernwerkstatt at the Faculty of Education in Brixen-Bressanone at the Free University of Bozen-Bolzano is essentially a media library for learning environments from kindergarten to secondary school. The wide range of materials on offer is intended to enable students in initial teacher education to familiarise themselves with potential didactical resources and to apply them on their teaching plans or use them in their teaching experiments (Stadler-Altman & Schumacher, 2020). Being a university learning laboratory bridging theory with practice, the EduSpace Lernwerkstatt is also open to experienced teachers for further training purposes and borrowing options.

Student teachers, since they are novices in teaching, are usually supported in their use of the provided materials within seminar-based and internship courses in the EduSpace Lernwerkstatt:

“The Master's programme not only aims to strengthen the subject areas but also provides more related pedagogical and didactic courses where students can test the transfer of the theoretical knowledge acquired in lectures in a practical setting. The internship starting in the first year of study serves the same purpose” (Curriculum LM-85 bis, 2017).

Another important goal is to enable student teachers to independently search for suitable teaching materials for lesson planning or preparing assignments for pupils during their practical training in kindergartens and schools (Schumacher et al., 2020).

New materials are regularly added to the EduSpace Lernwerkstatt, and the decision what to purchase, is due to various reasons: to provide a collection of good inclusive practice examples, include material recommended or requested from colleagues, which they use in their seminar teaching, and occasionally also material that serves as negative examples to be critically reflected on. Typically, these materials are demonstrated and discussed by lecturers in class or included in guided assignments. Yet, this level of reflective engagement is not ensured when student teachers approach the materials in their own during self-directed study time. Against this background, we forward the thesis that the EduSpace Lernwerkstatt should not only offer catalogued materials in the manner of a traditional media library but provide a form of scaffolding as professionalising guidance during the self-study time. To this end, we take intermediate steps by exploring how pupils use material that is at offer and determine in what respect the learning expectations are met by them. On that basis, we deduce what didactical supplement is needed. Thereof, we draw first conclusions about the possible assistance student teachers would benefit from when planning lessons self-organized in the learning environment. Our intension is to stimulate the progress of their pedagogical and didactical skills.

The study, we present, was part of a three-strand exploration of a board game with a simulation for adolescents, called *The Next Generation of Game Changer*, which is supposed to foster entrepreneurship (Morselli et al., 2025). As such it likewise addresses

21st century skills, which involve analysing information and arguments to make informed decisions, managing and resolving disputes in a constructive manner, valuing and respecting different perspectives, developing the ability to lead and inspire others, and making ethical decisions based on principles of justice and fairness (Cotton, 1990; Patrick, 2003). Since these skills are also incorporated in the framework of education for democratic citizenship (Brieger et al. 2024), we expected compelling participatory practices and benefits for the pupils playing the game.

In this paper, firstly, we describe the game, classify it according to the concept of pupils' participation in school, and highlight its potential for participatory learning. Secondly, we present the research design and the results of the exploration. Thirdly, we analyse the result relating them to the specific context in which the game took place and, finally, we discuss what should be pedagogically and didactically anticipated if the game is to be played in a school context to increase its positive effects. By laying this out we nourish the idea to supplement self-driven activities in the EduSpace Lernwerkstatt and provide facilitation for novices or even experienced teachers how to prepare the game's application and anticipate functional and non-functional actions that pupils might perform (Mian & Kansteiner, 2025).

2. Outline of the objectives and structure of the board game

The board game *The Next Generation of Change Maker (NGoCM)* was designed by educators and business professionals associated with the Initiative for Teaching Entrepreneurship (IFTE) for secondary schools to inspire young people to the role of future changemakers to begin their entrepreneurial ventures. Additionally, it encompasses basic personal and social topics such as responsibility and autonomy, with the stated objective of fostering solidarity in society (Lindner, 2020).

In contrast to teacher-centred methods, the game, which simulates the phases of an entrepreneurial process, includes several opportunities of participation and initiates self-driven but collaborative decision making. The first step playing the game is called *Inspiration*. In this initial phase, pupils are split into small groups of three to six members. To foster collaboration and simulate common functions within entrepreneurial teams each player is assigned a specific role like *Chief Executive Officer (CEO)*, *Chief Time Officer (CTO)*, *Chief Process Officer (CPO)*, *Chief Documentation Officer (CDO)* or *Chief Happiness Officer (CHO)*. These roles ought to help pupils to experience and understand organisational dynamics. Once they have been formed, each team selects its entrepreneurial *mission* (term in the instructions) by drawing a card that prompts collective brainstorming. This process prepares each group member for the second phase of *Idea Generation*, in which they jointly develop their mission. This can be accomplished by considering different perspectives and including the environmental and social impact of the intended project. In the third phase of *Entrepreneurial Design*, the teams begin to elaborate the business

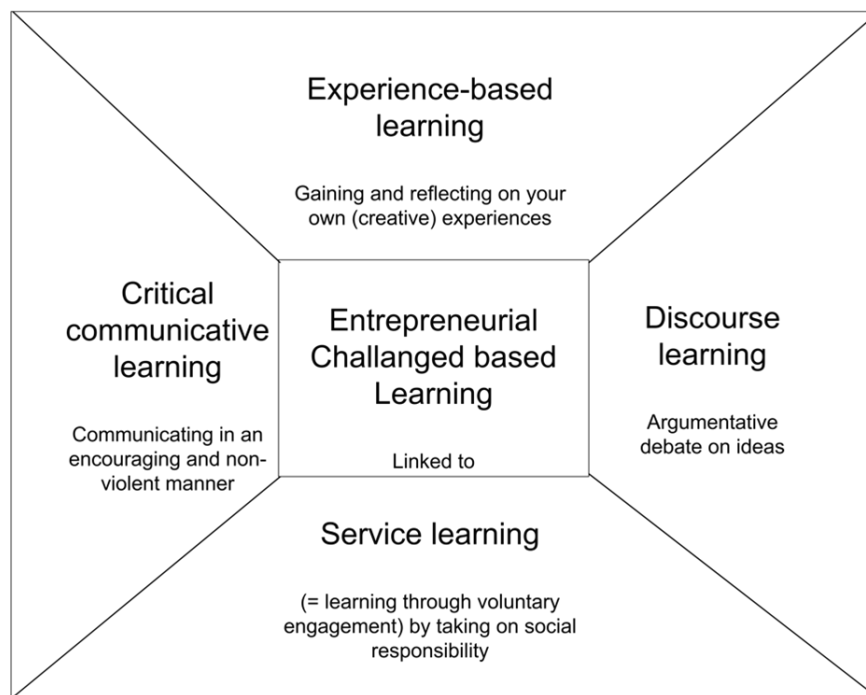


Figure 1. Learning approach for entrepreneurship education (Lindner, 2015, p. 45).

models developed in previous phases. The groups employ a streamlined iteration of the *Business Model Canvas* (Osterwalder & Pigneur, 2010), a tool designed to facilitate the delineation of the key elements of an entrepreneurial proposal. This approach enables the groups to evaluate their concepts from various perspectives including potential customers, value propositions, suppliers, available resources, costs, and the enterprise's financial viability and sustainability. In the last phase of *Final Check and Pitch*, the teams prepare the concluding presentations. This is, according to the game manual, the culmination of activities because each business proposal is presented to the entire class, followed by a question-and-answer session. This session is modelled to encourage reflection on the strengths and weaknesses of each business idea.

Playing the game and following these steps, pupils are expected to come across experiences that can be classified within the complex field of participatory practices associated with entrepreneurship education, such as development with a social responsibility perspective, critical (self-)reflection, dialogue and debate, as compiled by Lindner (2015) who build on various learning approaches (see Figure 1).

2.1 Classification of the board game

The distinction between playing and gaming is an ontological issue because it concerns structure and formalisms (Kampmann, 2019). Play can be characterised as an activity that involves the creation of imaginative scenarios and the construction of a temporary authentic world. Participants generally strive to maintain immersion in their fictional environment while playing. In contrast, games, appear as structured activities that involve interpreting and optimising objectives,

rules and tactics within defined time and space limits. In the game-mode, the aim is usually to climb to the next level and follow closely the structure. Although, games and play are not the same thing, games incorporate elements of play, such as spontaneous, imaginative and self-determined action within the game's specifications. Hence, degrees of autonomy, enjoyment, creativity and role-playing are given (Staccioli, 2021).

Thanks to the play qualities in conjunction with the multifaceted rules and specifications of a game, the *NGoCM* format enables pupils to act independently and participate in decision-making processes in a quite comprehensive manner. In other words, the methodological structure fundamentally embodies the idea of participation (see below).

The popularity of gamification and serious games as tools for media education has grown in recent years, as they have proven effective in engaging and motivating pupils to learn (Salen, 2008; Ciziceno, 2023). To stimulate engagement with content, games must be appealing and offer an enjoyable experience (Baar, 2020). Studies consistently report that digital as well as board game-based formats not only foster knowledge acquisition but promote active participation. In addition, research by Zalewski et al. (2019) has shown that playing board games contributes to the advancement of critical skills such as problem-solving, creativity, pattern recognition, and strategic thinking, as players engage in overcoming complex challenges. These findings have recently been confirmed by a systematic review by Sousa et al. (2023), in which the authors focused on the operationalisation of various specific objectives to assess the potential of these games for learning. Their data on learning outcomes revealed considerable variability about how board games promote a diverse array of educational experi-

ences like increasing soft skills as communication and collaboration besides the content related competences.

2.2 Ratio of participatory practices

Against the backdrop of Dewey's educational theory (cf. Dewey, 1916), a variety of schooling arrangements and teaching methods have been discussed and evaluated that build on the idea of 'learning by doing' and involve pupils in democratically arranged processes and thus strengthen their skills of participation (Himmelmann, 2010; Beutel, 2021). Among the teaching methods providing such processes are projects (Gunzenreiner et al., 2024; Jormfeldt, 2023) but also real-life simulation games like prominently *School as a state* (<https://www.schule-als-staat.eu/>).

In contrast to the general idea of intentional education, in which the learning processes is determined, controllable, and reliable (see also for its critical discussion Breidenstein, 2020), these educational methods advocate an exploratory approach to learning objects that encompass the playful development of skills – and naturally unpredictable alternative courses of action.

From a theoretical point, the composite of teaching and participatory learning environment can be characterised as inherently ambivalent (Beutel, 2021). From a broader theoretical perspective, such contradictions in educational teaching have been fundamentally reflected, and six sets of contradictory demands on action in professional educational practice have been analysed (Helsper, 2004). Our example corresponds with one of them, *the organisation-interaction antinomy*: While academic school research has identified conditions for success and good-practice-examples of participatory learning, this is manifested against an institutional framework that includes repression, exclusion, asymmetrical and uncontrolled power, or non-transparent performance assessment (Helsper, 2004).

Participatory actions, naturally, manifest across varying levels of consequence (Mayrberger, 2012, pp. 6 – 7). Our study was mainly guided by this approach (each level summarised and translated by the authors):

- *No participation*: The learning objectives, content, working methods, and results are all predetermined. Learners behave according to instructions.
- *Decoration*: Learners only participate when asked to do so.
- *Alibi participation*: Verbal contributions from learners have no influence on the situation. Learners show voluntary, affective reactions.
- *Interests and expectations*: Learners are asked about their interests and expectations.
- *Prepared learning environment*: Learners are placed in a prepared learning situation and receive comprehensive information. They understand the project and its intended outcomes.
- *Conceptualisation*: Contributions from learners are recorded and conceptualised later. Learners articulate their own ideas about a learning situation.
- *Participation in decision-making*: The idea for a learning program comes from the teachers. Learners are involved in decision-making about e.g. methods, procedures, or assessment criteria.
- *Proactive self-determination*: Teachers act as supportive partners. Learners proactively and independently initiate the learning process. They are responsible for selecting content, goals, and methods.
- *Complete freedom*: Teachers are informed when necessary. Learners have complete freedom of choice and are responsible for regulating the social, motivational, and metacognitive aspects of their learning process.

The game, *NGoCM*, cannot be classified to a single category but bears the option of experiences ranging from *interests and expectations* up to *participation in decision-making* within the game's specifications. The game aims to encourage pupils to develop an appropriate level of volatility and to engage in democratic and economic social development within the game and beyond. Once they have understood the process of entrepreneurship, a further participatory perspective emerges – that of a self-aware and responsible adult.

3. Methodology

Whereas Morselli et al. (2025) emphasise the subject-specific pupils' outcomes with *NGoCM*, we were interested in the extent to which the argued strength of the simulation game meets participatory quality. With our research we intended to identify the participatory practices that pupils perform in the steps of the game. We ran a questionnaire with four items, each for one of the four phases of the game and with an ordinal-scaled Likert scale (Döring, 2023) that depicts experienced involvement in the sense of the extent of participation experience in the four game phases. To develop the scale, we drew back on Mayrberger (2012) and condensed it to a five-step gradation as shown in Table 1.

RQ 1: How much did you participate on the 1 st , 2 nd , 3 rd and 4 th stage of the game?	
Scale description	Definition
1. no participation	comprises interaction level 'no participation': Content, methods, and results of the project are completely externally defined.
2. by presence	comprises interaction levels 'decoration' and 'alibi participation': Learners take part in an event (e.g. panel discussion) without knowing in detail what it is about.
3. occasionally possible	comprises interaction levels 'interests and expectations' and 'prepared learning environment': Learners articulate their own ideas about a learning situation but are not involved in the actual implementation (e.g., feedback rounds, evaluation).

4. mostly possible	comprises interaction levels 'conceptualisation' and 'Participation in decision-making': The learning process is not initiated with but by learners and supported by teachers (in partnership) (e.g., content, objectives, methods, etc.).
5. self-determined	comprises interaction level 'proactive self-determination': Complete freedom of decision and responsibility for the design of learning processes for the learners (as individuals or groups) and teachers are informed if necessary.

Table 1. Pentatonic Likert scale, derived from Mayrberger (2012) with condensed interaction levels.

To obtain a more profound comprehension of the underlying factors that precipitated the expressed grade of participatory involvement, in addition we collected data by two open-ended questions: RQ 2: "What did you do to fulfil your role" and RQ 3 "How could you fulfil the role better next time?" We presumed that the experience of opportunity for participation was connected to the extent one engages in the game. To analyse this data the method of qualitative content analysis as outlined by Kuckartz and Rädiker (2022), which combines deductive and inductive category development, was employed.

After we had familiarised ourselves with the data, we marked meaningful text segments related to the research questions, and defined categories and coded. Main categories were the following:

- *Role-Related Actions*: Specific tasks or behaviours performed to fulfil duties of the role ("I tried to motivate the others").
- *Collaborative Contributions*: Interaction, communication, teamwork ("Contributed my opinion & corrected my colleagues").
- *Self-Reflection & Improvement*: Ideas or reflections on how to improve role performance ("Discuss more with the group").
- *Challenges or Barriers*: Difficulties or obstacles encountered in fulfilment of the role ("My role did not constitute a real task").
- *Metacognitive Awareness*: Awareness about learning or group process ("I was hardly able to fulfill this role effectively").
- *Autonomous vs Supported Actions*: Distinguishes between self-initiated vs externally supported actions, ("The teacher helped me to better understand the game rules").
- *Emotional/Affective Dimension*: Expressions of motivation, satisfaction, or frustration, ("I felt comfortable/uncomfortable in my role").

We got access to an appropriate field, the secondary school of Economics (WFO) in Bruneck, South Tyrol. At the WFO they prepare graduates for qualified professions in all branches of the economy (trade, commerce, industry, etc.) and in administration, as well as for professions in the digital sector that require good economic and technological skills. In October 2018 the WFO got certified as an 'Entrepreneurship School' and achieved the second level in 2021. Through these innovative steps and the biannual re-

certifications, the WFO specifically promotes a culture of maturity, personal responsibility and solidarity as part of the 'entrepreneurial spirit' in all areas of teaching.

We are grateful to have had the opportunity to explore the game there with 87 pupils about 17 years old, in five fourth-year classes. Playing the game was embedded into so called project days in which pupils usually get to choose what they work on (in opposite to teacher-centred lessons). In our case the pupils were kindly asked to participate in our study and thus gaming was not self-chosen. During the game, the teachers were present in the classroom and performed classroom management tasks (as recommended by Manuzzi, 2002); predominantly monitoring, disciplining, and arranging resources. The introduction was presented by a researcher.

The sampling can be regarded as a convenience sampling (Döring, 2024). The teams were randomly assembled. Despite the limitation that there was no option to run a pre-test, this setting was still satisfactory considering our interest to explore participatory experience playing the game within the educational context.

4. Results

Regarding our research interest it is worth reporting the overall result of the descriptive data analysis first. According to this, the pupils' participatory experience differs slightly comparing the stages but with a positive tendency that participation was mostly possible and even the impression of self-determination was perceived. In the first and second phase of the game (*Inspiration* and *Idea Generation*), the pupils predominantly felt that they had the opportunity to participate (N = 87, 43.7%; 46.0%), followed by the fourth phase (*Final check & Pitch*), which involved presenting the idea to the whole group (39.1%). The *Entrepreneurial Design* phase, in which the idea was to be developed using the *Entrepreneurial Canvas*, achieved a 33.3% approval rating. Figure 2 provides an overview.

Various interaction dynamics developed in each of the teams, which can be differentiated in group-related and individual participation experiences. To examine this phenomenon, the survey results were filtered by group and role. The following graphs show the pupils' rating according to the role they had taken in the game and the specific stage as much as for the single team in each class. In Figure 3 to Figure 7 we added examples of meaningful expressions from the written answers.

As you can see in Figure 3 group (4) in class 4A is characterised by the strongest self-determined participation experience shared by all group members across all stages. The 4A(4)-CTO states that, beyond his role-specific function of time management, he/she shared his ideas with the group during the game phases, as the 4A(4)-CEO also notes in the minutes. Conversely, the experience of participation in Group 3 (graph below left) is rated less favourably overall and also quite unequally. The 4A(3)-CEO assigned a low score to the opportunities for participation as he/she was mainly monitoring but likewise responded to

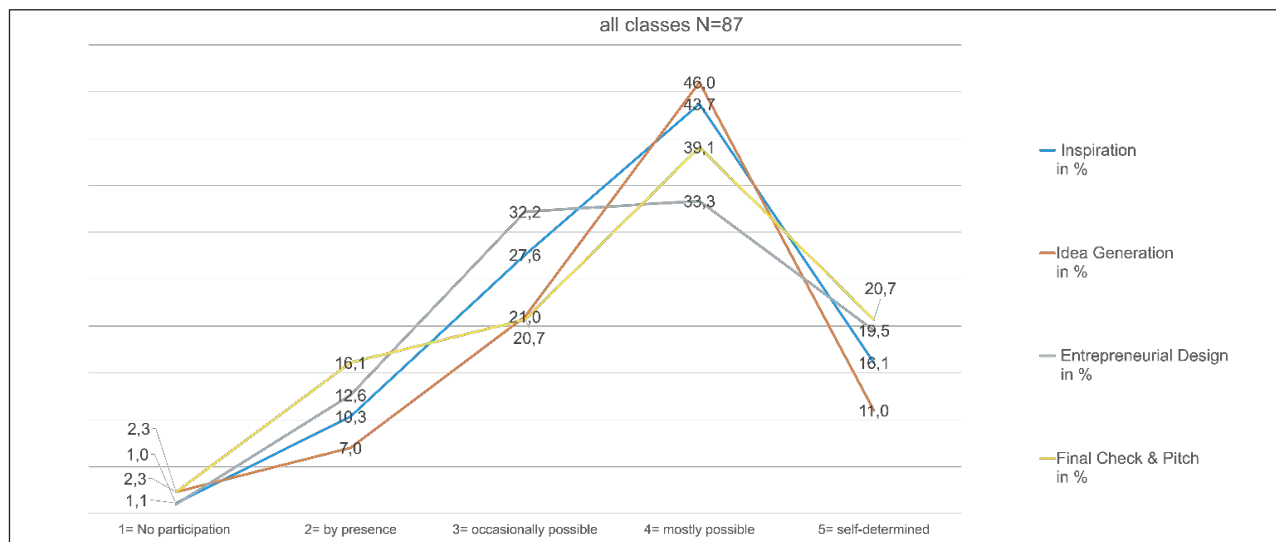


Figure 2. Overall participation experience at the four game stages rated by all pupils.

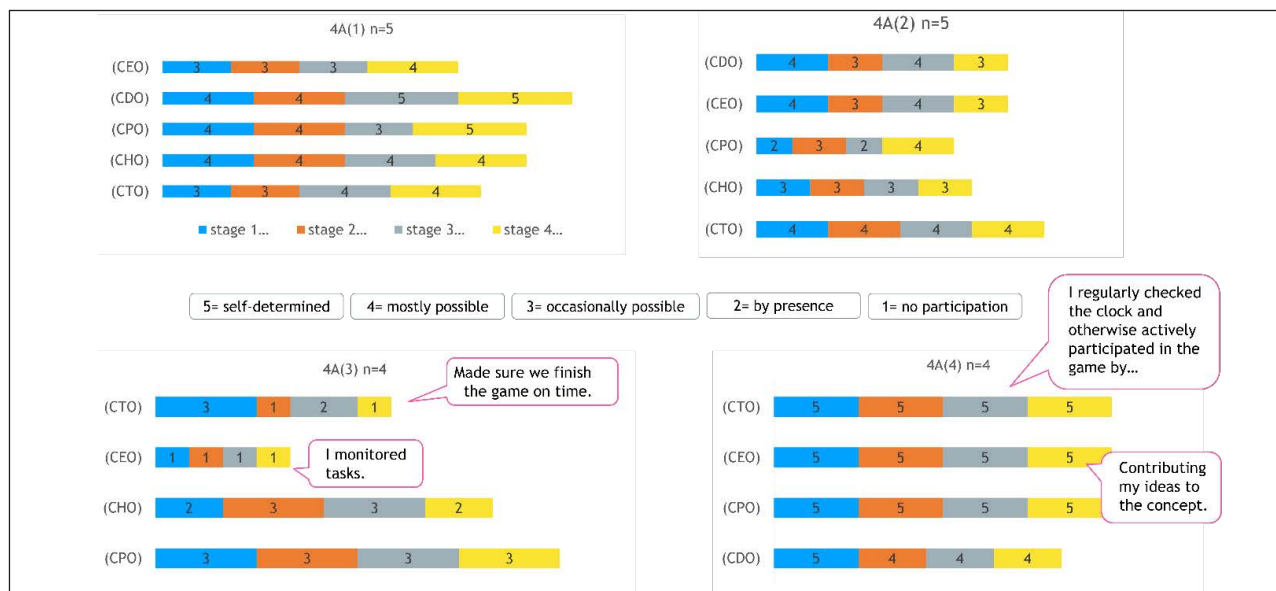


Figure 3. Role-specific participation experience in the four groups of Class 4A.

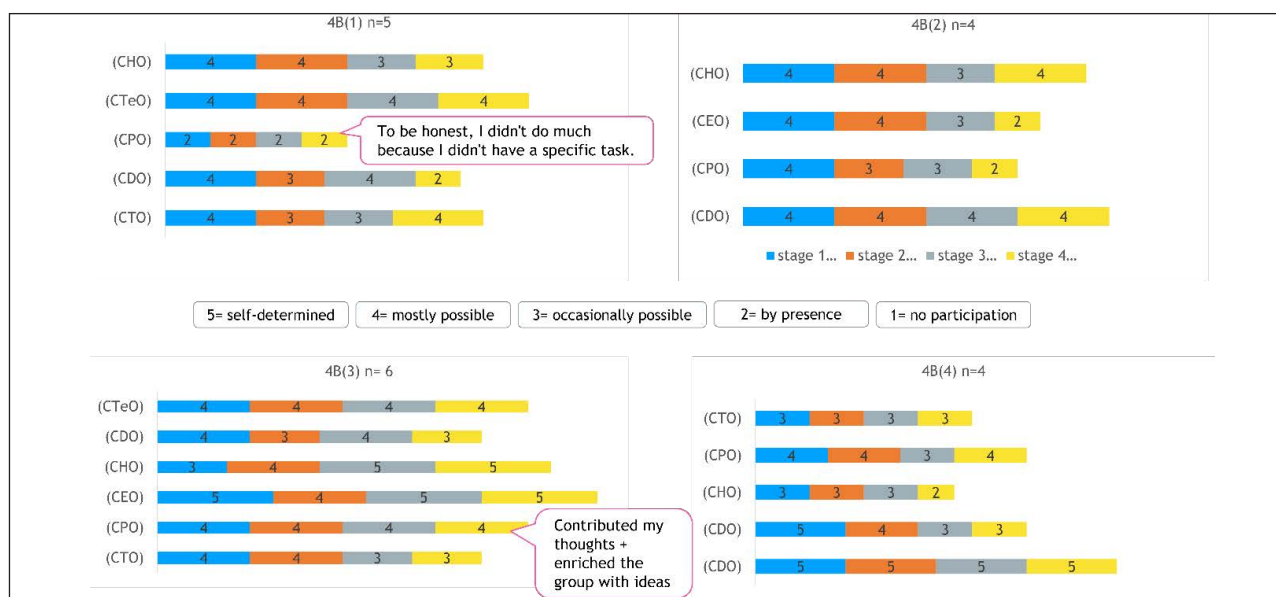


Figure 4. Role-specific participation experience in the four groups of Class 4B.

RQ 3 which inquired after the scope of action with “Nothing”.

In class 4B, group (3) also stands out for its high level of participation across all phases calculated by mean. While the 4B(3)-CPO felt responsible for product development as well as information distribution, the 4B(1)-CPO indicated that his assigned role did not constitute a real task. This is reflected in the assessment of participation, which was rated as “by presence” in all four phases of the game as displayed in Figure 4. In response to the question regarding potential improvements for the subsequent iteration, the 4B(1)-CPO suggested a more comprehensive involvement in the project.

Class 4C was also divided into four groups of four, with two members of group (4) who have not completed the questionnaire, meaning that a group-based evaluation could not be carried out. The results of the ranking of subjectively experienced participation in groups (1) and (3) you can realise in Figure 5 will be considered here: While the ratings in group (3) show little variation in the participation experience across all roles, the 4C(1)-CTeO consistently experiences his role as participatory “by presence” as depicted in Figure 5. Interestingly, the field for answering questions about how 4C(1)-CTeO could improve his/her role next time was left blank.

As shown in Figure 6 of class 4D, group 1 is to distinguish by the fact that the CEO, CTO, and CPO all engaged in self-directed interaction throughout every phase of the game, except the 4D(1)-CEO, who only occasionally felt participation in the four phases. RQ 2 is responded to with “I tried to motivate the others” fully appropriate to the role requirements. For RQ3 4D(1)-CHO states “Contribute better inputs”. On average, group 4D(4) rated the participation experience the lowest. However, the 4D(4)-CEO and CDO slightly deviated upwards from the other experience values. In RQ2, the 4D(4)-CEO states that he/she made a note of all considerations during the process, and in RQ3 he admits that he could “discuss more with the group” next time. The 4D(4)-CDO, whose task was to record the interactions, said (answering the open-ended question) he/she was hardly able to fulfil this role effectively, but contributed by providing ideas (see Figure 6, bottom right).

The participation experience among the three working groups in Class 4E, which specialises in computer science and encompasses only 14 pupils, varies little as illustrates in Figure 7. The 4E(1)-CTeO rated his/her participation as ‘by attendance’ and his/her activity with the comment ‘points during interactions count’, while the 4E(2)-CTeO rated his/her opportunities for ‘participation by counting points’ as ‘occasionally possible’. 4E(2)-CTeO would like to create “nicer tables for listing the points” to better complete the role, while 4E(1)-CTeO cannot imagine how to do anything better. The participation experiences of 4E(3)-CTeO, on the other hand, are rated higher in phases 2 and 3 by “Contributed my opinion & corrected my colleagues”. In future, 4E(2)-CTeO can imagine “Contributing more opinions”.

Across the single roles and the single teams, we gain the following insights:

- Overall, we identify quite high approval towards the experience of participation during gaming, often rated between 3 to 5, which expresses that in average the pupils felt that participation was often possible.
- Due to the comparison of means of each specific role across all groups and classes we do not identify any role in which the experience of participation was clearly higher than in others (means: CDO – 3.8; CEO and CTO – 3.7; CPO – 3.5; CTeO and CHO – 3.4).
- In each class we find a team in which one role differs from the others in the perceived experience of participation. Yet, the data doesn’t allow us to relate any differences within teams to a single class.
- Finally, we noticed that the pupils, asked by open-ended questions, often didn’t give explanatory answers, and only some came up with ideas for further elaborating the role. Considering that quite some pupils explored participatory actions, fewer of them might have felt stimulated to engage in critical self-reflection. This would have been possible by viewing the quality of contributions or motivation to participate or by thinking of new strategies (e.g., active listening, asking detailed questions) and tools (e.g. set a timer, use a spreadsheet).
- In the synthesis of the responses to the open-ended questions, the concept of participation is predominantly reconceptualized as the opportunity to contribute to group discourse. Seldomly, the pupils refer to the option to handle the rules flexibly or engage in meta-level reflection on the procedural dynamics.

5. Conclusions

We differentiate the findings according to three distinct analytical perspectives, each of which informs the identified need for professional support for student teachers when operating autonomously within open learning environments that incorporate didactic games such as the one presented.

5.1 Different ways to participatory action potentials

A board game such as *NGoCM* offers significantly more scope for play and genuine action in a participatory sense than teacher driven lessons but probably far less than the prototyping simulating game *School as a State* more aspects are predetermined in terms of time and activities. In our study the pupils spend half of a school day in the classroom playing the game which could be compared to a very comprehensive group work (Johnson, Johnson & Holubek, 2005). As such it is still in differs to traditional lessons.

Despite the benefits of entrepreneurship for fostering pupils’ self-determination skills that Morselli et al. (2025) found, the contribution to the intended learning outcomes we recognize too little value for everyone (!) in the amount of time consumed. We assume that different levels of competencies among the

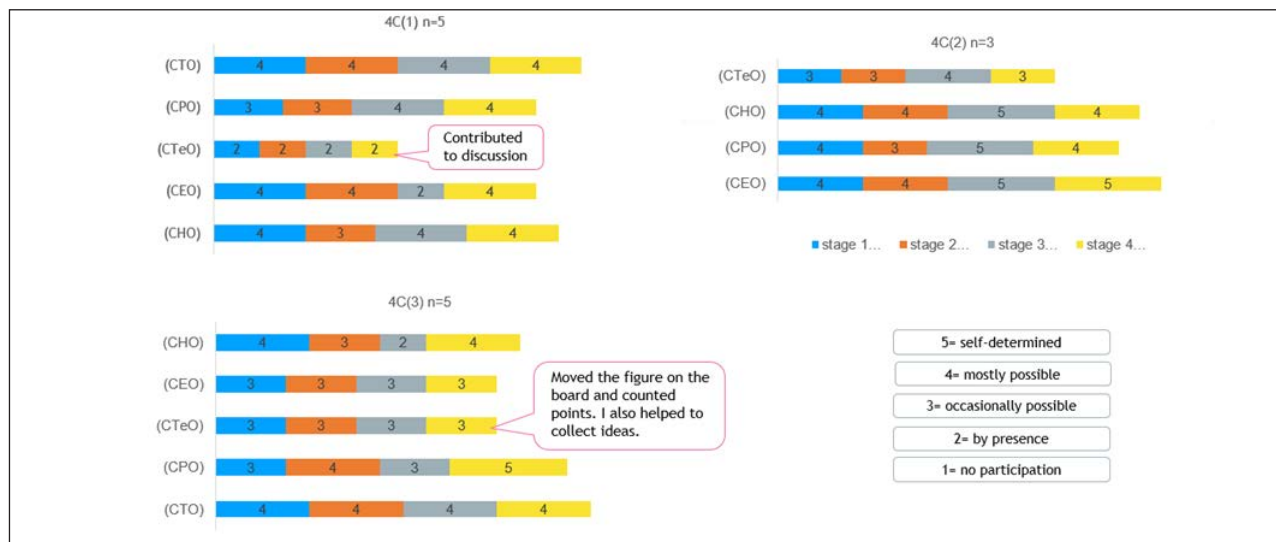


Figure 5. Role-specific participation experience in the three groups of Class 4C.

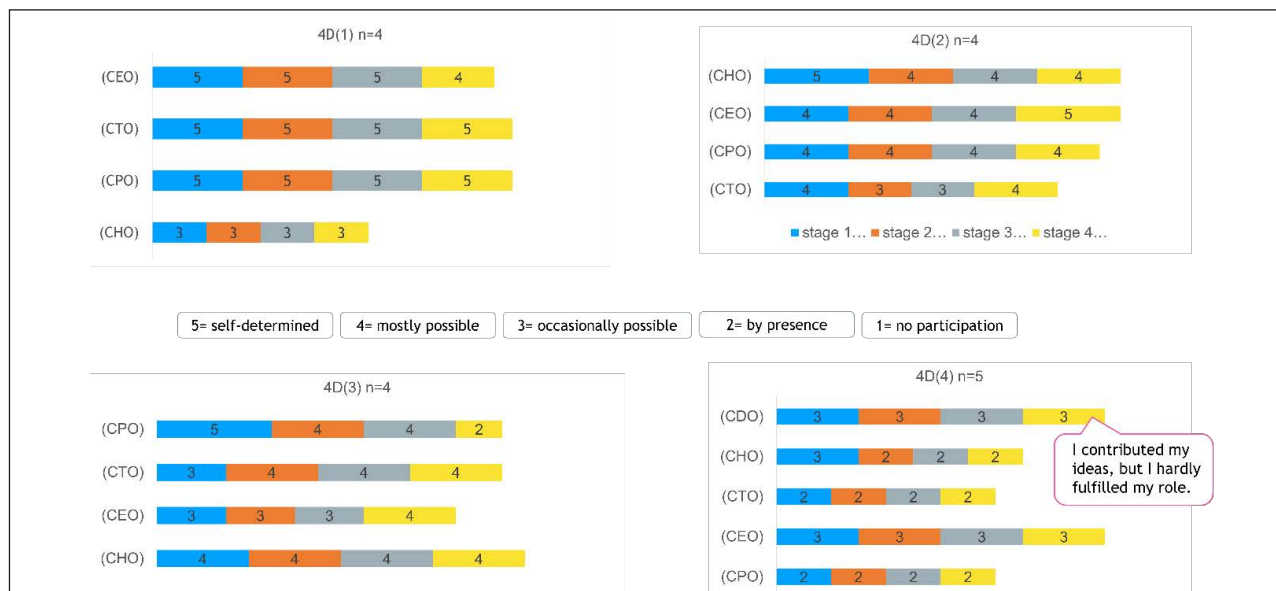


Figure 6. Role-specific participation experience in the four groups of Class 4D.

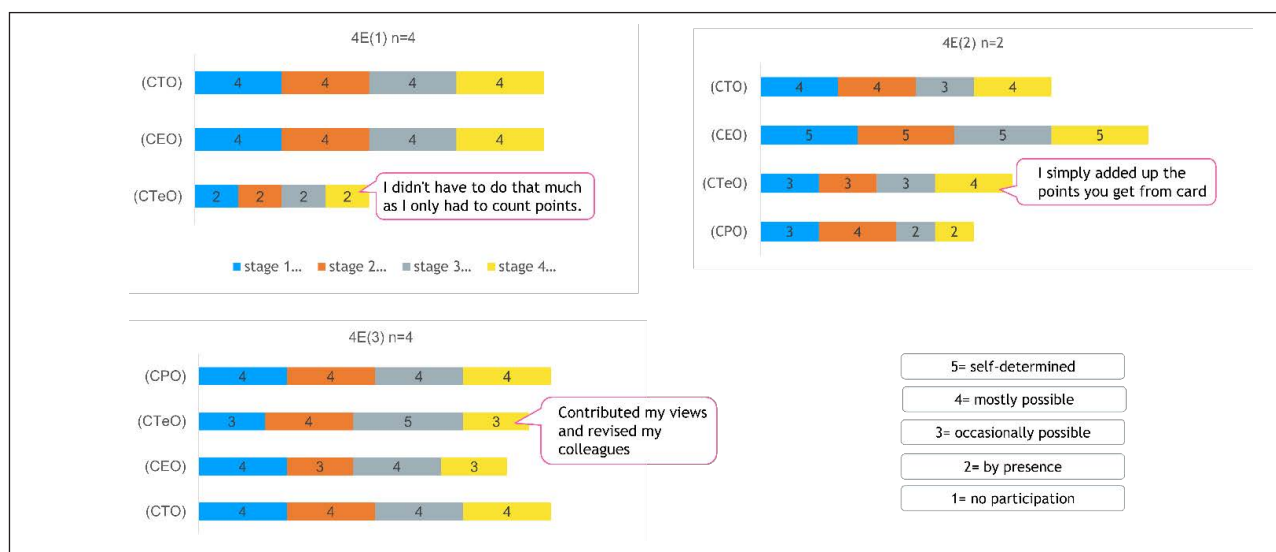


Figure 7. Role-specific participation experience in the three groups of Class 4E.

teams and different personal interest and engagement lead to different experiences. Given that the use of the game is inherently conditional, it becomes imperative for teachers to explicitly define the pedagogical aims they intend to pursue through its application. They must also proactively anticipate which specific competencies can be effectively fostered through the game-based approach, and strategically plan the forms of facilitation required to support diverse learner profiles and team configurations in achieving meaningful progress.

5.2 Guidance is not over when the game is over

The finding that the pupils show rather superficial reflections on their behaviour in their roles and hardly name any possibilities to elaborate them could be explained by the fact that they might have felt comfortable with their role engagement and did not see the need for elaboration. Or they might have been exhausted after four hours of gaming. Anyway, this observation necessitates a critical examination of two aspects:

- The game setting supports to learn about entrepreneurship activities and to be aware of the roles within. But when it comes to the meta-reflection about the role and oneself acting in it including to find ideas to expand one's own capacity, pupils did not engage as expected. Accordingly, some kind of instruction might be needed. This indication to guide them is supported by studies that imply that serious games (like *NGoCM*) are more effective when integrated into other activities (Wouters et al., 2013). Furthermore, the importance of moderation and debriefing is emphasised to ensure that the game's objectives are achieved (Crookall, 2010). The effects of game-based processes depend on a multitude of variables and on the learners' own logic. Hence, even when a game-based learning material is fully developed ready to be applied in the classroom the instructional context must be carefully designed and pedagogically facilitated to ensure alignment with educational objectives. Especially in open learning environments in which pupils organise their working processes independently, teachers must make sure that some kind of guidance is at hand (Kansteiner & Traub, 2016).
- Compared to the imaginary responsibility that most pupils took on quite well during the game the real responsibility of being involved (and needed) in an exploring research situation was not reliably fulfilled by all. We wonder whether the pupils realise the connection between their engagement in the game and their behaviour in real life and we question how much they built up a participatory self-concept for real life. We assume that it would offer an essential learning opportunity for their personality development when they were led to reflect on the dissonance of their doings and of their reflection of the doings after having played (and evaluated). That, we assume, would decisively add to building up 21st century skills.

5.3 Playing in a school context is never purposeless

When project days are carried out at school, pupils usually expect to be able to choose some interesting activity and to have a greater say in the planning and implementation of it (at least if quality characteristics are being met; Frey & Schäfer, 2007). Presenting the *NGoCM* game on a project day might have led the pupils to other expectations than if it had been incorporated into traditional teacher-run lessons. Furthermore, given its form as a board game with highly academic appeal, the game retains a rather teaching-like character.

Unfortunately, we couldn't inquire after the pupils' view on how their engagement and experience of participation might have changed if they had played by their own choice or in a joyful setting out of school.

Having presented the results about participatory experiences playing a game at school we came along some promising feedback by the pupils but also identified that this was not true for all of them for several reasons. When presenting games like *NGoCM* in a media library like the EduSpace Lernwerkstatt it is important to address related challenges and to offer concomitant information and planning reflections, particularly for novice users. Inspired by these initial findings, we are planning further empirical studies focusing on the outcomes of selected materials implemented in school and kindergarten settings. The aim is to generate evidence that will inform the development of a facilitation concept for self-organised activities in the EduSpace Lernwerkstatt.

References

- Baar, R. (2020). Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen, lernen, arbeiten in Lernwerkstätten: Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 17–28). Verlag Julius Klinkhardt.
- Beutel, W. (2021). Demokratisches Handeln und Schule: Gründe und Beispiele für Demokratiebildung. In E. Franzmann, N. Berkemeyer, & M. May (Eds.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (pp. 175–187). Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2020). Unterricht. In S. Schinkel, F. Hösel, S. M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski, & M. Zschach (Eds.), *Zeit im Lebensverlauf* (pp. 299–304). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361-9783839448625-049>
- Brieger, S. A., Hechavarría, D. M., & Newman, A. (2024). Entrepreneurship and democracy: A complex relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 48(5), 1285–1307. <https://doi.org/10.1177/10422587231221797>
- Ciziceno, M. (2023). From game-based learning to serious games: Some perspectives on digitally mediated learning. *Media Education*, 14(1), 73–82. <https://doi.org/10.36253/me-13294>
- Cotton, K., & Faires Conklin, N. (1989). *Research on early childhood education* (School Improvement Research, Series III, 1988–1989). Office of Educational Research and Improvement (ED). <https://eric.ed.gov/?id=ED312030>
- Crookall, D. (2011). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41, 898–920. <https://doi.org/10.1177/1046878110390784>
- Curriculum for the single-cycle Master's Degree Programme

- in Education for Primary Schools (LM-85 bis). (2017). Free University of Bozen-Bolzano.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz. (Original work published 1930)
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. (Page number removed; not included in APA reference entries for books.)
- Döring, N. (2024). Stichprobe. In M. Wirtz (Ed.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (Online-Ausgabe). Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/stichprobe>
- Frey, K., & Schäfer, U. (2007). *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun*. Beltz.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, widersprüche, paradoxiën: Lehrerarbeit – ein unmögliches geschäft? Eine strukturotheoretisch-rekonstruktive perspektive auf das lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 49–99). Klinkhardt.
- Himmelman, G. (2010). Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und politischer Bildung. In D. Lange & G. Himmelman (Eds.), *Demokratiedidaktik* (pp. 19–30). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_2
- Gunzenreiner, J., Reiting, J., & Rombach, M. (2024). Relevanz von demokratielernen und partizipation im kontext von schule und unterricht. In J. K. Franz, J. Langhof, J. Simon, & E. K. Franz (Eds.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (pp. 148–161). Klinkhardt.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubek, E. (2005). *Kooperatives Lernen – kooperative Schule*. Verlag an der Ruhr.
- Jormfeldt, J. (2023). Experiences of school democracy connected to the role of the democratic citizen in the future: A comparison of Swedish male and female upper secondary school students. *Journal of Social Science Education*, 22(3), 6008. <https://doi.org/10.11576/jsse-5530>
- Kampmann, W. B., & Juel Larsen, L. (2019). The ontology of gameplay: Toward a new theory. *Games and Culture*, 15(6), 609–631. <https://doi.org/10.1177/1555412019825929>
- Kansteiner, K., & Traub, S. (2016). Umgang mit vielfalt als herausforderung für offene unterrichtsformen und darauf bezogene kompetenzentwicklung von lehrkräften. In G. Lang-Wojtasik, K. Kansteiner, & J. Stratmann (Eds.), *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (pp. 125–141). Waxmann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5th rev. ed.). Beltz Juventa. (Page range removed; not included for monographs.)
- Lindner, J. (2020). Entrepreneurship education by Youth Start—Entrepreneurial challenge-based learning. In *The challenges of the digital transformation in education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018) – Volume 1* (pp. 866–875). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4>
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Guerini Studio.
- Mayrberger, K. (2012). Participatory learning: Designing with the social web. On the contradiction of prescribed participation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Mian, S., & Kansteiner, K. (2025). The potential of phenomenological vignettes to discover play experiences in a game with perspectives on teacher education and EduSpace Lernwerkstatt. *Formazione & Insegnamento*, 23, Article 8086. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8086>
- Morselli, D., Mian, S., Schumacher, S., & Andreatti, G. (2025). The next generation of change makers: Developing an entrepreneurship competence in VET students through a board game from the EduSpace Lernwerkstatt. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal "Scuola democratica": Education and/or social justice. Vol. 2: Cultures, practices, and change* (pp. 72–84). Associazione per Scuola Democratica. Retrieved September 4, 2025, from <https://hdl.handle.net/10863/46547>
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Wiley. Retrieved September 4, 2025, from <https://cimne.com/cvdata/cntr2/spc2390/dtos/dcs/businessmodelgenerationpreview.pdf>
- Patrick, J. J. (2003). Essential elements of education for democracy: What are they and why should they be at the core of the curriculum in schools? [Conference presentation]. Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. Retrieved September 4, 2025, <https://www.civiced.org/pdfs/EEOFforDemocracy.pdf>
- Salen, K. (Ed.). (2008). *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. MIT Press.
- Schumacher, S., Stadler-Altman, U. M., & Riedmann, B. (2020). Verflechtungen von pädagogischer theorie und praxis: EduSpace Lernwerkstatt: Stationär und mobil. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen, lernen, arbeiten in Lernwerkstätten: Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 184–193). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18432>
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare: Elementi di didattica ludica* (4th ed.). Carocci.
- Sousa, C., Rye, S., Sousa, M., Torres, P. J., Perim, C., Mansuklal, S. A., & Ennami, F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1160591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160591>
- Stadler-Altman, U. M., & Schumacher, S. (2020). Spielen, lernen, arbeiten in Lernwerkstätten: Formen der Kooperation und Kollaboration. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen, lernen, arbeiten in Lernwerkstätten: Facetten der Kooperation und Kollaboration* (pp. 11–16). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18432>
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>
- Zalewski, J., Ganzha, M., & Paprzycki, M. (2019). Recommender system for board games. In *2019 23rd International Conference on System Theory, Control and Computing (ICSTCC)* (pp. 249–254). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICSTCC.2019.8885455>

The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt

Il potenziale delle vignette fenomenologiche per scoprire esperienze ludiche in un gioco con prospettive sulla formazione degli insegnanti e su EduSpace Lernwerkstatt

Stephanie Mian

Faculty of Education, Free University of Bolzano (Italy); Stephanie.Mian@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0002-2517-8716>

Katja Kansteiner

Faculty of Education, Free University of Bolzano (Italy);
Katja.Kansteiner@unibz.it <https://orcid.org/0009-0002-9904-3619>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In this article we inquire after the intersection of play and learning, drawing on philosophical and pedagogical foundations to explore the tension between play's inherent purposelessness and its application in educational contexts. Through a phenomenological study using phenomenological vignettes we delve into pupils' lived experiences with the board game *The Next Generation of Changemaker* (NGoCM) in a fourth-year secondary school setting in South Tyrol. These vignettes reveal the emergence of unique play spaces that extend beyond the game design or pedagogical intentions, calling for a reflective approach to game-based learning. The analysis highlights both the challenges, such as resistance to ludified learning and collaborative play, and the opportunities for fostering essential 21st-century skills. With the findings we aim to contribute to a discourse on the development of a reflective approach to game-based learning and the integration of gaming materials into teacher education within the framework of the EduSpace Lernwerkstatt.

In questo articolo indaghiamo sull'intersezione tra gioco e apprendimento, attingendo a fondamenti filosofici e pedagogici per esplorare la tensione tra l'intrinseca mancanza di scopo del gioco e la sua applicazione nei contesti educativi. Attraverso uno studio fenomenologico che utilizza vignette fenomenologiche, approfondiamo le esperienze vissute dagli studenti con il gioco da tavolo *The Next Generation of Changemaker* (NGoCM) in una scuola secondaria di quarto anno in Alto Adige. Queste vignette rivelano l'emergere di spazi di gioco unici che si estendono oltre la progettazione del gioco o le intenzioni pedagogiche, richiedendo un approccio riflessivo all'apprendimento basato sul gioco. L'analisi evidenzia sia le sfide, come la resistenza all'apprendimento ludico e al gioco collaborativo, sia le opportunità per promuovere competenze essenziali del XXI secolo. Con i risultati, intendiamo contribuire a un dibattito sullo sviluppo di un approccio riflessivo all'apprendimento basato sul gioco e sull'integrazione di materiali di gioco nella formazione degli insegnanti, nell'ambito dell'EduSpace Lernwerkstatt.

KEYWORDS

Play, Game-based Learning, Teacher Education, Phenomenological Vignettes
Gioco, Apprendimento basato sul Gioco, Formazione degli Insegnanti, Vignette Fenomenologiche

Citation: Mian, S., & Kansteiner, K. (2025). The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 95-103. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_11

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (K. Kansteiner; S. Mian); Investigation (S. Mian); Methodology (S. Mian); Writing – original draft (S. Mian); Writing – review & editing (K. Kansteiner).

Acknowledgments: Financial support for this study was provided by the EduSpace Lernwerkstatt at the Faculty of Education, Free University of Bolzano.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_11

Submitted: June 13, 2025 • **Accepted:** July, 7, 2025 • **Published on-line:** September 13, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Playing and learning have been intertwined for centuries (Farné, 2020). The recognition of play as a pedagogical method in the 17th century has ever since evolved into contemporary pedagogical concepts such as edutainment, game-based learning, and game applications like serious games and simulation games (Blötz, 2015), as well as the transfer of game mechanisms and elements into non-game contexts (gamification) (Deterding, 2011). These concepts are based on the structural linkage between learning and play processes (Einsiedler, 1982; Popp, 1990) and the recognition of the educational function both fulfill (Farné, 2020; Polito, 2000). However, the “ludification” (Weiß, 2024, p. 12) of pedagogy understood as making pedagogical activities playful or converting pedagogical actions into a game – which highlights the notion that pedagogy requires play – is critically viewed by educators as a hidden attempt of dominance, a camouflage of pedagogical practices, or a disguising tool for labor (Popp, 1990; Weiß, 2024). It is particularly emphasized that the potential of play is lost by pedagogization (Weiß, 2024). If, however, play or game is instrumentalized and limited to being an introduction or just integrated into culture in our case an intentionally driven learning culture the fact is ignored that the spaces opened by play can contain subversive moments and challenge creativity by which the understanding of the self and the world can be transformed (Weiß, 2020). And that in turn is an original goal of education, in the German terminology *Bildung* (Grassinger et al., 2022).

In play, as in educational history Kant (1790/2009) demonstrated, humans are without interest or, as Schiller (1795/2005) emphasized, they are indifferent and play itself is purposeless as Huizinga (1940/2023) and Caillois (1958/2001) highlighted. This raises the question of how play, characterized by its autotelic nature – being justified by itself and not serving another purpose and by its voluntary nature (Huizinga, 1940/2023) plus principle of pleasure (Farné, 2020), can be discussed for educational purposes, which are generally intentional (Trembl, 2000) and therefore mostly predetermining. One option to approach the discussion is the distinction between ludic activities – playful activities – and ludiform activities – game-like activities – that are supposed to attract and be pleasing but whose goals lie outside the game and are usually determined by the game inventor (Visalberghi, 1958; Staccioli, 2021). This would already allow games used in a school context to be classified as game-like activities. Another approach is to distinguish between play and game as different from educational games, in which the concepts of playing and learning are clearly outlined towards learning:

“Play(ing)’ in relation to the educational game mostly means engaging in rule-based parlour games, as this type of game serves as a template for the majority of educational game forms. In this case, ‘learning’ almost always means the acquisition and, much more frequently, the practice and consolidation of basic school subject-related knowledge, skills, and abilities that are relevant for school

performance assessment and ‘school success.’” (Popp, 1990, p. 306)¹.

When a game is implemented in a manner that takes both seriously, its playful and educational dimensions, it can foster an individual play experience (Popp, 1990). To ensure this benefit, Gabriele Weiß, an educational scholar, frames it as a categorical imperative for play: “Never use it [play] merely as a means, but always also as an end in itself!” (Weiß, 2024, p. 19). This viewpoint induces to explore how games in the educational field navigate within the continuum between *paidia* and *ludus*, as it is conceptualized by Caillois (1958/2001). At one end of this continuum lies the structured essence of the game (*ludus*), while at the other end resides complete free improvisation and fictionality (*paidia*) (ibid.).

2. The research study

The presented phenomenological study is part of a three-strand study (see Morselli and Schumacher & Kansteiner in this volume) about the application of the board game *The Next Generation of Changemaker* (short *NGoCM*) and pupils’ experiences playing it. We display exemplarily to what opportunities and challenges can emerge from games used in an educational context.

The boardgame *NGoCM* is designed with the educational aim to foster 21st century skills. They are essential in a society in which information and communication technologies (ICT) permeate nearly all aspects of life – from work, consumption, and social interaction to collaborative innovation – while also playing a role in addressing global challenges such as poverty, health crises, and environmental degradation (Griffin et al., 2012). By playing the game pupils should develop the skills such as “to respond flexibly to complex problems, to communicate effectively, to manage information dynamically, to work and create solutions in teams, to use technology effectively, and to produce new knowledge, continuously” (ibid., p. V). These skills are largely in parallel with the eight lifelong learning competencies identified by the EU (2019), including literacy competence, personal, social and learning-to-learn competence, citizenship competence, as well as cultural awareness and expression competence. Among these eight competencies is entrepreneurship competence, to which the game is linked by its foundation in the principles of Sustainable Entrepreneurship Education (BMDW, 2020).

2.1 Initial point: Framework of the research – the EduSpace Lernwerkstatt

In kindergarten and school teaching games represent a larger share of learning material provided in both, teacher driven lessons and self-organized open learning settings (Forkel, 2009; see for critical reflection

¹ All quotations from non-English sources have been translated by the authors.

Peschel, 2002). Accordingly, in university EduSpaces for teacher education like the Lernwerkstatt at the Free University of Bozen, located at the Faculty of Education on the Brixen campus (<https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>), manifold games can be found and borrowed for teaching reasons. They mostly are presented as good practice examples for diversity-oriented educational settings. Overall, at the EduSpace Lernwerkstatt materials at offer range from analog materials inspired by the pedagogical ideas of Friedrich Froebel, Célestin Freinet, Loris Malaguzzi or Maria Montessori up to commercial games that can be didactically applied as well as digital learning materials. The EduSpace Lernwerkstatt also serves as an open learning environment within initial and further teacher education, and users gain the opportunity to reflect on pedagogical and didactical issues related to the materials.

For the further development of the EduSpace Lernwerkstatt, the responsible team conducts empirical research to ensure the enhancement in an evidence-based manner and within a consistent connection between research, theory, and practice. Therefore, the usage, potential challenges and requirements or effects of available material is investigated –like the board game *NGoCM*. The findings will be reflected towards individual, group-based, and whole-class learning and will furthermore initiate research-based professionalization opportunities for student teachers and experienced teachers in in-service training.

2.2 Research design and methodology

Phenomenology, as a philosophy of experience, seeks to approach the world and various phenomena as they are given in experience. It is a tyle of thinking and an exploratory attitude that does not focus on what things are, but on how they appear to the human senses and in consciousness. (Merleau-Ponty, 2005) At the heart of most phenomenological approaches lies a descriptive orientation, in which description serves as a method for the intersubjective examination of experience (Brinkmann, 2019). In the present phenomenological study, we chose an empirical approach within phenomenological educational science – namely vignette research (Agostini et al., 2024) – to capture the experiences of fourth graders playing the board game *NGoGM* during a project week at a secondary school with an economics profile in South Tyrol.

The phenomenological vignette is a qualitative research instrument that is methodologically grounded in Husserl's (1973) descriptive phenomenology, Merleau-Ponty's (2005) phenomenology of the body, Waldenfels' (2024) responsive phenomenology, and more particularly approaches from phenomenological educational science (Lippitz, 2019; Meyer-Drawe, 2012). Vignettes are short and concise narratives characterized by an evocative and aesthetically attuned writing style (Schratz et al., 2012). The researcher records scenes or co-experienced moments as notes, or even early drafts of a so-called raw vignette, directly in the field. Subsequently, he/she, as soon as possible, shapes the raw vignette or initial draft and enriches it

in a multi-step process first individually, then in pairs or within a (research) group: The recorded co-experiential moment is linguistically condensed and validated intersubjectively, leading to further refinement of the vignette. Its intuitive clarity and the appropriateness of each word are continuously examined until it fulfills its aim to make the shared experience as tangible as possible for readers, (Agostini et al., 2023).

As *resonating bodies of sound* (Mian & Agostini, 2025) these vignettes not only preserve fleeting experiences by language, making them accessible for reflection, but also strive to resonate with the reader's own experience. By aiming to create resonance, they highlight the qualitative and pathic dimensions of experience, rendering them visible and tangible. This is achieved by capturing moods, subtle gestures, tonalities, and nuances that convey the co-experiential atmosphere, accessible primarily to the gaze involved, yet withdrawn from those partaking in the experience. Drawing on Lippitz (2019), the phenomenological claim of the vignettes is an attempt to reflexively engage with lived experience – conceived as a meaningful, largely pre-predicative, that is, pre-reflective event – in order to raise awareness of the operative structures of meaning that shape the human-world-relationship (Merleau-Ponty, 2005). By undermining the dichotomy between subjectivity and objectivity, the vignettes express an understanding of human beings and the world as co-existent, in which the perception of the world and of things becomes visible as “a resumption, a reprise, in which the meaning of things, which they play to us through impression, is first of all made to appear” (Meyer-Drawe, 2012, p. 117). As an exemplary description (Lippitz, 2019), the vignette is

“an act of interpretation that must be communicatively validated and intersubjectively scrutinized, with its plausibility grounded in our concrete experiences. Thus, intuition and exemplary description are, in a sense, ‘on probation’. Phenomenological knowledge of essences does not represent the truth of ‘enlightened’ philosophers but rather offers suggestions for interpreting experiences in which we are always already involved. In this sense, phenomenology remains an ongoing interpretation of communicatively structured experiences” (p. 328).

Vignettes function as a form of initial reflection like leaning back into pre-linguistic experience (Mian & Zadra, 2024) and open up further reflective access through successive interpretations. This can happen by their phenomenological analysis, the so-called phenomenological *vignette-readings* (Schratz et al., 2012). While vignettes attempt to give form to the co-experiential moments – to wrest a certain meaning from the excess of meaning that is in a situation – the opposite happens reading them: The meaning that was tamed by language is released. Different possible ways of experiencing the experiences of those involved in the captured situation are explored, thereby revealing the richness and complexity of the experience. A plurality of meanings arises in this process in relation to the position of the readers, their interests, and contexts, as well as in alignment with spatial-temporal, intersubjective, and (im)material structures (Brinkmann, [ca. 2023]). Accordingly, vignette readings

are not concerned with reconstructing a single truth, but with indicating contingent moments of experience. It is a matter of “pointing to” (Finlay, 2009, p. 11) – and thus of directing one’s gaze or attention “in a particular direction – into an open space that can be filled out in different ways” (Gadamer, 1967, pp. 10–11). This can pave the way for more openness, sensitivity, and sensibility, and fosters a reflexive stance, based on which habits of perception and perceptions are scrutinized (Agostini et al., 2023; Mian & Zadra, 2024).

In the following, we present two exemplary vignettes from a larger corpus (8) of collected and processed vignettes, which were created during the above-mentioned project week along with their corresponding readings. Although readings refrain from reductive explanations and do not aim to provide definitive interpretations or claim to objectivity, yet they reveal a reflective generality rooted in concrete enactment and something general can be discovered within the particular (Lippitz, 2019). Thus, they can serve as a starting point for discussions among (future) practitioners about possible implications for practice (Agostini et al., 2024). In this sense, the vignettes and their readings presented below appear as examples of how to reflect on the didactical potentials and challenges of using educational games in schools.

3 Findings and Discussion

3.1 Two phenomenological vignettes and their readings – (potential) play spaces

3.1.1. Vignette 1: Samuel, a team name and the red die

Project week in Year 4 at an economic oriented secondary school – Samuel sits behind his half of the table with his legs crossed and an expressionless face. He leans back in his chair with his arms crossed in front of his chest and his feet tapping lightly. His eyes follow the researcher Mrs. Alba who is pacing back and forth in front of the digital board explaining the board game ‘The Next Generation of Changemaker’. “And give yourselves a team name,” she calls out to the room at the end of her presentation. Instantly, Samuel rolls his eyes. A barely audible “Tss” escapes him. Almost simultaneously, he stretches out his arm and quickly grabs the game that Mr. Moser, the economics teacher, hands in his direction. He swiftly opens the box and pulls out the board game. Without giving it a second glance, he puts it aside. A red dice peeks out from underneath. With one swift motion, he grabs it and begins to roll it – a smile plays at the corners of his lips. (written by Stephanie Mian, 2024)

Vignette reading:

In the fourth year of a secondary school specializing in economics, the project week offers an opportunity to engage in the game *The Next Generation of Changemaker* designed “with the aim of developing innovative ideas and business models” (Lindner et al., 2020, p. 6), taking “the environment and society into

consideration as well as feasibility” (ibid.). It thereby aligns with Sustainable Entrepreneurship Education (BMDW, 2020), which has been identified by the European Commission (2019) as one of the eight key competences for lifelong learning and as such in parallel with 21st century skills. Samuel sits with his legs crossed, leaning back in his chair at his side of the table. His posture seems relaxed and yet something seems to be moving him: He is constantly tapping his foot lightly. Is it a sign of tension, excitement, expectation, or nervousness? His face is expressionless, his arms crossed. Is he bored or annoyed? Leaning back in his chair arms crossed, foot tapping, with his eyes he follows the researcher. Samuel seems to be waiting, distanced from what is happening at the front of the digital board. He observes what is happening from a distance. However, there is a contact, a connection: His gaze follows the researcher, Mrs. Alba, as she is pacing back and forth in front of the digital board explaining the board game. What can he expect today during the school project week?

Arriving at the end of her presentation, Mrs. Alba calls out into the room “And give yourselves a team name”. Samuel rolls his eyes and a barely audible “Tss” escapes him. Doesn’t he want to work in a team? Did he have a bad experience with group work at school? Or does he just not feel like choosing a team name? Does he consider this to be superfluous? Does the rolling of the eyes and the barely audible “Tss” express a confirmed expectation? Did Samuel discover that the opportunity to play the board game during the project week was a “‘disguised’ work assignment” (Popp, 1990, p. 307)? Did Samuel already suspect a pedagogical manipulation being ‘invited’ to play the boardgame, the camouflage of didactic intentions in the project week (Weiß, 2024)? If the child notices this, the teacher becomes a spoilsport. In any case, Samuel obviously does not want to express his displeasure loudly – or does he know that this is undesirable in the context of school and might even be sanctioned? The “Tss” is barely audible and yet it has escaped him.

But almost simultaneously, Samuel reaches out for the game: It appeals to him, he wants it and beats the others to it in his grasp. The quick grasp, the swift opening of the box expresses a desire, an attraction that the game seems to exert on him. He pulls out the game board, but it doesn’t appeal to him, it doesn’t entice him to look at it any further. After the first glance he puts it aside and doesn’t even give it a second. What is the goal of his single-minded action? What is Samuel hoping to find in this board game? It is a red dice in which Samuel seems to have found what he is looking for. The un-covered dice, Samuel begins to play with, captures him and releases the tension built up by the rapid movements. Speaking with Caillois (1958/2001), we see a first expression of *paidia*, the “spontaneous manifestations of the play instinct” (p. 28), which articulates itself as a “principle of entertainment, of turbulence, of free improvisation and carefree development, through which a certain uncontrolled fantasy is expressed” (Caillois, 1958, p. 84)? Is it the throwing of the dice, the playful movement, the activity that appeals to Samuel and means for him “an impulsive and easy recreation” (Caillois, 1958/2001, p. 28)? As Stieve (2008) states, things appeal to us: They challenge us, invite us to act, and have the

power to evoke emotions. What, then, does the dice offer to Samuel? What meaning does he gain from it? Does Samuel attempt to roll a specific number, thereby developing a taste for the arbitrary effort that characterizes the gameplay of *ludus* in contrast to that of *paidia* (Caillois, 1958)? Does a subversive element flash up here (Weiß, 2020), one in which Samuel not merely mimetically repeats his situational, institutionally bound relation to self and world, but rather evokes a form of creativity by which he transforms both, himself and the school environment, experiencing them anew and in another way? Or does he perhaps remember his childhood and the games he used to play and tries to rekindle that familiar feeling through his interaction with the dice?

In any case, Samuel, in his response to the dice, has created his own space: a playful space set apart from everything else including the game which expresses itself as a perceived play space in Martin's smile.

3.1.2. Vignette 2: Tea, herbs, engraved boxes – “Oh shit”

It is project week in the fourth grade of a secondary school with economic profile. Tina, Martin, Daniel, and Tom are sitting around the board game “The Next Generation of Changemaker” developing their start-up idea: an organic farm with a delivery service.

Nicki, the only one standing next to the table, shares her vision: “...that would be in the summer, and in the winter, we make –” She pauses artfully, then continues more softly, a gentle smile on her lips, “tea,” accentuating the word with a gentle gesture of her hand in the air. “With our own home-grown herbs”, Tina blurts out. They catch each other's eye across the table and grin at each other. Tom, who as Chief Documentation Officer is busily taking notes, writes without pause, his head bent over his notepad. He pushes his chin slightly forwards and back again and says with an affirmative nod of his head and an approving tone of voice: “These are ideas.” Meanwhile, Tina, the Chief Process Officer, moves the token to one space, draws the next card, and reads out loud: “How would an artist change the idea?” All eyes are on the card. Silence. No movement. Suddenly, Martin looks up – and says with hatching hand movements: “She engraves the boxes and then there's a deposit”. Tom grins, shoots a quick glance at Martin and with saying “Oh shit” jots the idea down quickly. Nicki straightens up, stretches her arms behind her back, and waves her chin-length hair back with a blowing head movement and a broad smile. (written by Stephanie Mian, 2024)

Vignette reading:

It is project week: Tina, Martin, Daniel, and Tom are gathered around the board game *NGoCM*, developing their start-up idea. In the way they are grouping around the table, they look like a team, that has not come together at random but focused to jointly work out something. Nicki is the only one standing and shares her idea with the others speaking from the exposed position. Does she have a prominent role, ex-

pressed in her standing position? Is she perhaps the team spokesperson, or, to put it in terms of the roles assigned by the game, the *Chief Executive Officer*? Although she looks down and speaks to the others from her standing position, her manner of speaking to the others shows no sign of superiority. She *shares* her idea with the team members, pausing artfully, modulating her voice more softly, with a gentle smile on her lips. Is she putting herself in the spotlight? Her idea? She creates an arc of suspense by pausing before the last and central word “tea”, pronouncing it more softly, emphasising it with a gentle gesture. The smile on her lips, the way in which she presents her idea, seems to proof her own commitment to her idea. Does she want to win the others over – for her idea, or for herself as a person?

Nicki is ‘contagious’: The movement she initiated continues, her idea catches fire, and the spark spreads to Tina, who blurts out, “With our own home-grown herbs.” What moves both – their intertwining ideas – allows the two girls to connect in a special way: They meet with a glance across the table or, as the phenomenologist Lipps (1941) expresses, “I am encountered in my gaze” (p. 35). Did they consciously seek this (eye) contact? They seem to share something by eye contact, and in their shared grin. What is this something? Perhaps their ideas, that have merged into one? Pride or joy? Regardless of what it is, in this idea that now moves and captivates both of them, they seem to have found something in it that suits them. For what?

“I can see from the other person's gaze what and how they see. Above all, however, their gaze reflects the way I look at them. Gazes thus respond to something that I am, but do not have” (Meyer-Drawe, 2016, p. 38f).

What does Nicki become for Tina in her answering gaze and vice versa? Does their shared grin express a (new) complicity? Do they get to know each other in a new way?

Tom documents the ideas in accordance with his role. He seems diligent and committed, as if he doesn't want to miss a word. He not only records key points but also expresses his enthusiasm for the ideas, not just in words, but also through bodily articulations: moving his chin, nodding his head and appreciatively modulating his tone of voice. He confirms Tina and Nicki, expresses more than just approval, and is part of the responsive event (Waldenfels, 2024), involved in the space of (play)experience. The fact that *Chief Process Officer* Tina moves the figure forward and takes a new card indicates that they have accomplished a task or challenge – and that Nicki and Tina's ideas have been approved.

But there is already another task to be mastered: “How would an artist change the idea?” It becomes apparent that this is a challenge, a task that puts the team members to the test: All eyes are on the card. Silence. No movement. A rigidity, an introversion, an immersion, an inner movement that cannot (yet) be shared? Everyone is thinking for themselves, seemingly immersed in the task at hand, so that glances – which might open one's own thinking space to the others – cannot (yet) be exchanged. Then suddenly,

Martin moves: He lifts his gaze and expresses his ideas in words and gestures. An idea, that meets open minds among the others, a movement immediately picked up and carried forward. Tom grins, shoots a quick glance at Martin, and with an “Oh shit” jots the idea down quickly. Is this an expression of admiration, admiration for the ideas that have been developed together? Tom records it quickly; there seems to be only time for a swift glance to make sure nothing gets lost. Does Tom’s bodily articulation show that he is not merely performing a role, but has embodied this responsibility?

Nicki straightens up, stretches her arms behind her back, and waves her chin-length hair back with a blowing head movement and a broad smile. What is expressed in Nicki’s bodily articulations? Self-confidence? Joy, pride in the collective achievement, the accomplishment of the task? A sense of group identity? Being part of a group, sharing ideas? In any case, the group seems to be borne by a movement, a common sensation, whereby everyone not only completes their task, but is absorbed in it as a group. The pupils seem united by a common dedication to the cause, to their startup idea. Are they getting to know new sides of each other and of themselves? Do they discover themselves and their team members differently than in the usual school context – as creative, competent, affirmed, as a sensed part of a community? Of further interest is why Daniel has not been caught in the vignette writer’s gaze. However, he also seems to have been perceived as part of the group, as he does not appear to have fallen out of picture illustrated in the vignette.

3.2 The didactic turn of the gaze: from gameplay experiences to didactic challenges and opportunities

The experiences that emerged playing the board game *NGoCM*, captured by vignette-writing, and outlined by the readings for possible ways of understanding it, allows to position the game within Caillois’ (1958/2001) continuum of two modes of play, *paidia* and *ludus*, inherent in every game. It allows to reflect the tension between improvisation and rule-bound structure or the antagonism of purposelessness and purposefulness, particularly as it results from applying it in an institutional educational context. In the case of the first vignette, a seemingly subversive space for play and aimless experience became visible, which became possible because the pupil was supposed to play a rule-governed board game in school in the first place. This subversive moment lies in the pupil’s subtle act of resistance: He found a way to bypass the intended use of the game while still engaging with it – embracing an unintended possibility by responding to what the game hiddenly offered, casting the dice with a smile on his face. The emerging playing space did not eliminate the initial distance to the ‘project week game’ but perhaps allowed Samuel to find a new approach to the board game. A playing space that the pupil created for himself in his response through the appeal of the dice.

In the second vignette, gameplay experiences became visible, which show a pleasurable game in the

implementation of the rules, roles, and tasks: “The pleasure of the game is not in the simple (necessary) respect of the rules, but in interpreting/playing the rules themselves” (Farné, 2016, p. 43). The board game became a meaningful game for the pupils, as it is the target of a successful game design (Salen and Zimmerman (2004). However, their definition of meaningful play should be expanded based on the experiential spaces that became visible in the vignettes and readings. In this sense, meaningful play in a game emerges not only, as they state, “from the relationship between player action and system outcome” (Salen & Zimmerman, 2004, p. 37) but also enfolds among the players themselves. It has become apparent that the players’ meanings were not only formed by the system’s response (ibid.) but also by the linguistic and bodily articulations of the other players, arising between the players in their (bodily) responses.²

Furthermore, it became apparent that the game, as a bearer of instances of change that claims to ‘put back into play’ the data of reality (Bertolini 1982; Farné, 2016), was able to put the pupils in motion. This became visible in their bodily articulations, their linguistically expressed thoughts and it finally became a joined one. Together, by building on each other’s ideas and expanding them further, they developed a solution. This not only generated a network of ideas to fulfill tasks, but also one of relationships that allowed them to experience themselves and each other as particular members of the group. Along with the different tasks the game gave them, they formed a multi-part whole that could initiate new experiences.

Shifting the focus from the differentiation of gameplay experiences to the insights they offer for the didactic application of board games as a ludiform activity (Visalberghi, 1958), challenges and potentials come into view. The experiences reported in the first vignette suggest general didactic considerations regarding the contextualization of the game when applied in school, the way it is introduced, and the requirement of team building among pupils that pre-influence the actual share of play-expectations. Also, it would be worth considering how to address the tension that could arise in the pedagogical use of the game or the ludification of learning. Like Samuel, pupils might withdraw from the game or respond with reluctance for multi-layered reasons, and it should be considered how this could be averted for learning purposes. It can be expected that the introduction into the gaming phase has an impact on the initial attitude and response of pupils to the game. An engaging and inviting introduction, in which learners can, for instance, help shape the game or act spontaneously, might increase interest. The vignette shows that Samuel either reacts negatively to the expectations named in the introduction, the request to form

2 This constitution of meaning could be compared to what Eugen Fink (2023) describes as the external meaning of the game – namely, the meaning that arises for those who decide to play and intend to play the game. He distinguishes this external meaning from the internal one, which consists in the context of meaning of the things, actions, and relationships being played, as well as the rules and structures through which a game takes shape and, according to Salen and Zimmermann (2004), is connected to its outcomes.

teams, or to think of a team name, but responds positively to the concrete action (throwing the dice). Samuel's immediately and non-verbally expressed resistance to the 'team name' implies that team building cannot be taken for granted but must be regarded as a requirement that should be guided if unintended side effects shall be avoided. In addition, Samuel's approach to the overall assignment displays that pupils might not respond promptly as expected but may engage with the planned activity if they are given time to adjust. Nonetheless, the pupil was able to derive meaning from the game, albeit not necessarily the one originally intended by the game designers.

The second vignette reveals the board game as a learning space as was expected and gives testimony that new meanings emerge between the game and the players, transforming pupils' understanding of themselves, others, and subject-related knowledge. In the vignette and its reading, the didactical potential for the development of 21st-century skills becomes evident, as five of the ten competencies – namely *creativity and innovation*, *critical thinking*, *problem solving and decision making*, as well as *communication*, *collaboration* and *personal and social responsibility* (Binkley et al., 2012) – are manifested in the pupils' performance: In this sense, the game's instructions (e.g., "How would an artist change the idea?") challenge innovative and creative thinking and encourage the further development of upcoming ideas (e.g., producing tea), the inclusion of new aspects (e.g., engraving boxes, deposit system), and their integration into the coherent overall concept of an organic farm with a delivery service. The guiding question of an artist's point of view fosters divergence, reflection, and transfer. Communication forms another essential core of the game, as it involves articulating thoughts and exchanging ideas, as Nicki has artfully done in her own way. The pupils exchange ideas physically and (non)verbally and further develop their concepts, transforming their self-image and relationships with each other. In this board game study, collaboration manifests as a shared practice (Reckwitz, 2017), in which an idea is developed effectively in shared responsibility and mutual respect. Along with it, playful moments come alive, as the game in this team's interaction appears as a

"voluntary activity or occupation, executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension and joy and an awareness of being 'different' from 'ordinary life'" (Huizinga, 1940/2023, p. 28).

The educational philosopher Dewey (1933) once explained that people learn to navigate within a system of shared rules and values, often without realizing it, thereby developing fundamental social skills. Discovering that by vignette-based data collection we can give proof to the expectation that gaming NGoCM holds the option for pupils to have it balanced with qualities of playing.

4. Conclusions

The vignettes and their readings exemplify that games designed for educational purposes and situated within the context of school make very different experiential spaces possible. These spaces are not solely determined by game instructions or pedagogical intentions, but they crucially depend on pupils' responses and emerge along the process of actual gameplay. These insights call for a reflective didactic approach to game-based materials, even if a game is already offered as a comprehensive product to apply in school (or kindergarten).

Within EduSpaces like the Lernwerkstatt, where games alongside other materials are offered for exploration and borrowing for teaching practice, professional development support should be extended from the provision of material in the media library to enrichments such as learning nuggets or even workshop-based facilitation. In such a workshop the participants could collect didactic expectations and assumptions about the usage and effects of the game when applying it in their teaching and contrast them with the experiences captured in the vignettes. These then serve as the basis for collective, discursive readings – following the procedure outlined in the previous two chapters but carried out in the group settings.

Moreover, the use of vignettes offers opportunities for (prospective) professional pedagogues to reflect on how to integrate games didactically within diverse discourses of game-based learning, and thus to develop a reflective attitude. This could be realized for example in professional learning communities in which the learning culture basis on inquiry and reflection (Kansteiner et al., 2023; Theurl et al., 2024). Overall, we support the idea that teaching which aims to keep learning at its center must begin with pupils' learning experiences (Agostini et al., 2018), acknowledging the ambiguity and ambivalence of such experiences, approaching them reflectively, and engaging with them productively. Finally, our empirical exploration allows us to illustrate that the acquisition of skills can take on a playful character without "the path disappearing in the result and becoming something incidental" (Buck, 1967/2019, p. 145).

References

- Agostini, E., Schratz, M., & Eloff, I. (2024). *Vignette research: Research methods*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350299412>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., & Sandner, I. (Eds.). (2023). *La vignetta come esercizio di percezione: Manuale di professionalizzazione dell'agire pedagogico*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26128>
- Agostini, E., Schratz, M., & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Bertolini, P. (1982). Il gioco nella formazione della personalità. In M. Callari Galli (Ed.), *Voglia di giocare: Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche* (pp. 10–20). FrancoAngeli.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.),

- Assessment and teaching of 21st century skills (pp. 17–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Blötz, U. (Ed.). (2015). *Planspiele und serious games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015* (5th rev. ed.). W. Bertelsmann.
- Brinkmann, M. [ca. 2023]. *Phenomenological pedagogy*. Retrieved June 6, 2025, from <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/en/allgemeine-en/research/-phenomenological-pedagogy/phenomenological-educational-science>
- Brinkmann, M. (2019). Einleitung. In M. Brinkmann (Ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie* (pp. 1–41). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0>
- Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967). In M. Brinkmann (Ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie* (pp. 143–163). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0>
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). (2020). *Entrepreneurship education: Landkarte der Aktionen für Kinder und junge Erwachsene*. BMDW.
- Caillois, R. (1958). Théorie des jeux. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 63(1), 83–102.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1958)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In A. Lugmayr, H. Franssila, Ch. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co.
- Einsiedler, W. (1982). Neuere Befunde zum Verhältnis von Spielen und Lernen im Kindesalter. *Spielmittel*, 5, 2–9.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Farné, R. (2020). Prefazione. In A. Ligabue, *Didattica ludica: Competenze in gioco* (pp. 9–12). Erickson.
- Farné, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, 20(45), 30–52. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6335>
- Fink, E. (2023). *Oase des Glücks* (A. Hilt & H. Zaborowski, Eds.; 1st ed., Vol. 7). Karl Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495996874>
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. <https://doi.org/10.29173/pandpr19818>
- Forkel, A. (2009). *Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I: Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung* [Doctoral dissertation, University of Cologne]. <https://kups.ub.uni-koeln.de/2882/>
- Gadamer, H.-G. (1967). *Kleine Schriften II: Interpretationen*. J. C. B. Mohr.
- Grassinger, R., Kansteiner, K., & Schnebel, S. (2022). Heterogenität als Herausforderung für Bildung 2050 – Argumentationen aus Lerntheorie, Bildungstheorie, Schultheorie sowie -forschung. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Eds.), *Bildung 2050: Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 103–123). klemm + oelschläger.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). Foreword. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. V–VIII). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Huizinga, J. (2023). *Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur: Mit der Rektoratsrede „Über die Grenzen von Spiel und Ernst in der Kultur“* (A. Wunschel, Trans.). Brill Fink. (Original work published 1940)
- Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge*. Husserliana I. Martinus Nijhoff.
- Lindner, J., Kardos, S., Faltin, G., Fröhlich, G., Huber, H., Joachim, S., Mayerhofer, V., & Spangl, S. (Eds.). (2020). *The next generation of changemaker: Own your (entrepreneurial) journey! Game instructions*. Initiative for Teaching Entrepreneurship (IFTE).
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:29173>
- Kant, I. (2009). *Kritik der Urteilskraft* (H. F. Klemme, Ed.; P. Giordanetti, Notes). Meiner. (Original work published 1790)
- Lippitz, W. (2019). Exemplarische Deskription (1984): Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In M. Brinkmann (Ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie* (pp. 315–336). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0>
- Lipps, H. (1941). *Die menschliche Natur*. Vittorio Klostermann.
- Meyer-Drawe, K. (2016). Wenn Blicke sich kreuzen: Zur Bedeutung der Sichtbarkeit für zwischenmenschliche Begegnungen. In M. Jung, M. Bauks, & A. Ackermann (Eds.), *Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn* (pp. 37–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10474-0_3
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. Taylor & Francis. (Original work published 1945)
- Mian, S., & Agostini, E. (2025). Sensitization to the Other – The phenomenological vignette as a resonating body of sound. *Studium Educationis*, 1(2025), 60–70. <https://doi.org/10.7346/SE-012025-07>
- Mian, S., & Zadra, C. (2024). Experience and reflection in relation, interaction and dialogue: The phenomenological vignette as practice and instrument. *Scholé*, 2(2024), 208–222.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion: Vol. 1. Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Erickson.
- Popp, S. (1990). Das Lernspiel im Unterricht. *Pädagogische Welt*, 44(7), 306–311.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Salen, K., & Zimmermann, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Schiller, F. (2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Aufbau-Verlag. (Original work published 1795)
- Schratz, M., Schwarz, J., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Staccioli, G. (2021). *Il gioco e il giocare: Elementi di didattica ludica* (4th reprint). Carocci.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. Wilhelm Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846747568>
- Trembl, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.

- Theurl, P., Frick, E., & Kansteiner, K. (2024). Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden. *Erziehung & Unterricht*, 174(3–4), 282–290. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29173/pdf/Kansteiner_et_al_2023_Professionelle_Lerngemeinschaften_fuer_Schulleitungen_und_Lehrkraefte.pdf
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Taylor.
- Waldenfels, B. (2024). *The birth of ethos out of pathos*. Mohr-Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-163539-7>
- Weiß, G. (2024). Gamification – Pädagogisierung des Spiels oder Ludifizierung des Pädagogischen? In G. Weiß (Ed.), *Ludifizierung und gamification: Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels* (pp. 11–20). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:33091>
- Weiß, G. (2020). In G. Weiß & J. Zirfas (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie Spiel* (pp. 77–88; Rev. ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0>

From Chalkboards to Digital Screens: How Classroom Technology Influences Student Academic Behavior, Engagement and Motivation

Dalle lavagne agli schermi digitali: In che modo la tecnologia in classe influenza il comportamento accademico, l'impegno e la motivazione degli studenti

Sher Alam Khan

PhD Scholar in Learning Science and Digital Technologies; Department of Humanities, University of Ferrara & University of Modena Reggio Emilia (Italy); sher.khan@unimore.it – <https://orcid.org/0009-0002-7184-1635>

Giorgio Poletti

Department of Humanities, University of Ferrara, (Italy); giorgio.poletti@unife.it
<https://orcid.org/0000-0002-7270-6083>

Farooq Nawaz Khan

Center for Education & Staff Training, University of Swat (Pakistan); farooq@uswat.edu.pk

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the digital era, classrooms are integrating technology to support study, collaboration, organisation, engagement, and motivation. This quantitative, descriptive study examined how classroom technology relates to students' academic behaviour among Grade 10 students at a government high school in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. Data were collected using a self-developed five-point Likert questionnaire and analysed in SPSS (means, standard deviations, chi-square tests, and correlation matrices). Participants reported that digital tools—including interactive whiteboards and online platforms—support personalised learning, real-time collaboration with teachers and peers, and the effective organisation of materials and deadlines. Respondents also indicated increased participation, motivation, and engagement. Overall, the findings suggest that technology-enabled personalised learning paths, collaboration tools, and interactive platforms are associated with improved study and organisational skills, and with more engaged academic behaviour.

Nell'era digitale, la didattica d'aula sta integrando la tecnologia a supporto di studio, collaborazione, organizzazione, partecipazione e motivazione. Questa ricerca quantitativa e descrittiva esamina il nesso tra tecnologia in classe e comportamento accademico degli studenti del decimo anno in una scuola superiore pubblica del Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. I dati sono stati raccolti con un questionario Likert a cinque opzioni sviluppato ad hoc e, successivamente, analizzati con SPSS (medie, deviazioni standard, test chi-quadrato e matrici di correlazione). I partecipanti hanno riferito che gli strumenti digitali (comprese lavagne interattive e piattaforme online) favoriscono l'apprendimento personalizzato, la collaborazione in tempo reale con i docenti e pari e l'organizzazione efficace di materiali e scadenze. Gli intervistati hanno inoltre indicato una maggiore partecipazione, motivazione e coinvolgimento. Nel complesso, i risultati suggeriscono che percorsi di apprendimento personalizzati resi possibili da tecnologia, strumenti di collaborazione e piattaforme interattive siano associati a migliori competenze di studio e organizzative e a maggiore coinvolgimento scolastico.

KEYWORDS

Digital Transformation, Classroom Technology, Students' Academic Behavior, Engagement, Motivation
Trasformazione digitale, tecnologia in classe, Comportamento scolastico degli Studenti, Impegno, Motivazione

Citation: Khan, S. A., Poletti, G. & Khan, F. N. (2025). From Chalkboards to Digital Screens: How Classroom Technology Influences Student Academic Behavior, Engagement and Motivation. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 104-114. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_12

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (G. Poletti, S. A. Khan); Investigation (F. N. Khan, S. A. Khan); Methodology (S. A. Khan, F. N. Khan); Writing – original draft (S. A. Khan; G. Poletti); Writing – review & editing (G. Poletti & F. N. Khan).

Acknowledgments: We acknowledge the support provided by the students, teachers and school administration during the entire research process.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_12

Submitted: July 2, 2025 • **Accepted:** July 29, 2025 • **Published on-line:** September 10, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Traditionally, the main tools used in conventional classrooms were chalkboards and textbooks. Although they were effective in these days and these methods occasionally limited student engagement and participatory learning. It is crucial to look into their impact on such behavior since computing devices become more a part of educational procedures, in order to make technology complement but not kill the learning process. In the late twentieth century, overhead projectors and PowerPoint presentations introduced visual aids into classrooms that increased students' ability to digest and remember information (Mayer, 2009). Computers, tablets, and smartboards were introduced as part of the 21st century's digital revolution and are now considered essential tools in modern education. Zhao and Frank (2003) claim that technological developments in education have not only changed teaching approaches but also affected students' academic behavior, motivation, and engagement.

The development of classroom technology has had a significant impact on student academic behavior that influencing learning, engagement, and performance in educational environments. Technological improvements have continually modified the learning environment, from classic chalkboards to advanced digital screens. As society incorporates digital tools into many ways of life, education has shifted from teacher-centered instruction to a more participatory, student-centered learning method. This help students to enhance their study skill and provide personalized learning experiences (Selwyn et al., 2023). Interactive learning tools like, gamified platforms and digital educational app improve students study skills and retention (Sung et al., 2016). Cloud-based services and online libraries provide immediate access to large volumes of information, promoting autonomous study and critical thinking. Collaboration software like Google Classroom and Microsoft Teams enhance communication and collaboration, a necessity in contemporary learning environments (Wang, 2021). In addition, AI-powered tutors and analytics assist in monitoring improvement and comments exclusively for students to be able to alter their study approach effectively (Luckin et al., 2018).

Digitalization enhances the organizational skills of students by providing them with software like Google Drive and project management tools, which facilitate them to sort, store, and access information efficiently (Johnson, 2020). Computer calendars and reminders also facilitating in time management, allowing learners to monitor deadlines and schedule priorities accordingly (Schunk & Greene, 2018). Additionally, virtual platforms present autonomy and self-directed learning options, which stimulate intrinsic motivation and academic persistence (Miller, 2019).

The use of digital technology in the classroom has impacted the attention span of the students, retention of information, and academic achievement (Kay et al., 2018). Application of technology in education has changed the conventional classroom from chalkboards and textbooks to multimedia classrooms with computer screens, interactive software, and web plat-

forms. Classroom technology has evolved extremely fast over the last decades, changing learning, interaction, and engagement between learners and educational content. This process has drawn considerable interest from scholars, educators, and politicians concerned with learning how technological innovations impact students' academic behavior. In this regard, academic behavior comprises several elements including student involvement in classroom activities, collaboration, motivation, engagement, and efficiency (Khan et al., 2023). Digital tools offer advantages like enhanced accessibility to learning resources; however, they also pose challenges, including digital distractions and inequalities in technological access (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Increased access to devices such as computers, interactive whiteboards, and tablets, and the development of learning software and web sites have promoted the transition from traditional to computer classrooms. These tools provide up new possibilities for personalized learning, collaboration, and information access that were previously unthinkable in the days of chalkboards. For example, while internet platforms provide real-time feedback and contact between students and teachers, digital screens allow teachers to show multimedia content that fits several learning styles. The broad acceptance of technology in classrooms, however, it has also raised concerns about prospective drawbacks including unequal access, diversions, and too much reliance on digital technologies (Warschauer, 2020).

According to Higgins et al. (2012), the study revealed that the incorporation of technology to increase the attractiveness and relevance of learning to the students' lives can increase participation. Gamification learning technologies and virtual simulations, for instance, have been used to increase students' engagement and concentration, especially in the field of STEM (Li & Tsai, 2013). On the other hand, scholars contend that excess dependence on tools of technology promotes low learning style as well as narrowed critical thinking as students overly on the use of technology while working out problems (Carr, 2022). Furthermore, the gap between technologically enriched students and those that do not utilize it continues to be of issue, in as much as it has the capability of increasing inequalities of education that already exist (van Dijk, 2020).

Contrasting the advantages and disadvantages of a shift from chalkboards to computer screens, this investigation enters the intricate tapestry of relationships between classroom technology and student academic behavior. Using a survey of the literature and empirical evidence, this argument strives to offer a concise summary of the effects of technology on important dimensions of student behavior such as engagement, motivation, and performance. In order to ensure that digital technologies are utilized to their maximum capacity to enhance student learning, it also stresses the importance of addressing barriers to effective technology integration, such as equitable access and teacher training.

1.1 Theoretical Background

The incorporation of technology into education is based on numerous learning theories that describe how digital classroom technologies influence student academic behavior. Constructivism is a significant idea that stresses how learners actively construct knowledge via their experiences and interactions (Piaget, 1970). Digital resources, such as interactive whiteboards and online platforms, support this notion by offering students hands-on, engaging learning experiences that promote exploration and collaboration (Jonassen, 1999). For example, gamified learning apps and virtual simulations enable students to investigate and solve problems in a dynamic setting, promoting deeper comprehension and critical thinking (Li & Tsai, 2013).

Another relevant theory is Social Constructivism, which emphasizes the role of social interaction in learning (Vygotsky, 1978). Classroom technology encourages collaboration with tools like discussion boards, shared papers, and video conferencing, allowing students to learn from their peers and teachers in real time (Warschauer, 2020). This social aspect of technology can increase student engagement and motivation by making them feel more connected to their learning community (Zheng et al., 2016).

In addition, illustrating how learners perceive and utilize digital tools is the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989). TAM holds that technology adoption and effectiveness are a function of perceived ease of use and perceived usefulness. In the event that digital tools are perceived by students to be useful and easy to use, then they will likely use them, and this may boost their academic performance (Higgins et al., 2012). But technological problems or lack of training can impede this acceptance, which would cause disengagement (Selwyn, 2016).

At last, the Digital Divide Theory tackles the unequal access to technology among pupils, which can greatly influence academic conduct (van Dijk, 2020). Students from impoverished circumstances may not have access to gadgets or dependable internet, restricting their capacity to benefit from digital learning tools. This difference can worsen already existing achievement inequalities since individuals with better access typically score higher academically (Warschauer, 2020).

The growing adoption of digital technology in classrooms has disrupted traditional teaching techniques, but little is known about how these changes affect students' academic behavior, engagement, and motivation. Other research express concerns about distractions, short attention spans, and uneven access to technology, but others demonstrate increased engagement and tailored learning experiences. Drawing on these beliefs, this study intends to investigate how classroom technology influences student academic behavior, engagement and motivation.

1.2 Research Questions

- RQ1. How does using digital tools like multimedia and online platforms affect student participation and interest in class compared to traditional methods?
- RQ2. Does classroom technology improve student engagement, motivation and grades?
- RQ3. How does unequal access to technology impact students' learning and performance based on their economic background?

2. Research Methodology

This paper aims to investigate how digital classroom technology influence students' academic behavior. The study intends to look into how digital transformation boosts students' academic behavior, engagement, and motivation. As a result, the study was quantitative and descriptive. According to Matthews and Ross (2010), researchers primarily use quantitative methods to collect structured data that can be represented numerically. Quantitative data is typically collected when a researcher takes a positivist epistemological approach to data collection and collects data that can be scientifically analyzed. Quantitative research is becoming common among academic analysts because of its growing importance. Quantitative research has significance in this modern world, when the internet, big data, and globalization are pervasive, because the scope and practices of scholastic research are constantly increasing and evolving. In educational research statistics, models, theories, and scientific data are used progressively to identify phenomena, explain change, analyze cause, and make policy statements. There are many data foundations for quantitative education research; however, the most popular are questionnaires, experiments, surveys, and publicly available historical data (Yue, 2019). For this research, the researcher administers a self-developed 5 Likert Scale questionnaire. Experts in pedagogy and technology-enhanced learning further validated the questionnaire items, eliminating certain items and incorporating new ones based on the expert feedback. The researcher himself collects the data from the respondents. A sample of 100 grade 10th students participated through simple random sampling techniques in this study. The data was analyzed using mean scores, standard deviation, chi-square tests, and linear regression techniques with the help of Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

3. Results and Analysis: component of students' academic behavior

3.1 Study Skill (Students' Academic Behavior)

Statement	Mean	Std	Df	Chi Square	Sig
Digital screens help me identify and summarize key points during lessons.	3.61	.909	4	322.561	.000
Online quizzes and interactive exercises have improved my retention of topics.	3.72	1.055	4	262.429	.000
Technology enables me to explore additional study materials beyond what is provided in class.	3.91	.748	4	252.730	.000
I am more confident in discussing topics after reviewing digital resources.	3.83	1.083	4	375.492	.000
Digital tools help me store and organize my notes efficiently.	3.83	1.082	4	452.857	.000
Digital learning tools have made it easier for me to track my academic progress.	3.59	.909	4	302.726	.000
Online resources reduce the need to carry multiple physical textbooks or notebooks.	3.61	.748	4	320.731	.000
Digital platforms reduce the chances of losing important documents or notes.	3.92	1.055	4	273.180	.000
Technology facilitates brainstorming ideas with classmates during group activities.	3.72	.945	4	325.123	.000
Digital tools make it easier to receive feedback from my peers in group work.	3.58	.921	4	331.150	.000

Table 1. Students' Study Skill.

Table 1 indicates the results and analysis of study skills. Most respondents, with a mean score of 3.61 and a standard deviation of .909, agreed that digital screens help us identify and summarize key lesson points. This will help us engage in our studies, give us personalized learning experiences, and empower us to take care of our own studies. In addition, with a mean score of 3.72 with a standard deviation of 1.055, the respondents agreed that online interactive activities and quizzes significantly boost knowledge retention by actively engaging students, providing immediate feedback, and reinforcing learning through active recall. These approaches transform passive learning into an engaging and inspiring experience that encourages deeper and longer-term learning opportunities about the topic and subject. Similarly, the respondents also agreed that technology offers a variety of supplemental study resources beyond conventional classroom materials, such as online libraries, educational applications, interactive simulations, virtual reality and augmented reality experiences, and multimedia resources. These tools improve learning by providing personalized experiences, flexible availability, and captivating formats. The mean score was 3.91, with a standard deviation of .748. Along the same lines, the respondents also agreed with a mean score of 3.83 and a standard deviation of 1.083 that we are more confident in discussing topics after reviewing digital resources with peers and teachers. For example, active participation, collaborative learning, and getting feedback on their comprehension are the main ways students acquire confidence when discussing issues with peers and teachers after reviewing digital resources. Through this process, students could improve their knowledge, express their thoughts, and enhance their

communication skills, eventually boosting their confidence while participating in conversations. The mean score of 3.83 with a standard deviation of 1.082 shows that most respondents agreed that digital note-taking tools allow students to store and organize their notes more efficiently and effectively. With features such as searchability and accessibility, along with collaborative options, these tools enhance the overall learning experience. They also help students stay organized with functions like categorization, tagging, and manageable learning experiences. The participants in this study agreed with a mean score of 3.59 and a standard deviation of .909 that digital learning tools have made it much easier for me to keep an eye on my academic progress. These digital platforms also minimize the chances of losing important documents or notes. With features like personalized dashboards, progress reports, and interactive quizzes, tracking progress as a student has become a more straightforward task. Moreover, they provide centralized storage and cloud-based access, significantly reducing the risk of losing vital information, documents, and notes. In addition, the mean score 3.58 with a standard deviation .921 the respondents marked agreed that digital tools make it easier to receive feedback from my peers in group work and technology facilitates brainstorming ideas with classmates during group discussion and project activities. Online resources reduce the need to carry multiple physical textbooks or notebooks.

3.2 Organizational Skill as student academic behavior

<i>Statement</i>	<i>Mean</i>	<i>Std</i>	<i>df</i>	<i>Chi Square</i>	<i>Sig</i>
I use digital tools to track my progress in multiple subjects simultaneously.	3.59	1.156	4	352.409	.000
Organizing group projects has become easier with the help of shared digital platforms.	3.58	.945	4	276.157	.000
I feel a sense of accomplishment when I see my progress tracked digitally.	3.60	1.163	4	367.243	.000
Online leaderboards and rewards encourage me to perform better academically.	3.89	.994	4	324.760	.000
Digital storytelling or simulations make lessons more inspiring and relatable.	3.60	.910	4	275.876	.000
Technology allows me to find specific topics or materials quickly when revising.	3.88	.988	4	301.246	.000
Shared digital documents improve the clarity of roles in group projects.	3.91	.975	4	245.402	.000
Notifications from digital tools help me stay aware of assignment deadlines.	3.83	1.083	4	345.942	.000

Table 2. Organizational Skill (Students' Academic Behavior).

Table 2 shows us the organizational skill as component of student's academic behavior. Most respondents agreed with the mean score of 3.59 with a standard deviation of 1.156 and agreed that using digital tools helps them to track and handle their progress in multiple subjects. Digital tools provide students with various methods to monitor and manage their academic records across different subjects. From digital note-taking apps to online calendars that help with scheduling and educational platforms that offer personalized learning and progress tracking, these resources are invaluable. They aid in organization, enhance time management skills, and facilitate tailored learning experiences, leading to increased student engagement and improved academic behavior. Similarly, with a mean score of 3.58 with a standard deviation of .945, the respondents mentioned that managing group projects has become significantly easier due to the use of shared digital platforms. These platforms act as central resources for communication, task organization, and file sharing, simplifying the entire organization process. This efficient method clarifies project planning, reduces confusion, and enhances collaboration among students. Likewise, the participants recorded an average score of 3.60, with a standard deviation of 1.163, suggesting a widespread agreement on the feeling of achievement derived from tracking their progress digitally. The method of digitally tracking progress provides students with concrete evidence of their academic development and learning. This clarity significantly boosts motivation and engagement, as students can distinctly and quantifiably recognize their achievements. Such an organized strategy for monitoring progress can be a strong motivator, creating a fulfilling educational experience. Furthermore, students expressed their belief that the use of online leaderboards and reward systems enhances their academic performance, result-

ing in a mean score of 3.89 and a standard deviation of 0.994. These components, essential to gamified learning settings, promote higher academic success by creating a sense of competition, allowing for progress monitoring, and offering tangible rewards for achievements. The visual depiction of standings and progress motivates students to strive for higher scores, thus increasing their engagement and involvement while favorably impacting their academic behaviors. The data revealed a standard deviation of 0.988, with a mean score of 3.88, the participants expressed their view that digital storytelling and simulations enhance the inspirational quality and relatability of lessons. Furthermore, the integration of technology facilitates the prompt identification of specific topics or materials during the revision process. In the same line, participants agreed, with a mean score of 3.91 and a standard deviation of .975, that shared digital documents significantly enhance the clarity of roles in student group projects by offering a centralized and readily accessible repository for project-related information and progress tracking. This approach fosters transparency, mitigates ambiguity, and promotes improved communication among group members, contributing to a more organized and efficient collaborative process. Lastly, the respondents agreed with the statement that digital alerts from learning management systems and assignment tools serve as vital prompts for students, helping them keep on track with their academic duties by alerting them to upcoming assignment due dates. These prompt notifications play a significant role in encouraging efficient time management, reducing the chances of late submissions, and ensuring that critical academic deadlines are not missed. The mean score of this statement was 3.83, and the standard deviation was 1.083

3.3 Collaborative skill as a student academic behavior

<i>Statement</i>	<i>Mean</i>	<i>Std</i>	<i>Df</i>	<i>Chi Square</i>	<i>sig</i>
I feel more confident sharing my ideas during online group discussions.	3.83	1.083	4	289.347	.000
Technology reduces miscommunication during collaborative tasks.	3.59	1.156	4	292.370	.000
I use online platforms to keep in touch with group members outside the classroom.	3.88	.988	4	276.576	.000
Collaborating on shared documents helps me learn from others' perspectives.	3.62	.909	4	321.324	.000
Online collaboration tools save time compared to face-to-face group meetings.	3.92	.748	4	278.267	.000
Digital platforms encourage me to take more responsibility for my role in group work.	3.66	1.130	4	301.765	.000
Digital games and challenges in learning tools make me excited to learn.	3.90	.980	4	321.190	.000

Table 3. Collaborative Skill as Students' Academic Behavior.

Table 3 represents collaboration skills as a student's academic behavior. The mean score was 3.83, with a standard deviation of 1.083. The respondents agreed that we feel more confident while sharing our ideas during online group discussions to encourage active participation, create a supportive and inclusive environment, and provide structured opportunities for engagement. Technology can significantly reduce miscommunication during online collaborative tasks by offering tools that promote more transparent and efficient communication, including real-time collaboration platforms, instant messaging services, and visual supports. This strategy not only caters to different user preferences but also opens up opportunities for improving communication abilities; this statement's mean score and standard deviation were 3.59 and 1.156, respectively. In addition, the respondents agreed, with a mean score of 3.92 and a standard deviation of .748, that digital collaboration platforms provide considerable time savings over conventional in-person meetings by facilitating real-time communication, improving workflow efficiency, and enabling asynchronous teamwork. As a result, these tools allow teams to work on projects more effectively, regardless

of their geographical location or differences in time zones. The participants were of the opinion that digital platforms encourage us to take more responsibility for our role in group work. Digital platforms also encourage increased accountability among students working on collaborative tasks by improving transparency, fostering clear communication, and enabling the tracking of individual contributions. The mean score was 3.66, and the standard deviation was 1.130. On the other hand, the students showed their interest. They agreed that digital games and challenges integrated into learning tools significantly boost student interest and participation by turning education into an interactive, enjoyable, and motivating journey. These resources utilize gamification strategies, such as points, badges, leaderboards, and engaging virtual simulations and quizzes, to engage students in their learning actively. This educational method fosters a sense of learner ownership, promotes exploration, and enables a more vibrant and tailored learning environment. The mean score was 3.90, and the standard deviation was .980.

3.4 Engagement in studies

<i>Statements</i>	<i>Mean</i>	<i>Std</i>	<i>Df</i>	<i>Chi Square</i>	<i>Sig</i>
I find it easier to review and revise assignments using digital tools.	3.59	1.156	4	345.249	.000
Technology has reduced confusion about homework expectations by offering quick access to clarifications.	3.58	.945	4	276.980	.000
The ability to collaborate online has enhanced the quality of my homework submissions.	3.88	.988	4	279.230	.000
I use online tools to gather information for homework more effectively.	3.61	.909	4	270.302	.000
Digital platforms have helped me learn to manage long-term homework projects better.	3.92	.748	4	238.643	.000
Interactive homework tasks, like online quizzes, keep me engaged with the subject material.	3.72	1.055	4	320.743	.000
I feel less stressed about homework when I have access to online resources for help.	3.91	.975	4	311.245	.000

Table 4. Engagement as a Students' academic behavior.

Table 4 presents the analysis of engagement with digital technologies. The mean score of 3.59 with a standard deviation of 1.156 shows that the respondents agreed it is easier to review and revise assignments using digital tools, such as note-taking apps, revision programs, and feedback systems. These tools offer numerous advantages for reviewing and revising assignments. These resources improve organizational effectiveness, encourage active participation, and enable easy access to suitable information, making the revision process more structured and efficient. Similarly, the participants also agreed with a mean score of 3.58 and a standard deviation of .945 that using technology, primarily through learning management systems (LMS) and online communication tools, has significantly reduced uncertainty about homework requirements. These platforms provide clear and easily accessible information related to tasks, due dates, and instructional support. In addition, they improve the interaction between teachers and students, creating opportunities for clarification and timely feedback. By effectively utilizing technological resources, teachers can create a more organized and supportive educational atmosphere for improving student performance in their homework activities. Most participants pointed out that the ability to collaborate online with peers and teachers enhanced the quality of their homework submissions, and this statement's mean score and standard deviation were 3.88 and .988, respectively.

In addition, participants were also agreed with the mean score of 3.61 with standard deviation .909 that using digital tools and resources provide numerous benefits for academic tasks like assignments and research. They grant wider access to a vast range of information, include various formats, and provide immediate updates, which increases their effectiveness when compared to conventional methods. Additionally, these tools enable teamwork and support personalized learning experiences. Furthermore, the participants were agreed with a mean score of 3.72 and standard deviation 1.055 that Interactive homework tasks, including online quizzes, serve as a valuable resource for enhancing student engagement and facilitating effective learning outcomes. By actively involving learners in the educational process, these tasks not only make learning more enjoyable but also tailor the experience to individual needs, thereby markedly improving student understanding, retention, and motivation. Specifically, interactive homework assignments foster active participation, provide immediate feedback, and can be gamified to increase motivation. This methodology shifts students from being passive recipients of information to becoming collaborative participants in their learning journeys, ultimately leading to enhanced comprehension and long-term retention of material, the mean score of 3.91 with a standard deviation .975.

3.5 Motivation for academic success

<i>Statements</i>	<i>Mean</i>	<i>std</i>	<i>df</i>	<i>Chi Square</i>	<i>Sig</i>
I use digital tools to track my progress in multiple subjects simultaneously.	3.88	.988	4	319.903	.000
Organizing group projects has become easier with the help of shared digital platforms.	3.61	.909	4	330.540	.000
I feel a sense of accomplishment when I see my progress tracked digitally.	3.92	.748	4	273.230	.000
Online leaderboards and rewards encourage me to perform better academically.	3.72	1.055	4	342.902	.000
Digital storytelling or simulations make lessons more inspiring and relatable.	3.70	1.096	4	301.439	.000
Technology allows me to find specific topics or materials quickly when revising.	3.92	.981	4	274.942	.000
Shared digital documents improve the clarity of roles in group projects.	3.60	1.163	4	319.730	.000
Notifications from digital tools help me stay aware of assignment deadlines.	3.83	1.083	4	307.836	.000

Table 5. Motivation as a students' academic success.

Table 5 indicates students' motivation towards learning while using digital tools during the learning process. Most respondents agreed with the statement that digital tools aimed at enhancing academic success allow students to effectively oversee different subjects by providing unified platforms for handling assignments, tracking their progress, and accessing important resources. These tools often include digital calendars, task lists, and communication channels, which help students stay organized and efficiently manage their responsibilities across various subjects. The mean score and the standard deviation were 3.88 and .988, respectively. Additionally, with a mean score

of 3.61 with a standard deviation of .909, the respondents agreed that arranging group projects and using collaborative digital platforms in educational environments greatly enhances student learning by fostering teamwork, improving communication, and building crucial skills. This method facilitates a more profound engagement with the subject matter. It promotes cooperation and allows students to implement their knowledge in real-world situations, which is essential for their future academic and career achievements. On the same line, the respondents also agreed that digital storytelling and simulations improve educational experiences by making them more captivating and per-

tinent. By utilizing interactive and immersive techniques, these methods create personalized narratives that engage students directly in learning. This level of active involvement encourages critical thinking and creativity, enhancing understanding and memory retention of information. For this statement, the mean score and standard deviation were 3.70 and 1.096, respectively. The respondents agreed, with a mean score of 3.92 and a standard deviation of 1.163, that digital libraries, online databases, and Massive Open Online Courses (MOOCs) offer students unparalleled access to various academic and research materials. Resources like e-books, peer-reviewed articles, scholarly journals, and multimedia components significantly improve understanding and retention of key concepts. Shared digital documents promote clarity and efficiency through real-time collaboration, centralized access, and organized version control. This setup allows multiple users to work on the same document simultaneously, creating an environment for instant feedback and continuous revisions, ultimately leading to a more polished and refined academic output.

3.6 Correlation of study skill with motivation to digital transformation

		Study Skill	Motivation Skill
Study Skill	Pearson Correlation	1	.806**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Motivation Skill	Pearson Correlation	.806**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 6. Correlation of study skill with motivation to digital transformation.

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 6 indicate the correlation between students' study skill and motivation of students towards digital screen. The r value is .806 which is significant at .000 shows that motivation towards digital screens have a strong role in developing study skill of students.

3.7 Correlation of study skill with engagement to digital transformation

		Study Skill	Engagement
Study Skill	Pearson Correlation	1	.752**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Engagement	Pearson Correlation	.752**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 7. Correlation of study skill with engagement to digital transformation.

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 7 shows the correlation between study skill and engagement towards digital transformation. The r value .752 which is significant at .000 indicates that there is a strong correlation between study skill and engagement towards digital transformation.

3.8 Correlation between organizational skill and motivation between digital transformation

		Organizational Skill	Motivation
Organizational Skill	Pearson Correlation	1	.808**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Motivation	Pearson Correlation	.808**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 8. Correlation between organizational skill and motivation between digital transformation. **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 8 illustrate the correlation between organizational skill and motivation towards digital transformation. The r value .808 is significant at .000 indicate that there is a significant correlation between organizational skill and motivation towards digital transformation.

3.9 Correlation between organizational skill and engagement towards digital transformation

		Organizational Skill	Engagement
Organizational Skill	Pearson Correlation	1	.887**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Engagement	Pearson Correlation	.887**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 9. Correlation between organizational skill and engagement towards digital transformation. **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 9 identify the correlation between organizational skill and engagement towards digital transformation. The r value .887 which is significant at .000 shows that there is a positive correlation between organizational skill and students' engagement towards digital transformation.

3.10 Correlation between collaborative skill and motivation towards digital transformation

		<i>Collaborative Skill</i>	<i>Motivation</i>
Collaborative Skill	Pearson Correlation	1	.963**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Motivation	Pearson Correlation	.963**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 10. Correlation between collaborative skill and motivation towards digital transformation. **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 10 shows the correlation between collaborative skill and motivation towards digital transformation. The r value .963 which is significant at .000 show that there is significant correlation between students' collaborative skill with motivation towards digital transformation of classroom.

3.11 Correlation between collaborative skill and engagement towards digital transformation

		<i>Collaborative Skill</i>	<i>Engagement</i>
Collaborative Skill	Pearson Correlation	1	.911**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Engagement	Pearson Correlation	.911**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

Table 11. Correlation between collaborative skill and engagement towards digital transformation. **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 11 illustrate the correlation between collaborative skill of students and engagement towards digital transformation. The r value .911 which is significant at .000 shows that there is significant correlation between students' collaborative skill and engagement towards digital transformation of classroom.

4. Discussion

The research is focused on how classroom technology and digital transformation impact students' academic behavior engagement and motivation. The advancement of classroom technology from conventional chalkboards to interactive whiteboards and digital screens has significantly reshaped the educational experience. As educational institutions progressively incorporate digital resources into their learning

environment, the impact of these tools on student academic achievement, involvement, and motivation has become a key topic in conversations about educational efficiency and equity. The finding of this research paper indicates that digital transformation enhances students' academic behavior, engagement and motivation through personalization experiences, adaptive technology, interactive instructional tools, cloud-based material, collaboration software, and AI-based instructors. These classroom technologies enhance communications, collaboration, critical thinking, engagement, and retention. The same findings have been reported by Selwyn (2020) that classroom technology has changed conventional learning environments to digital learning environments, with a drastic effect on student academic behavior. The change from teacher-centered to more student-centered, interactive teaching facilitates study skills and offers personalized experiences. In the same line, according to Warschauer, (2020) the transition to virtual from the traditional classroom has been made possible by the advent of digital technology, such as laptops, tablets, and interactive whiteboards, which offer access to information, collaboration, and differentiated instruction. Unfair access, diversification, and an over-reliance on digital technology are issues. On the other hand, Wang (2021), argued that collaboration tools, such as Microsoft Teams and Google Classroom, improve teamwork and communication, which are essential in today's classrooms. Additionally, students can effectively improve their study techniques with the aid of AI-driven instructors and analytics that track progress and offer tailored feedback (Luckin et al., 2018). Digital transformation enhances the organizational ability of students by providing tools such as Google Drive and task management software that enable proper planning, saving, and retrieval of information (Johnson, 2020). Students can efficiently manage time through monitoring due dates and prioritization via digital calendars and reminders (Schunk & Greene, 2018). Digital platforms provide autonomy and self-directed learning experiences, which enhance academic persistence and intrinsic motivation (Miller, 2019).

Classroom technology affects student behavior and their interaction with educational materials. Conventional learning settings typically promote a passive learning style, where students are supposed to listen attentively and take notes. Nevertheless, the introduction of laptops, tablets, and interactive software has transformed this approach toward active engagement. Students can now access multimedia content, perform real-time research, and collaborate via online platforms, enhancing their independence and accountability in their educational journey. On the other hand, this transition also presents challenges. For instance, for example, the disparity between students with access to technology and those without access remains a significant concern, (van Dijk, 2020). The advancement of technology has dramatically enhanced the possibilities for student involvement in education. Resources like smartboards, gamified educational platforms, and virtual simulations offer engaging and immersive learning opportunities. For example, learners can explore scientific principles through virtual laboratories or experience historical moments using

augmented reality applications. This form of engagement addresses various visual, auditory, and kinesthetic learning preferences, making education more accessible and engaging. In addition, technology promotes immediate feedback and customized learning experiences. Students can receive prompt reactions to assessments, access specially tailored materials, and monitor their progress, which keeps them actively engaged and committed to their educational path (Selwyn et al., 2023; Khan et al., 2023). Motivation is crucial in achieving academic success; classroom technology continuously fosters this evolution. Digital platforms frequently include gamification features like points, badges, and leaderboards, which engage students' intrinsic and extrinsic motivation. Moreover, the novelty and applicability of technology create a stronger connection to the real world, enhancing students' perception of the value of their education. Technology allows students to establish and track personal goals, reflect on their successes, and take pride in their advancements. Assistive technologies can eliminate obstacles for students with special needs or learning challenges, making education more inclusive and motivating (Warschauer, 2020). Technology has enormous potential and teachers play a crucial role in designing engaging digital experiences and educating students to use technology safely. To fully leverage the benefits of technology, educators must enhance their digital skills and engage in professional development. Furthermore, there is a serious issue with the digital divide. Educational gaps may worsen if deprived kids do not have access to reliable internet or modern technologies; the advantages of technology in education will be shared fairly, and these disparities must be fixed.

5. Conclusion

The aims of the study were to examine the role of digital transformation that influence students' academic behavior. After examining the statistical data, the analysis reports indicate that digital transformation have the significant role in developing students' academic behavior, engagement and motivation. Regarding study skill the participants were "agreed" on Likert scale that digital transformation and classroom technology influence study skill. Likewise, the respondents marked "agreed" on the Likert scale that students' motivation level is high towards digital transformation. Similarly, the respondents were also "agreed" that digital transformation improve organizational skill as academic behavior. In a parallel, the participants marked "agreed" on the Likert scale that digital transformation and classroom technology enhance collaborative skill. Similarly, the respondents marked "agreed" on the Likert scale that digital transformation and classroom technology influence engagement towards studies. So based on statistical data reports it is found that that most of the respondents marked "agreed" on the Likert scale that digital transformation and classroom technology influence students' academic behavior.


6. Ethical Considerations

The researcher followed ethical guidelines while conducting the study and reporting the results. The informed consent of the participant was requested, as well as the privacy and anonymity of the participant and the information.

References

- Carr, C. T. (2020). CMC Is Dead, Long Live CMC!: Situating Computer-Mediated Communication Scholarship Beyond the Digital Age. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(1), 9–22. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz018>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipatakis, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation: Full Report*. Durham University and Education Endowment Foundation. Retrieved September 4, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED612174>
- Johnson, M. (2020). Cloud computing and student productivity: A modern approach to learning organization. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 45–60. <https://doi.org/10.59890/ijasr.v2i2.1333>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kay, R. H., Knaack, L. & Petrarca, D. (2018). Exploring student perceptions of web-based learning tools. *The Internet and Higher Education*, 20, 1–7.
- Khan, S. H., ur Rahim, Mujeeb & Naz, F. L.. (2023). Effects of Digital Technology on Mathematical Achievements of Primary School Students; Evidences From Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 2(3), 287–293. Retrieved September 4, 2025, from <https://ijciss.org/index.php/ijciss/article/view/62>
- Li, Y., & Tsai, C. C. (2013). How students' attitudes toward internet-mediated learning resources influence their learning behaviors. *Computers & Education*, 68, 326–334. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.005>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2018). *Artificial intelligence and the future of learning*. The Royal Society.
- Matthews, R., & Ross, E. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson Education Ltd.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Miller, A. (2019). The impact of digital note-taking on student learning and organization. *Educational Psychology Review*, 31(2), 175–192. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09472-3>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Oxford University Press.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Selwyn, N. (2020). Taking a qualitative approach to technology and education. In N. Selwyn (Ed.), *Telling Tales on Technology* (pp. 7–20). Routledge.

- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the automation of education—Key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00252-5>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y. (2021). *Collaborative learning in digital education: Tools and strategies*. Springer.
- Warschauer, M. (2020). *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media*. Teachers College Press.
- Yue, C., & Xu, X. (2019). Review of quantitative methods used in Chinese educational research, 1978–2018. *ECNU Review of Education*, 2(4), 515–543. <https://doi.org/10.1177/2096531119878966>
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840. <https://doi.org/10.3102/00028312040004807>
- Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C. H., & Chang, C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research*, 86(4), 1052–1084. <https://doi.org/10.3102/0034654316628645>



Images and University Teaching: A study through Video Analysis in Science Education

Immagini e didattica Universitaria: Un'indagine attraverso la videoanalisi nell'insegnamento delle scienze

Marco Bardelli

Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL), Università degli Studi di Udine (Italy);
marco.bardelli@uniud.it – <https://orcid.org/0000-0003-1271-2884>

Marco D'Agostini

Dipartimento Scienze Umane, Università Link Campus (Italy); m.dagostini@unilink.it – <https://orcid.org/0000-0002-8459-3266>

Francesca Zanon

Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL), Università degli Studi di Udine (Italy);
francesca.zanon@uniud.it – <https://orcid.org/0000-0003-4202-568X>

Giuseppe Lucilli

Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL), Università degli Studi di Udine (Italy);
giuseppe.lucilli@uniud.it – <https://orcid.org/0009-0005-4367-451X>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In a university context undergoing continuous transformation, critical reflection on teaching practices and the use of effective visual tools emerge as key factors in the enhancement of educational quality. This article presents an exploratory study carried out at the University of Udine, involving four university lecturers in the analysis of their own teaching practices through video recordings of lessons and structured interviews. The study investigated the use of images and visual metaphors in the communication of scientific content, showing how unintentional or uncritical use may generate misunderstandings and hinder comprehension. Video analysis proved to be a useful tool for fostering critical awareness and stimulating deeper pedagogical and methodological reflection. Although limited in scope, the study highlights the need for specific training on the educational use of visual resources and proposes a collaborative model between lecturers and researchers aimed at fostering innovation in university teaching.

In un contesto universitario in continua trasformazione, la riflessione sull'insegnamento e l'adozione di strumenti visivi efficaci diventano elementi chiave per il miglioramento della didattica. Questo articolo presenta una ricerca esplorativa condotta presso l'Università degli Studi di Udine, che ha coinvolto quattro docenti universitari nell'analisi delle proprie pratiche didattiche tramite videoregistrazioni delle lezioni e interviste strutturate. L'indagine ha approfondito l'uso delle immagini e delle metafore visive nella trasmissione dei contenuti, evidenziando come un impiego non consapevole possa generare fraintendimenti e ostacolare la comprensione. La videoanalisi si è rivelata uno strumento utile per sviluppare consapevolezza critica, stimolando nei docenti una riflessione metodologico-didattica più profonda. Sebbene limitata a un numero ristretto di partecipanti, la ricerca ha messo in luce la necessità di formazione specifica sull'uso pedagogico delle immagini, proponendo un modello di collaborazione tra docenti e ricercatori volto all'innovazione della didattica universitaria.

KEYWORDS

Educational innovation, Video analysis, University teaching, Images and metaphors, Scientific learning
Innovazione didattica, Videoanalisi, Didattica universitaria, Immagini e metafore, Apprendimento scientifico

Citation: Bardelli, M., D'Agostini, M., Zanon, F. & Lucilli, G. (2025). Images and University Teaching: A study through Video Analysis in Science Education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 115-125. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_13

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Conceptualization (M. Bardelli; M. D'Agostini); Data Analysis (M. Bardelli); Methodology (M. D'Agostini); Writing – Original Draft (M. Bardelli; M. D'Agostini); Writing – Review & Editing (M. Bardelli; M. D'Agostini; F. Zanon; G. Lucilli).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_13

Submitted: May 12, 2025 • **Accepted:** September 10, 2025 • **Published on-line:** September 11, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua trasformazione e richiede adeguamenti sia sul piano disciplinare che su quello della consapevolezza degli apprendimenti. Aumenta così anche l'esigenza di agire con nuovi strumenti e metodologie didattiche e di rispondere a emergenti esigenze educative.

In questo panorama, la riflessione sull'insegnamento è riconosciuta a livello internazionale da ricercatori e formatori come uno dei principali fattori di sviluppo professionale dei docenti sia in formazione che in servizio (Schön, 1983; Tripp & Rich, 2012) in quanto, come sosteneva Dewey, "significa decentrare il pensiero, osservare e analizzare i diversi fattori in gioco e direzionare in maniera deliberata l'azione rifuggendo dalle risposte impulsive e abitudinarie" (Bonaiuti et al., 2017, p. 4). Una delle principali sfide nell'utilizzo della riflessione sulle pratiche di insegnamento nei percorsi di formazione con gli insegnanti deriva dall'ampiezza e vaghezza del termine "riflessione" (Korthagen & Wubbels, 1995) che rende necessari sia una guida attenta da parte di facilitatori che un utilizzo mirato di strumenti di analisi e valutazione adeguati ad individuare il livello di riflessività critica sul proprio insegnamento (Stingu, 2012).

La videoanalisi, consolidato strumento che consente autoriflessione e valutazione critica dell'insegnamento, può essere considerato un dispositivo di valore, anche in un panorama universitario in cui si moltiplicano modelli e scenari di utilizzo dei video, con implicazioni epistemiche e metodologiche rilevanti (Moffitt & Bligh, 2025; Stark, 2025).

Nella scuola primaria e secondaria, i programmi di formazione per i docenti che integrano la videoanalisi si sono dimostrati particolarmente efficaci. In particolare, la presenza di una progettualità formativa ben definita e il supporto di tutor che guidano i docenti nell'analisi delle lezioni videoregistrate sono elementi molto apprezzati. Questi approcci hanno portato a evidenziare risultati formativi positivi in numerose ricerche (Sherin & van Es, 2009; Santagata, 2012; Calvani et al. 2014; Gaudin & Chaliés, 2015). La videoregistrazione acquista valenza come "amplificatore pedagogico" (Cescato et al., 2015) per le sue potenzialità di riduzione della distanza presente tra gli aspetti teorici e gli aspetti pratici e la semplificazione dell'osservazione della realtà.

Gli insegnanti che hanno seguito un percorso di sviluppo professionale, in cui la pratica riflessiva era orientata dall'osservazione dei video delle proprie lezioni, hanno sottolineato l'importanza di tale esperienza nel miglioramento della capacità di valutare il proprio insegnamento e nel maggiore potenziale di supporto all'innovazione didattica nelle pratiche di istruzione (Le Fevre, 2004; Seidel, 2005, MacLean & White, 2007).

La capacità di valutare il proprio insegnamento riguarda molteplici aspetti come: il riconoscimento della distanza tra le credenze su un insegnamento efficace e la reale pratica d'aula (Bryan & Recesso, 2006; Rich & Hannafin, 2008, Calvani, 2011), il notare aspetti dell'insegnamento che prima non erano stati notati (Rich et al. 2007) e infine il riconoscere punti di forza

e criticità del proprio insegnamento per bilanciarne le aree di priorità (Rich et al. 2007; Wu & Kao, 2008). Il supporto all'innovazione didattica risulta in un aumento dei comportamenti efficaci degli insegnanti come, ad esempio, la capacità di porre domande agli studenti, di organizzare una discussione tra studenti su alcuni contenuti specifici, utilizzare adeguatamente le nuove tecnologie (Sherin & van Es, 2005).

Il fine ultimo dell'auto-riflessione e analisi è il raggiungimento di una consapevolezza che comporti il miglioramento del proprio agire didattico in quel processo decisivo che trasforma le conoscenze personali acquisite nel tempo, in saperi collettivi del gruppo-classe e dei discenti in genere. Lo scopo è quindi individuare le migliori soluzioni metodologiche in termini di mediazione anche attraverso processi di metaforizzazione (Damiano, 2013) che permettano di sostituire il reale con altro che a esso corrisponde.

Come per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria, anche nelle università il miglioramento delle esperienze di insegnamento è auspicabile possa partire da una riflessione critica e motivata da parte dei docenti. Recenti ricerche, infatti, testimoniano come tra i fabbisogni formativi dei docenti universitari figurino le strategie didattiche attive (Maniero et al., 2023) e la *digital literacy* (Nicchia et al., 2024) che insieme possono supportare lo sviluppo delle competenze richieste per comprendere e facilitare i processi di apprendimento degli studenti (van Dijk et al., 2020; Coggi & Ricchiardi, 2020). Anche in questo contesto, la complessità delle varie dimensioni e delle numerose variabili su cui concentrarsi può essere definita e analizzata approfonditamente grazie allo strumento della videoanalisi.

Questa opera di trasformazione con la conseguente relativa progettazione che il docente deve compiere, principio cardine della didattica, necessita di almeno tre elementi chiave che determinano l'efficacia del singolo insegnamento: conoscenza dei contenuti da esporre, competenze pedagogiche, padronanza degli strumenti a disposizione, tra cui le nuove tecnologie digitali (Mishra & Koehler, 2006). Tra le competenze relative all'utilizzo dei sussidi digitali per la didattica comprendere le potenzialità ma anche i rischi di un utilizzo errato o portatore di possibili fraintendimenti delle immagini mostrate, si innesta in quel processo di ulteriore conoscenza degli strumenti a disposizione in un'ottica di miglioramento della professione dell'insegnante. Illustrazioni e altri materiali visivi possono contribuire all'efficacia dell'insegnamento consentendo agli studenti di immagazzinare lo stesso materiale in due forme di rappresentazione mnemonica, linguistica e visiva (Clark & Paivio, 1991). Quando l'obiettivo è aiutare gli studenti a comprendere le relazioni causa-effetto o il comportamento dei sistemi, i diagrammi devono mostrare non solo i componenti dei sistemi, ma anche come interagiscono e si relazionano tra loro (Mayer & Gallini, 1990). Quando il compito prevede l'apprendimento di fenomeni dinamici, i diagrammi animati potrebbero essere migliori delle visualizzazioni statiche perché descrivono il movimento e la traiettoria in modo più efficace. Rieber (1990; 1991) ha evidenziato che spesso gli studenti non sanno quali informazioni devono osservare in una visualizzazione e che è probabile che traggano

conclusioni errate da ciò che vedono. Questa considerazione mette in luce la necessità di una conoscenza specifica del docente che gli permetta di individuare le criticità e le potenzialità collegate a un uso didattico delle immagini e dei grafici a supporto dell'apprendimento degli studenti (Mayer & Moreno, 2003).

Nei processi di rielaborazione delle conoscenze (Calvani, 2011; Landriscina, 2012; Cardarello & Contini, 2012; Pancioli & Luigini, 2018; Macaudo, 2018) diventa quindi inevitabile mantenere una prospettiva multimodale dell'esperienza educativa attraverso l'utilizzo integrato di differenti linguaggi (visivo, grafico, sonoro, video, corporeo). Come già evidenziato da Pancioli, nell'ambito del linguaggio visivo, l'impiego delle immagini consente di attivare e sollecitare pre-conoscenze pertinenti agli oggetti di apprendimento (Robertson, 2003; Cicalò, 2016), promuovendo al contempo lo sviluppo della capacità di problematizzare criticamente il proprio sapere in relazione a contesti complessi (Pancioli, 2018). L'uso delle immagini, pur essendo riconosciuto come importante, è stato sovente interpretato, in modo fuorviante, come non ambiguo in quanto le immagini avrebbero carattere autoevidente per chi le osserva. Tuttavia la comprensione, la creazione e l'utilizzo delle immagini nel contesto dell'educazione scientifica sono processi impegnativi che richiedono un insegnamento mirato (Kress, 2003; Glazer, 2011; Christidou et al. 2023). Non riconoscere questi requisiti priva gli studenti di competenze fondamentali legate all'alfabetizzazione scientifica (visiva), particolarmente essenziali in un'epoca dominata dalla comunicazione visiva.

2. Obiettivi, partecipanti e metodi della ricerca

Nell'anno accademico 2023/24, presso l'Università degli Studi di Udine, alcuni docenti del dipartimento di Scienze Agroalimentari, Ambientali e Animali (DI4A) insieme ai docenti del Laboratorio di Innovazione Didattica (LID) del Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società (DILL), hanno costituito il Gruppo di lavoro per l'Innovazione didattica DI4A INNDID4A, con la finalità di seguire un percorso di formazione sulle metodologie didattiche centrate sullo studente, unito a una riflessione sulle personali modalità di conduzione dell'azione di insegnamento e di presentazione dei contenuti. I 15 docenti partecipanti al progetto hanno espresso l'esigenza di modificare la propria didattica verso modalità che coinvolgessero maggiormente gli studenti rilevando come, soprattutto negli anni iniziali del percorso triennale, molti studenti abbiano difficoltà a raggiungere gli obiettivi considerati essenziali in alcune discipline scientifiche fondamentali nel percorso di laurea.

In questo contesto formativo, quattro dei quindici docenti partecipanti hanno scelto di prendere parte a un'indagine finalizzata ad analizzare in profondità l'azione didattica attraverso le osservazioni delle videoregistrazioni delle proprie lezioni con relative interviste sulle personali esperienze e modalità di insegnamento. A partire dalle esigenze di innovazione didattica espresse all'inizio del percorso di formazione, ci si è inizialmente focalizzati sul capire

meglio come la videoanalisi possa aiutare gli insegnanti universitari a riflettere sulle pratiche didattiche portandoli a notare aspetti dell'azione didattica che altrimenti non vengono facilmente messi in luce (Tripp & Rich, 2012).

In questo articolo verrà approfondito l'utilizzo delle immagini nella didattica di quattro docenti universitari attraverso l'analisi e la discussione degli estratti video delle lezioni. Questo processo di confronto e approfondimento ricercatori-docenti ha consentito di riflettere sull'adeguatezza delle trasposizioni dei contenuti e sull'utilizzo delle immagini e dei software in funzione dell'apprendimento degli studenti. La ricerca si è svolta tra novembre 2023 e maggio 2024. Sono state videoregistrate e analizzate quattro lezioni da un'ora di quattro diversi insegnanti nelle seguenti discipline: Patologia Generale (SSD VET/03), Chimica del suolo e Pedologia (SSD AGR/13), Geografia e Biodiversità dei Paesaggi e dei Prodotti Alimentari (SSD BIO/03), Chimica Generale e Inorganica (SSD CHIM/03) (Tabella 1). Si sottolinea che i docenti appartenevano ai settori scientifico-disciplinari di Medicina Veterinaria, Scienze Agrarie, Geografia e Chimica, mentre i ricercatori coinvolti provenivano da ambiti pedagogici e metodologico-didattici. Questa specificazione consente di comprendere meglio come l'approccio interdisciplinare abbia influito sia sulla lettura dei dati sia sulle proposte di riflessione didattica.

	<i>Patologia Generale</i>	<i>Chimica del suolo e pedologia</i>	<i>Geografia dei paesaggi e dei prodotti alimentari</i>	<i>Chimica generale e inorganica</i>
<i>Corso di Studi</i>	Corso di Laurea in Allevamento e Salute Animale.	Corso di Laurea in Scienze per l'ambiente e la natura.	Corso di Laurea in Scienza e cultura del cibo.	Corso di Laurea in Scienze per l'ambiente e la natura.
<i>Anno</i>	2° anno - Laurea Triennale	3° anno - Laurea Triennale	1° anno - Laurea Triennale	1° anno - Laurea Triennale
<i>Carico Didattico</i>	6 CFU. 45 ore di lezione, 15 ore di laboratorio.	8 CFU. 64 ore di lezione	5 CFU. 35 ore di lezione	6 CFU. 48 ore di lezione
<i>Esperienza Docente</i>	Insegna dal 1986 Patologia Generale. Insegna anche in altri corsi Universitari.	Primo anno di insegnamento all'Università. Precedentemente aveva condotto seminari o laboratori.	Insegna dal 2012 ed ha un'esperienza di insegnamento alla facoltà di Scienze della Formazione Primaria dove ha tenuto un laboratorio di didattica delle scienze ecologiche.	Insegna all'Università dal 2009 ma è la prima volta che insegna questo corso.

Tabella 1. I quattro insegnamenti oggetto di indagine.

La predisposizione di una guida con liste di indicatori, raggruppati in dimensioni più ampie, ha orientato l'osservazione delle videoregistrazioni su due ambiti di analisi.

In particolare, la guida è stata costruita a partire da criteri condivisi dai ricercatori, includendo indicatori

legati sia alla chiarezza comunicativa sia all'uso di immagini e metafore visive. Gli indicatori sono stati selezionati sulla base di evidenze emerse in letteratura (Mayer & Moreno, 2003; Ciani et al., 2021) e successivamente organizzati in dimensioni funzionali all'osservazione operativa: gestione del carico cognitivo e mediazione visiva dei concetti scientifici.

Tale approccio trova riscontro anche nelle recenti rassegne sulla video-didattica che evidenziano come la progettazione degli strumenti debba considerare caratteristiche audiovisive, testuali e interattive dei materiali (Navarrete et al., 2023).

Successivamente, ogni docente ha ricevuto via email la sua ora di lezione videoregistrata con un questionario a domande aperte poste allo scopo di supportarne la visione focalizzando l'attenzione sugli stessi aspetti presenti nelle dimensioni e negli indicatori utilizzati dai ricercatori per l'analisi dei video. Le risposte al questionario sono state fornite dai docenti in forma scritta e utilizzate dai ricercatori per preparare l'incontro-intervista conclusivo con i singoli docenti.

Sono stati infine organizzati quattro incontri presso il LID dove i docenti sono stati intervistati a partire dalle risposte fornite ai questionari e dall'analisi di estratti video, ai fini di precisare le interpretazioni delle loro azioni didattiche. Durante le interviste i docenti hanno potuto visionare e discutere alcuni estratti video delle proprie lezioni. Le interviste, pur basandosi sulle risposte alle domande guida del questionario, hanno permesso ai docenti di esprimere considerazioni personali e di ampliare o restringere il focus iniziale. In questo modo, sono emersi aspetti che ciascun docente riteneva più rilevanti per una riflessione efficace sul proprio insegnamento. In accordo con i docenti partecipanti, le interviste sono state tutte audio-registrate e trascritte dai ricercatori.

L'analisi dei questionari e dei video è stata condotta e discussa dai ricercatori per ottenere una prospettiva condivisa sui fenomeni osservati e sugli aspetti rilevanti da approfondire tramite le interviste.

3. Le lezioni videoregistrate e le interviste con i docenti

In tutte le lezioni i docenti hanno fatto uso di slides in Power Point. Solo nel corso di Chimica generale e inorganica la docente ha utilizzato anche software dinamici e video. Le slides utilizzate contenevano solo testo o una combinazione di testo, grafici e immagini. Le immagini erano fotografie o disegni. La tabella sottostante (Tabella 2) mostra come i docenti si sono distinti per il tipo e quantità di slides utilizzate in un'ora di lezione.

	<i>Patologia Generale</i>	<i>Chimica del suolo e pedologia</i>	<i>Geografia dei paesaggi e dei prodotti alimentari</i>	<i>Chimica generale e inorganica</i>
Solo testo	11	2	nil	7
Solo grafici o immagini	nil	4	7	7
Grafici con testo	nil	7	3	7

Immagini con testo	3	3	2	2
Immagini e grafici con testo	nil	nil	5	1
Immagini da software dinamico	nil	nil	nil	8
Totale Slides	14	16	17	32

Tabella 2. Le diverse immagini da software dinamico sono state contate come slides.

Le slides hanno generalmente accompagnato le spiegazioni frontali dei docenti come supporto visivo/testuale. Due docenti hanno utilizzato un software per porre delle domande a risposta multipla agli studenti, in un caso come ripasso finale dei concetti esposti nelle lezioni precedenti mentre nell'altro per sondare la comprensione di concetti presentati nel corso della stessa lezione e rappresentati sullo schermo attraverso dei grafici.

Nelle successive interviste dei ricercatori ai docenti, questi ultimi non hanno approfondito molto le ragioni delle loro scelte in merito all'uso delle slides e al tipo di slides utilizzate, dando per scontato che queste contribuiscano in qualche modo a facilitare in linea generale la capacità degli studenti di seguire le spiegazioni. Due docenti hanno dichiarato che le slides sono un utile supporto per loro come filo conduttore della lezione. Diverso è stato invece il grado di approfondimento delle spiegazioni supportato con le slides: alcune sono servite come solido supporto per approfondimenti durante le spiegazioni altre invece anche con funzione coreografica alle spiegazioni orali. Tutti i docenti hanno utilizzato la tecnica di non proiettare subito tutti i contenuti delle singole slides ma di renderli visibili man mano che la spiegazione introduceva nuovi contenuti. Tre docenti hanno reso disponibili le slides prima delle lezioni ritenendo che ciò potesse facilitare in qualche modo l'apprendimento degli studenti. Un docente ha affermato che a livello di consiglio di corso di studi c'è stato l'invito a usare questa pratica. Infine, è emerso anche come un docente non ritenga del tutto adeguato il suo modo di presentare i contenuti attraverso le slides che aveva preparato.

4. Discussione

Uno dei momenti più fecondi dell'indagine tra ricercatori e docenti è stato quello riguardante l'utilizzo di sussidi e nuove tecnologie (slides, software interattivi, audiovisivi, ecc.) per l'esposizione dei contenuti delle lezioni. I differenti livelli di competenza tecnologica e didattica, dichiarati dai docenti nelle interviste, hanno trovato conferma nel tipo di materiali prodotti a supporto del loro insegnamento.

Con riferimento alla letteratura scientifica in merito, l'apprendimento degli studenti universitari non risente in generale dell'utilizzo di slides prodotte con Power Point se l'insegnamento è condotto in forma tradizionale con lezioni frontali (Baker et al., 2018). Specifiche caratteristiche delle slides, se utilizzate consapevolmente rispetto al carico cognitivo gene-

rato negli studenti, possono risultare più efficaci di altre se il docente le adopera in modo mirato rispetto al tipo di apprendimento che si intende sollecitare (Mayer & Moreno, 2003; Garner & Alley, 2013). Questa conoscenza non è emersa come rilevante nel corso delle interviste. I docenti hanno utilizzato le slides più in base al livello delle loro competenze tecniche che rispetto a conoscenze pedagogico-disciplinari. Nel corso delle lezioni si è evidenziata l'attenzione a non esporre gli studenti a un eccessivo carico informativo di carattere testuale e visivo, gestito attraverso una progressiva presentazione dei contenuti delle singole slides. Questa modalità trova conforto nella teoria del carico cognitivo (Sweller et al. 2019) ed è stata tenuta come riferimento forse in parte in modo intuitivo o a seguito di replicazione di pratiche già osservate nel corso della propria esperienza professionale.

D'altra parte, docenti partecipanti con anni di esperienza di insegnamento alle spalle che non ritengono di avere competenze sufficienti per associare immagini o grafici ai testi delle slides in modo da facilitare gli apprendimenti, hanno evitato di farlo senza così correre il rischio di inserire elementi che avrebbero limitato l'efficacia delle presentazioni (Bartsch & Cobern, 2003); anche se resta valido che le slides con immagini, unite alle spiegazioni orali, favoriscono l'apprendimento più dell'associazione tra immagini e testi scritti oppure delle slides con soli testi scritti (Mayer & Moreno, 1998; Tufte, 2006).

Rispetto alla pratica di fornire le slides agli studenti in anticipo, attualmente non risultano evidenze scientifiche che questa pratica si traduca in un progresso dell'apprendimento o in un aumento della frequenza alle lezioni (Maydosz & Raver, 2010; Worthington & Levasseur, 2015). Sembra che l'attenzione in generale sia

focalizzata più sulla produzione di slides e presumibilmente sulla loro quantità per coprire tutti i contenuti esposti che sulla loro reale efficacia per l'apprendimento.

Con riferimento alla presenza o assenza di grafici e immagini, come indicato in tabella 2, due docenti nelle loro lezioni hanno proposto un ampio ventaglio di tipi di slides mentre gli altri due una varietà più limitata. Le slides con solo testo, per loro natura, non forniscono specifici stimoli agli studenti se non a seguito di quanto esposto verbalmente dal docente e non offrono quindi un ulteriore supporto didattico. Per contro, slides con presenza di molte immagini e grafici, anche complicati, talvolta presentati tutti assieme, possono generare un sovraccarico cognitivo, soprattutto se non vengono adeguatamente spiegati.

Slides ricche di grafici e immagini di difficile interpretazione (Figura 1) sono state inizialmente giustificate dai docenti come stimolo per incuriosire gli studenti. Ad un'attenta analisi durante il confronto docenti-ricercatori, questo presupposto si è rivelato meno efficace di quanto previsto; infatti, le domande e gli interventi degli studenti durante l'utilizzo di queste slides sono stati assenti. Slides molto elaborate e ricche di immagini e/o grafici, possono risultare impegnative e poco incentivanti per studenti che in quei frangenti devono prestare attenzione simultaneamente alla spiegazione del docente e alla decifrazione della slides. Dati i limiti nella capacità della memoria di lavoro, soprattutto in assenza di un'organizzazione spaziale che sfrutti la connettività tra grafici e testo secondo i principi della Gestalt (Larkin e Simon 1987) i vantaggi che ne avrebbero potuto trarre erano ridotti, a causa delle difficoltà nell'integrare le informazioni in modo coerente.

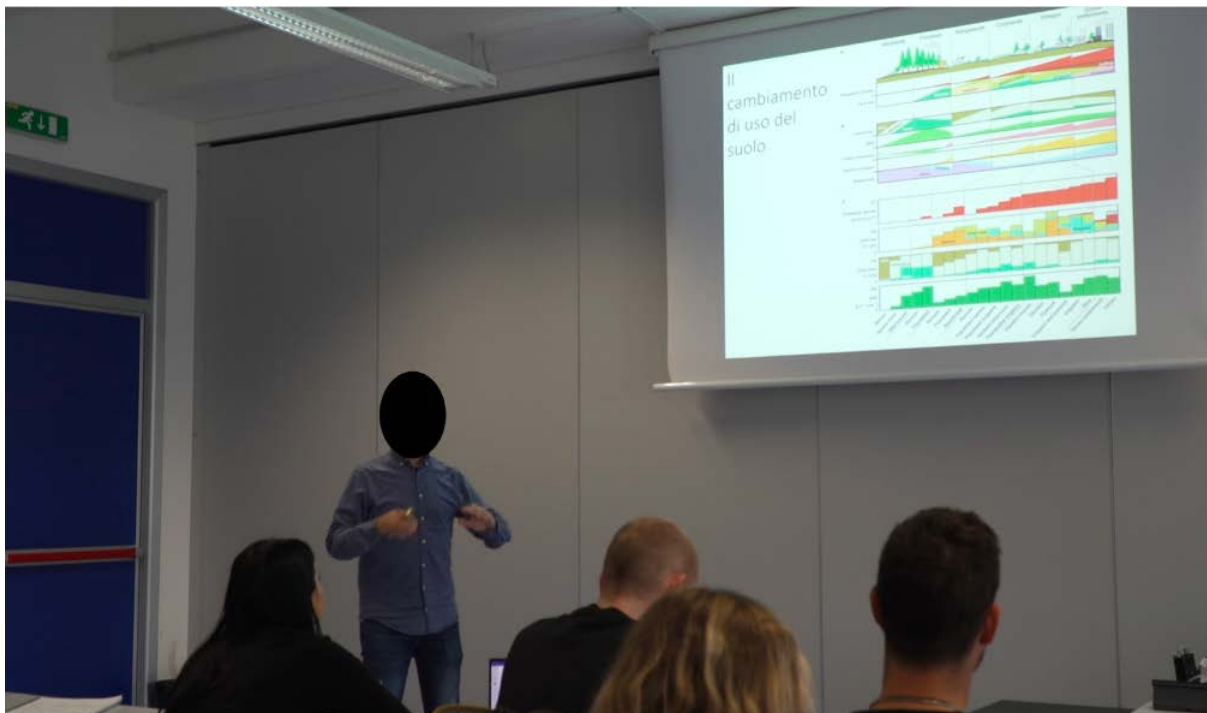


Figura 1. Esempio di slide con grafici utilizzata durante una lezione.



Figura 2. Modello di metafora visiva: la macchinetta del caffè.

Una ulteriore criticità è stata la difficoltà nel collegare metafore visive, ovvero immagini o grafici da interpretare in modo che facilitino la comprensione di contenuti che il più delle volte sono astratti e concettualmente impegnativi, a relazioni tra variabili e concetti nell'ambito delle scienze naturali.

In due casi analizzati nel confronto tra ricercatori e docenti, sono emerse le difficoltà di interpretazione da parte degli studenti di ciò che veniva loro mostrato. La metafora visiva proposta non si è rivelata efficace ed anzi ha generato confusione e poca comprensione.

Il primo episodio è tratto dalla lezione di Chimica del suolo. L'insegnante distingue il contributo relativo di ioni idrogeno (H^+), provenienti da diverse fonti di ioni, nel determinare l'acidità di un terreno. Vengono distinte due tipologie di fonti: l'acidità attiva, ovvero il contenuto di ioni Idrogeno presenti in soluzione nel terreno e l'acidità scambiabile, ovvero il contenuto di ioni Idrogeno presente sulla superficie delle particelle di argilla nel terreno che possono, se scambiati ovvero rilasciati in soluzione nel terreno, contribuire all'acidità complessiva. Le due acidità nel terreno sono in equilibrio tra loro e si possono modificare alla presenza di altri ioni presenti nel suolo. Per spiegare questa relazione l'insegnante introduce un modello come quello in Figura 2 e nel dettaglio in Figura 3, presente nei testi di chimica del suolo, dove è rappresentata una macchinetta per il caffè comunemente in uso negli uffici.

Il modello propone la seguente analogia: gli ioni presenti sulla superficie delle particelle d'argilla corrispondono al liquido nel contenuto nella macchinetta del caffè, mentre gli ioni presenti nel terreno in soluzione corrispondono al caffè nel bicchiere.

Le quantità di caffè presenti nei due contenitori rappresentano le tipologie di acidità che hanno diversa rilevanza per l'acidità totale del suolo. Nel corso della lezione l'insegnante pone diverse domande tese

a definire una medesima risposta ovvero: quale delle due acidità può essere definita più rilevante per l'acidità di un terreno. L'insegnante a più riprese chiede: quale delle due acidità può essere più difficile da modificare? In quale dei due contenitori potrebbe andare a finire? (quella più difficile da modificare n.d.a.), Se vogliamo neutralizzare una delle due acidità quale delle due potrebbe essere più facile da neutralizzare?

Nonostante le diverse domande che cercavano di dimostrare l'assunto, gli studenti non sono stati in grado di rispondere. Dopo alcuni secondi di silenzio, l'insegnante ha calcolato le due acidità non ritornando sulla metafora visiva della macchinetta del caffè. Resta quindi non chiarito se il supporto della metafora visiva abbia fornito un aiuto alla comprensione degli studenti o un'inutile complicazione.

Nel corso dell'intervista, dopo la visione dell'estratto, l'insegnante ha criticato la validità della metafora visiva proposta e della sua presentazione. Ha riscontrato una eccessiva distanza tra il contenuto della spiegazione e quello della figura ("forse sarebbe stato meglio un disegno con dell'acqua che viene drenata...") e ha sostenuto che sarebbe stato più efficace un modello dinamico dato che la domanda riguardava la variazione nel tempo di contenuto ionico del terreno. Analizzando il video, nel momento delle domande poste agli studenti, la docente ha evidenziato come fossero troppo difficili. In questo caso è emerso come l'utilizzo di una metafora visiva, soprattutto se non collegato in maniera solida con i contenuti presentati, si può rivelare di scarsa utilità per gli studenti.

L'insegnante ha la responsabilità di testare tali modelli per valutarne l'efficacia e l'opportunità di utilizzo anche al fine di non creare errate concezioni negli studenti in argomenti che sono di una certa complessità. L'intenzione di chi ha ideato l'immagine era probabilmente di evidenziare come il contributo di ioni presenti in superficie delle particelle d'argilla fosse superiore, come una sorta di serbatoio da cui attingere

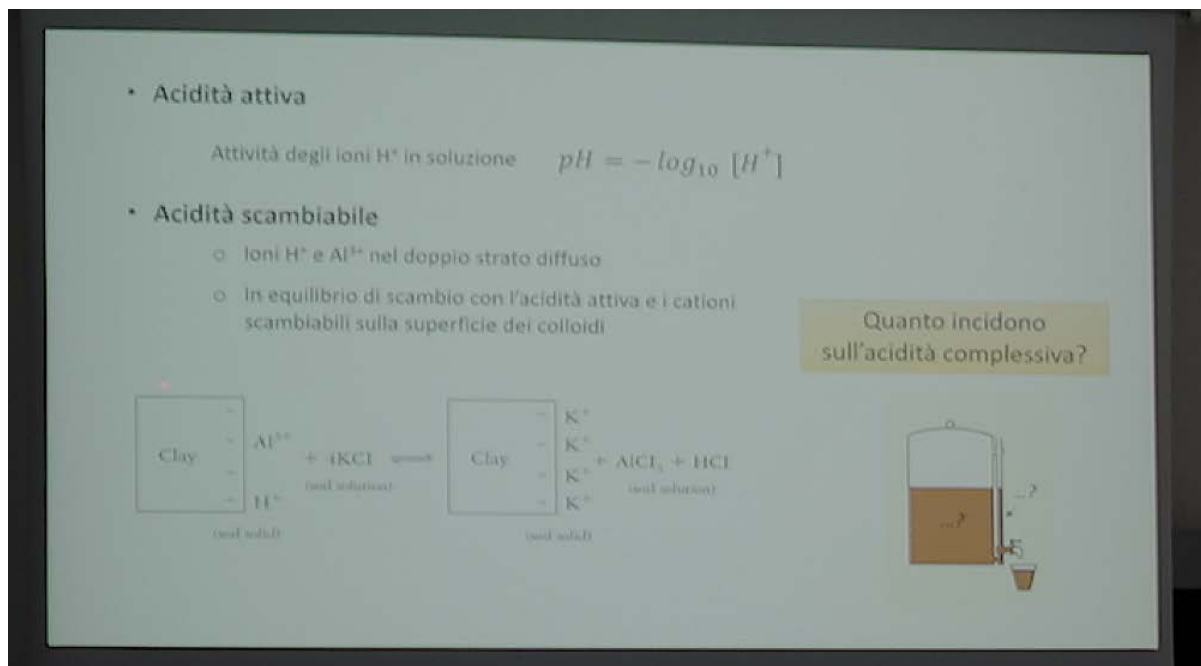


Figura 3. Modello di metafora visiva applicata: la macchinetta del caffè.

gere per il rifornimento di ioni idrogeno, rispetto a quello presente in soluzione nel terreno. Probabilmente l'immagine potrebbe essere riutilizzata più efficacemente per fissare il concetto del contributo relativo di ioni, dopo un'opportuna spiegazione, ma difficilmente può fornire un supporto all'intuito per trovare una ragione di quale contributo può essere più rilevante, in quanto non fornisce sufficienti elementi di comprensione se non associando in modo casuale, per via meccanica, un contenitore a una delle due fonti di ioni idrogeno.

Il secondo episodio, tratto dalla lezione di Chimica Generale, riguarda la comprensione della distribuzione omogenea di carica negativa nel modello atomico di Thomson. In questo modello rappresentato in Figura 4, le cariche negative sono rappresentate come piccole aree circolari distribuite uniformemente all'interno della massa positiva dell'atomo.

Nel corso della spiegazione, per sottolineare la struttura del modello, l'insegnante utilizza la metafora del panettone indicando, anche con gesti, la posizione delle cariche negative all'interno della massa atomica dove l'impasto rappresenta la massa con carica positiva e i canditi rappresentano le cariche negative. In questa metafora, le cariche negative sono quindi piccoli nuclei (in rosso nell'immagine a sinistra in Figura 4) all'interno di un impasto a massa positiva (in blu nella stessa immagine).

Successivamente, per riprendere e chiarire ulteriormente i concetti appena esposti con la metafora visiva del panettone con canditi, viene utilizzato un software dinamico di simulazione (Figura 5) che rappresenta il passaggio di fasci di particelle positive inviate da un emettitore attraverso del materiale (una lamina d'oro sottilissima).

L'insegnante spiega che il simulatore, in coerenza col modello atomico spiegato, che sottintende una distribuzione omogenea di cariche positive e negative

nell'atomo, non mostra deviazioni dei fasci di particelle positive dalla loro direzione iniziale. Nel corso di questa spiegazione una studentessa chiede perché nel modello atomico di Thompson i fasci di particelle positive non dovrebbero venire deviati, dato che potrebbero casualmente colpire una zona positiva dell'atomo, costituita dall'impasto del panettone.

Il problema che emerge è il seguente: la metafora visiva utilizzata e i gesti espliciti dell'insegnante, che mimava la presenza dei canditi all'interno dell'impasto, hanno condotto la studentessa a un'interpretazione errata del concetto di omogeneità di carica, focalizzando invece l'attenzione sulle masse puntiformi delle particelle negative e distraendo l'attenzione dal concetto di carica elettrica.

La visione successiva della lezione registrata ha permesso all'insegnante di valutare positivamente l'intervento della studentessa, realizzando come in effetti la metafora visiva del panettone non fosse così chiara. Questa riflessione ha indotto l'insegnante a formulare il proposito di adeguare questa parte di spiegazione alle difficoltà di comprensione emerse nella studentessa. Si rimarca qui il fatto che nel corso della spiegazione l'insegnante ha più volte sottolineato l'idea di omogeneità di carica ma questa informazione contrastava con la gestualità e la metafora visiva utilizzata. Inoltre, la stessa perplessità sull'adeguatezza del modello e della metafora proposta, come supporto alla comprensione degli studenti, era stata discussa dai ricercatori nel corso della visualizzazione prima della domanda posta dalla studentessa. Ciò conferma la validità della videoanalisi come stimolo alla riflessione sulla didattica.

L'episodio evidenzia come l'utilizzo di metafore visive nella trasmissione dei concetti in ambito scientifico, anche se attuato con l'intenzione di semplificare l'apprendimento, può in alcuni casi non essere efficace. Le metafore, infatti, trasportano immagini e con-

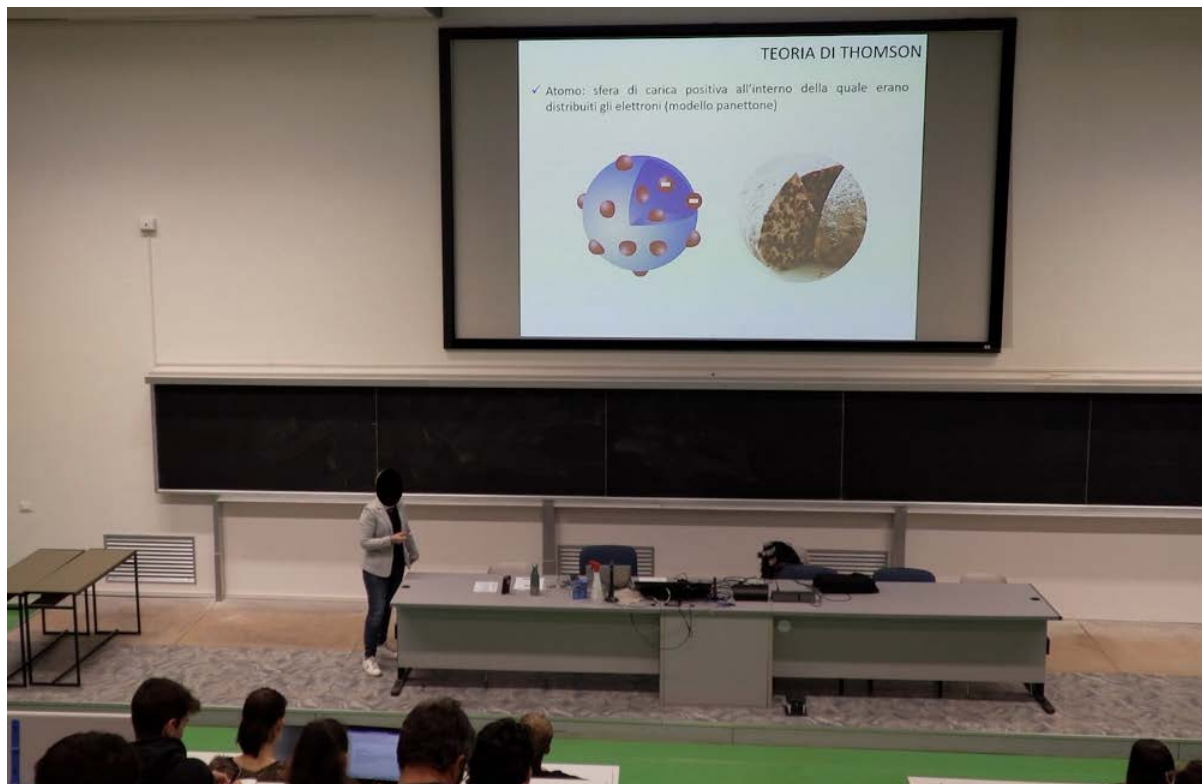


Figura 4. Il modello di Thomson rappresentato attraverso la metafora visiva del “modello panettone”.

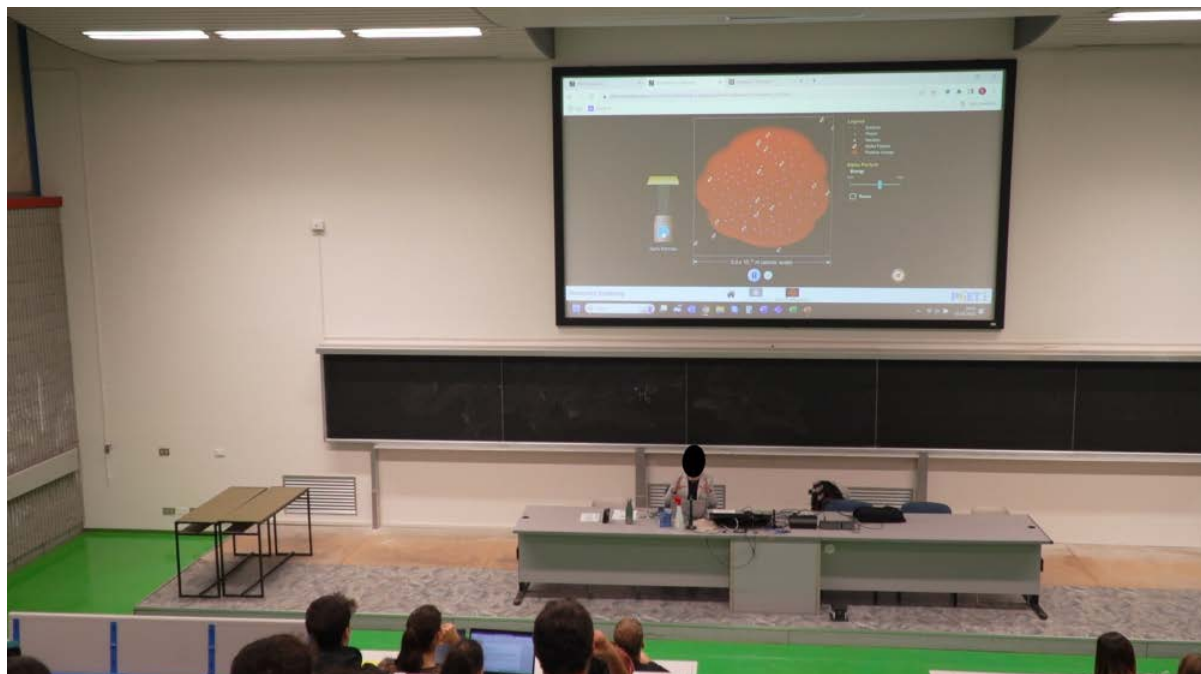


Figura 5. Il simulatore impiegato per rappresentare il passaggio di fasci di nuclei di particelle positive inviati da un emettitore attraverso un materiale.

vinzioni implicite che passano da un dominio di conoscenza a un altro talvolta senza essere notate (Sfard, 1998). In questo caso le assunzioni previste per la materia e la sua struttura, esemplificate nel modello a panettone, confliggono con quelle previste per il modello delle cariche elettriche come un insieme omogeneo costituito da parti diverse per tipo di carica. Il rischio è quindi anche quello di presentare modelli semplici per facilitare l'apprendimento che non mantengono aspetti sostanziali dei concetti necessari per l'apprendimento dei contenuti e che anzi entrano in conflitto con questi generando il tipo di difficoltà di comprensione espresse dall'intervento della studentessa.

L'eterogeneità disciplinare dei docenti e dei ricercatori ha rappresentato un valore aggiunto dell'indagine, favorendo uno scambio di prospettive che ha permesso di valorizzare la ricchezza dei contesti accademici di appartenenza e di individuare criticità comuni, indipendenti dal contenuto scientifico trattato (Tucholka & Gold, 2025).

5. Conclusioni

L'innovazione didattica, per non ridursi a un mero adeguamento alle nuove tecnologie e metodologie di insegnamento/apprendimento, richiede nei docenti universitari la consapevolezza di come adattare i contenuti disciplinari alle modalità e capacità di apprendimento degli studenti.

L'indagine presentata, pur con un campione ridotto, si configura come uno stimolo per percorsi di *faculty development*, rivelandosi utile non solo alla formazione individuale, ma anche alla promozione dell'interdisciplinarietà e alla condivisione di buone pratiche tra colleghi. Ciò è in linea con esperienze recenti che hanno mostrato l'efficacia di strategie collaborative (Bifulco et al., 2023) e di MOOC dedicati (Dubois et al., 2024) nel favorire processi di innovazione didattica condivisi e replicabili.

Un elemento centrale emerso riguarda il ruolo della videoanalisi, che si conferma un supporto efficace alla riflessione dei docenti: essa consente di riconsiderare le routine legate alla progettazione dei materiali didattici, di problematizzare l'uso delle immagini come supporto all'apprendimento e di valorizzare le domande degli studenti come strumento per affinare le spiegazioni e ricalibrare le metafore visive. L'esempio della domanda sulla comprensione del concetto di carica elettrica dimostra come la partecipazione attiva degli studenti, accompagnata da una successiva riflessione, possa migliorare la qualità dell'insegnamento e favorire un apprendimento più profondo.

La ricerca, a carattere esplorativo, ha permesso di lavorare in profondità con i docenti attraverso interviste supportate da videoregistrazioni delle lezioni. Rivedersi e dialogare con i ricercatori ha offerto ai partecipanti quel necessario distanziamento critico per riconsiderare le proprie pratiche e individuare aree di miglioramento nella produzione e nell'uso delle immagini a supporto dell'insegnamento.

In prospettiva di *faculty development*, l'indagine rappresenta un primo passo verso la strutturazione di

percorsi formativi interdisciplinari, finalizzati a promuovere l'apprendimento riflessivo individuale. Nel contesto italiano, ciò risponde anche alle indicazioni del PNRR, che individua nello sviluppo professionale dei docenti e nella capacità di innovazione didattica una priorità strategica. La convergenza di docenti provenienti da diversi settori disciplinari risulta particolarmente vantaggiosa per affrontare problematiche comuni e per orientare le pratiche verso modelli di apprendimento efficaci e sostenibili, coerenti con le teorie dell'apprendimento proprie di ciascuna disciplina.

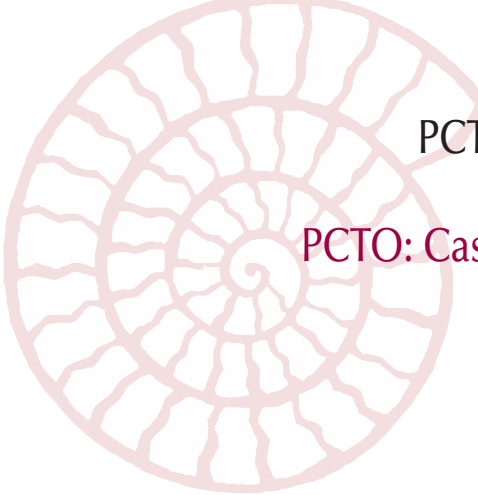
Infine, la diffusione e la replicabilità di ricerche analoghe possono alimentare un movimento più ampio di innovazione didattica, con ricadute significative sulla qualità dell'insegnamento universitario. L'esplicitazione delle metodologie adottate e la trasparenza dei protocolli di ricerca costituiscono condizioni essenziali per consolidare un dialogo scientifico e pedagogico tra discipline diverse e per rendere tali esperienze trasferibili in contesti più estesi.

Riferimenti Bibliografici

- Baker, J. P., Goodboy, A. K., Bowman, N. D., & Wright, A. A. (2018). Does teaching with PowerPoint increase students' learning? *Computers & Education*, 126, 376–387. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.003>
- Bartsch, R. A., & Cobern, K. M. (2003). Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers & Education*, 41(1), 77–86. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(03\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00027-7)
- Bifulco, C., & Drue, C. (2023). A collaborative model for faculty development: Helping faculty develop inclusive teaching practices. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 42(2), 5. <https://doi.org/10.3998/tia.3168>
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti: Uno schema di codifica. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 2(Special Issue), 401–418. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2512>
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Bryan, L. A., & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(1), 31–39. Retrieved September 4, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ876916>
- Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale: Fare didattica con le immagini*. Carocci.
- Calvani, A., Menivhetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: Il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 69–84. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095>
- Cardarello, R., & Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore: Per una didattica della comprensione*. Junior.
- 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>
- Christidou, V., Bonoti, F., & Hatzinikita, V. (2021). Drawing a scientist: Using the Emo-DAST to explore emotional

- aspects of children's images of scientists. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1998770>
- Ciani, A., Rosa, A., & Santagata, R. (2021). La videoanalisi come dispositivo per promuovere la qualità della didattica: Dalla formazione degli insegnanti allo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 14(27), 40–51. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p40>
- Cicalò, E. (2016). Intelligenza grafica. XY. *Studi sulla rappresentazione dell'architettura e sull'uso dell'immagine nella scienza e nell'arte*, 1(2), 54–67. Retrieved September 4, 2025, from https://www.xydigitale.it/images/rivista/pdf-dig/02/XY_02_54-67.pdf
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: Istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1), 11–29. <https://doi.org/10.13128/form-8366>
- Collins, J. L., Cook-Cottone, C. P., Robinson, J. S., & Sullivan, R. R. (2004). Technology and new directions in professional development: Applications of digital video, peer review, and self-reflection. *Journal of Educational Technology Systems*, 33(2), 131–146. <https://doi.org/10.2190/G9E9-LCQ1-H50X-4N23>
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. FrancoAngeli.
- Dubois, N., Tonus, C., Klenkenberg, S., et al. (2024). Massive open online course: A new strategy for faculty development needs in healthcare simulation. *Advances in Simulation*, 9, 44. <https://doi.org/10.1186/s41077-024-00318-y>
- Garner, J., & Alley, M. (2013). How the design of presentation slides affects audience comprehension: A case for the assertion-evidence approach. *International Journal of Engineering Education*, 29(6), 1564–1579.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16(2), 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gentile, M., & Tacconi, G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: Una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 243–262. Retrieved September 4, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2056>
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: A review of the literature. *Studies in Science Education*, 47, 183–210. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.605307>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. Retrieved September 4, 2025, from <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge>
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2001). *Learning from practice*. Routledge.
- Kress, G. (2003). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.), *Page to screen* (pp. 53–79). Routledge.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72. Retrieved September 4, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED334183>
- Landriscina, F. (2012). Didattica delle immagini: Dall'informazione ai modelli mentali. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 12(80), 27–34. <https://doi.org/10.13128/formare-12610>
- Larkin, J. H., & Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11(1), 65–100. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6708.1987.tb00863.x>
- LeFevre, D. M. (2004). Designing for teachers' learning: Video-based curriculum design. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 10. Using video in teacher education* (pp. 235–258). Elsevier.
- Luigini, A., & Panciroli, C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. FrancoAngeli.
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. FrancoAngeli.
- MacLean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/14623940601138949>
- Maydosz, A., & Raver, S. A. (2010). Note taking and university students with learning difficulties: What supports are needed? *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 177–188. <https://doi.org/10.1037/a0020297>
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715–726. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.715>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 312–320. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.312>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S1532698-5EP3801_6
- Maniero, S., Serbati, A., Picasso, F., & Venuti, P. (2023). Analysis of university academics' training needs: Qualitative research at the University of Trento to tailor professional development processes. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 86–99. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>
- Meade, P., & McMeniman, M. (1992). Stimulated recall: An effective methodology for examining successful teaching in science. *The Australian Educational Researcher*, 19(3), 1–18. <https://doi.org/10.1007/BF03219515>
- Miller, M. J. (2009). Talking about our troubles: Using video-based dialogue to build preservice teachers' professional knowledge. *The Teacher Educator*, 44(3), 143–163. <https://doi.org/10.1080/08878730902954167>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moffitt, P., & Bligh, B. (2025). Video-based information mediating opportunities for professional development: A research intervention with teaching-focused lecturers in higher education. *Information*, 16(2), 156. <https://doi.org/10.3390/info16020156>
- Navarrete, E., Nehring, A., Schanze, S., Ewerth, R., & Hoppe, A. (2023). A closer look into recent video-based learning research: A comprehensive review of video characteristics, tools, technologies, and learning effectiveness. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13617>
- Nicchia, E., Parmigiani, D., & Murgia, E. (2024). Technology in higher education: An exploratory study to investigate teachers' ideas and perspectives. *Formazione & insegna-*

- mento, 22(3), Article 7465. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_05
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- O’Keeffe, L., Rosa, A., Vannini, I., & White, B. (2020). Promote informal formative assessment practices in higher education: The potential of video analysis as a training tool. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 43–61. <https://doi.org/10.13128/form-8241>
- Panciroli, C. (2018). Innovare le architetture della didattica universitaria. *Education Sciences & Society*, 9(2), 39–57. (No DOI available)
- Powell, E. (2005). Conceptualising and facilitating active learning: Teachers’ video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice*, 6(3), 401–418. <https://doi.org/10.1080/14623940500220202>
- Rich, P., Recesso, A., Allexsaht-Snider, M., & Hannafin, M. (2007, April). The use of video-based evidence to analyze, act on, and adapt preservice teacher practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62–94. <https://doi.org/10.1007/BF03033432>
- Rieber, L. P. (1990). Animation in computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 77–86. <https://doi.org/10.1007/BF02298250>
- Rieber, L. P. (1991). Animation, incidental learning, and continuing motivation. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 318–328. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.318>
- Robertson, L. C. (2003). Binding, spatial attention and perceptual awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(2), 93–102. <https://doi.org/10.1038/nrn1030>
- Santagata, R. (2012). Un modello per l’utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re*, 12(79), 58–63. <https://doi.org/10.13128/formare-12601>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seidel, T. (2005). Video analysis strategies of the IPN video study: A methodological overview. In T. Siedel, M. Prenzel (Eds.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (pp. 70–78). Waxmann.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, J. E. Warfield, B. Scott Nelson (Eds.), *Beyond classical pedagogy* (pp. 75 – 93). Routledge. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/94089>
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers’ professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sherin, M., & van Es, E. (2005). Using video to support teachers’ ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491. (No DOI available)
- Stingu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: Facts and trends. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 617–621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tochon, F. (2008). A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO Journal*, 25(3), 420–435. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.420-435>
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012a). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012b). Using video to analyze one’s own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Tucholka, I., & Gold, B. (2025). Analysing classroom videos in teacher education: How different instructional settings promote student teachers’ professional vision of classroom management. *Learning and Instruction*, 97, Article 102084. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102084>
- Tufte, E. R. (2006). *Beautiful evidence* (Vol. 1). Graphics Press.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Worthington, D. L., & Levasseur, D. G. (2015). To provide or not to provide course PowerPoint slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Computers & Education*, 85, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.002>
- Wu, C. C., & Kao, H. C. (2008). Streaming videos in peer assessment to support training pre-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 45–55. (No DOI available)



PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance

PCTO: Caso-studio sull'efficacia dell'esperienza per lo sviluppo delle competenze e l'orientamento di studenti/esse

Concetta Tino

Independent Researcher (Ph.D. holder); concettatino8@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The aim of the study is to detect the effectiveness of the Paths for Transversal Skills and Orientation (PCTO) through the analysis of the perceptions of students of a Professional Institute (VET). The case study, based on data collected by administering a questionnaire to four fifth-grade classes, during the second part of the school year, aims to understand under which conditions the PCTO facilitate the development of transversal skills and students' orientation. The results highlight the recognition of the formative value of experiences lived in work contexts, in promoting the development of professional skills, but also a reflection on their function in the construction of students' educational and orientation path. However, the conditions for the effectiveness of the paths are identified in students' active involvement in authentic activities that facilitate self-assessment and self-awareness development, and in the role of the tutors involved.

La finalità dello studio è di rilevare l'efficacia dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) mediante l'analisi delle percezioni di studenti e studentesse di un Istituto Professionale. Lo studio di caso, basato su dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario a quattro classi quinte, durante la seconda parte dell'anno scolastico, mira a comprendere a quali condizioni i PCTO facilitino lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento di studenti/esse. I risultati evidenziano il riconoscimento del valore formativo delle esperienze vissute nei contesti lavorativi nel promuovere lo sviluppo delle competenze professionali, ma anche una riflessione sulla loro funzione nella costruzione del percorso educativo e di orientamento di studenti/esse. Tuttavia, le condizioni per l'efficacia dei percorsi vengono identificate nel coinvolgimento attivo in attività autentiche che facilitino autovalutazione e consapevolezza di sé, nella funzione dei tutor coinvolti.

KEYWORDS

PCTO, transversal skills, guidance, learning, tutor, authentic experiences

PCTO, competenze trasversali, orientamento, apprendimento, tutor, esperienze autentiche

Citation: Tino, C. (2025). PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 126-133 https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_14

Copyright: © 2025 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-XXIII-02-25_14

Submitted: March 24, 2025 • **Accepted:** May 28, 2025 • **Published on-line:** June 14, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'attenzione delle politiche europee (Council of the European Union, 2018; European Commission, 2020a, 2025) e nazionali (Legge 107/2015; Miur 2018) verso gli apprendimenti e le relazioni teoria-pratica che si possono generare nelle comunità di pratiche dei contesti di lavoro è sempre stata rilevante. Si tratta di un interesse che, nel tempo, è andato via via crescendo, rafforzando la centralità delle competenze trasversali non solo con la finalità di favorire la capacità di realizzare una performance lavorativa efficace, ma soprattutto per consentire ai soggetti di navigare con competenza la complessità dei percorsi di vita e di lavoro. Questo emerge dall' *European Skills Agenda for sustainable competitiveness social fairness and resilience* (European Commission, 2020b) e dalla rivisitazione delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Council of the European Union, 2018) che enfatizzano il valore olistico della competenza come mezzo per consentire agli individui di esercitare una cittadinanza attiva, inserirsi abilmente nel mondo del lavoro e fronteggiare con resilienza le sfide della complessità. Entrambi i documenti mettono in luce il ruolo della scuola nel sostenere lo sviluppo delle competenze trasversali sin dalla tenera età mediante l'implementazione di approcci creativi, interdisciplinari che siano in connessione con la realtà esterna. La stessa prospettiva è stata ripresa dalle Linee guida (MIUR, 2018) sui *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)* che ampliando il dispositivo dell'Alternanza scuola-lavoro in termini di significatività formativa, già con rilevante presenza dopo la Legge 107/2015, si inserisce nelle scuole secondarie di II grado come parte costitutiva del curriculum formativo e valutativo di studenti/esse, fino all'esame di Stato. Tale decisione pone enfasi sulla funzione dell'azione didattica delle scuole che sono chiamate a coniugare gli apprendimenti formali e non formali di studenti/esse per un framework integrato di riferimento, costruito in partnership con il mondo del lavoro per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenza sociale e capacità di imparare ad imparare; competenze di cittadinanza; competenza imprenditoriale). La finalità è dunque di valorizzare non più solo la conoscenza, ma soprattutto quelle abilità trasversali indispensabili (es: teamwork, interazione con gli altri, creatività, pensiero critico, problem solving e pensiero strategico, iniziativa etc.) per promuovere negli/nelle studenti/esse la resilienza e la consapevolezza di sé e poter far parte attivamente dei contesti di vita e di lavoro, ormai fortemente dinamici, complessi e interdipendenti.

Lo studio vuole dare voce a studenti e studentesse, come attori/trici protagonisti/e di esperienze formative oltre la scuola, rilevando le loro percezioni sulla ricaduta delle esperienze di PCTO in cui sono stati/e coinvolti/e, oltre che sullo sviluppo delle loro abilità trasversali e l'orientamento.

2. Competenze trasversali

In seguito ai cambiamenti sociali ed economici che insieme al progresso tecnologico hanno trasformato il lavoro e le professioni, oltre che i livelli di competenza richiesti dalla reale complessità e incertezza dei contesti di vita, il tema delle competenze trasversali è diventato centrale, suscitando interesse a diversi livelli: economici, politici, lavorativi. Si tratta di una globale e fluida trasformazione che, con effetto domino, travolge inevitabilmente anche i sistemi educativi, chiamati solitamente a guidare i cambiamenti (Tino, 2018c). Infatti, proprio i sistemi di istruzione e formazione, poiché chiamati a farsi carico dello sviluppo di abilità e competenze delle persone, per porle nelle condizioni di rispondere con efficacia alle reali necessità di vita e di lavoro, sono a loro volta coinvolti in un processo di trasformazione culturale che implichi la rivisitazione dei processi di insegnamento e apprendimento fondati sulla centralità di studenti/esse, e quindi su una didattica che sappia armonicamente coniugare la co-costruzione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze, la teoria e la pratica, i saperi disciplinari e quelli trasversali in coerenza con i bisogni formativi attuali. Proprio in risposta a tale bisogno, il nostro sistema di istruzione ha contemplato l'obbligatorio dispositivo dell'Alternanza scuola-lavoro (Legge 107/2015), poi rinnovato come PCTO (MIUR, 2018), mettendo in luce il ruolo fondamentale delle competenze trasversali per sostenere le nuove generazioni nei processi di transizione scuola-vita-lavoro, dove le modalità operative e relazionali richiedono flessibilità e collaborazione.

Parallelamente, negli ultimi decenni, le competenze trasversali sono diventate oggetto di studio a livello nazionale e internazionale (cfr.: Ciappei & Cinque, 2014; Dunbar et al., 2016; Nuzzaci et al., 2020; Patera, 2019; Pellerrey, 2016; Succi, 2019; Stewart et al., 2016; Tino, 2018a; Tino & Grion, 2019; Tino & Fedeli, 2024), allo scopo di identificarne caratteristiche e funzioni che hanno portato, però, gli studiosi a definirle in modi diversi, solo per citarne alcuni: *generic skills* (Bautista, 2016), *Life skills* (World Economic Forum, 2016) *core skills, key competencies* (McEwen, 2010), *emotional quotient (EQ) skills* (Sigmar et al., 2010), *normative capabilities* (Lowther, McMillan, & Venter, 2009), *character traits, attitudes, and behaviors skills* (Robles, 2012), *soft skill*. Diversi studi sulle competenze trasversali esplicitano anche le teorie di riferimento, tra cui le teorie dell'apprendimento, come: *l'Active Learning* (Levant et al., 2016) o *l'Experiential learning* (Bonesso et al., 2018) enfatizzando il forte potenziale che hanno i programmi che riescono ad attivare processi operativi ed esperienziali che favoriscono lo sviluppo di competenze emozionali, cognitive e sociali. La *Social Learning theory* (Steele & Plenty, 2015) secondo cui i contesti che facilitano le relazioni sociali e modelli all'interno di comunità di pratiche favoriscono l'acquisizione di competenze sociali e apprendimento. La *Cultural Learning theory* (Van Bakel et al., 2014) che mette in luce come conoscenza e skill possono essere apprese mediante la conoscenza sociale di un'altra cultura. La *Social constructivist theory* (Chaffer & Webb, 2017) a cui gli studiosi si sono riferiti per analizzare l'impatto delle esperienze formative sul livello di sviluppo delle compe-

tenze percepito dai tirocinanti. La *Transformational leadership theory* (Bass & Riggio, 2006) secondo la quale diventa indispensabile per un leader sviluppare competenze relazionali per una buona connessione con i suoi dipendenti. A queste si aggiungono le teorie sul capitale quali: la *Human capital theory* (Hennekam, 2016) che mette in rilievo l'influenza della motivazione, dell'integrità e delle abilità sociali sulle dimensioni intrinseche ed estrinseche del successo della carriera, oppure la *Social capital theory* (Lee & Lee, 2016) che evidenzia come le persone possono beneficiare della loro struttura sociale, abilità di network e membership; aspetti indispensabili per il successo imprenditoriale delle persone. La *Dynamic capabilities theory* (Teece et al., 1997) che enfatizza come il bisogno delle risorse (conoscenze e capabilities) in un'organizzazione debba essere costantemente modificato per rispondere a un ambiente dinamico esterno con cui un'organizzazione deve costantemente interagire.

Si tratta di teorie che seppur sviluppate per finalità diverse hanno connessioni fra loro, poiché tutte fanno riferimento a situazioni e contesti organizzativi e operativi dove si possono osservare non solo competenze di ordine sociale (inter/intra-personale), ma anche personale, cognitivo, oltre che performance lavorative da cui si delineano le competenze necessarie.

In considerazione di quanto fin qui detto è utile evidenziare che creare connessioni tra i percorsi formativi e le reali comunità di pratiche, utili a far vivere e sperimentare contesti e compiti autentici, favorisce non solo lo sviluppo delle competenze trasversali spendibili nei contesti di vita e di lavoro, ma influenza anche i processi a supporto della carriera professionale delle persone, attraverso un utilizzo creativo e flessibile di conoscenze e abilità e un'attitudine di lifelong learning.

3. Orientamento formativo in aula e oltre l'aula

Studenti e studentesse trascorrono solitamente gran parte della loro giornata in uno spazio e tempo scuola regolamentati da norme esplicite definite a livello macro (Ministero), a livello meso (Istituto scolastico di appartenenza), a livello micro (docenti, consiglio di classe). In tale contesto sperimentano una relazione sistematica con un gruppo di pari (classe) e un gruppo di docenti (consiglio di classe) i quali, chiamati a costruire ambienti per favorire l'apprendimento dei saperi formali e a valutarne i risultati, sono pienamente coinvolti nella costruzione di una relazione educativa di senso. È un tipo di relazione che inevitabilmente è destinata a lasciare traccia nella vita di studenti/esse, facendo loro sperimentare forme di orientamento sia in modo diretto: mediante attività didattiche mirate, che possano mettere in luce specifiche competenze professionali; sia in forma indiretta: quando il docente fa trasparire la sua passione per la disciplina rendendola comprensibile e affascinante, stimolando la curiosità anche verso saperi complessi. È necessariamente indispensabile quindi che i docenti siano consapevoli di tale funzione implicita o esplicita che esercitano, non solo per evitare la chiusura di chi apprende verso alcuni saperi, ma soprattutto per decidere quale ruolo significativo possono agire in classe,

quali interventi e pratiche possono intenzionalmente implementare per sostenere studenti/esse nel percorso di auto-orientamento, attraverso le discipline. (Cunti & Priore, 2020; Marostica, 2009). L'orientamento, dunque, non può essere pensato come momento che inizia e finisce con l'esperienza dei PCTO, ma implica un processo di accompagnamento attraverso cui lo studente acquisisce l'abilità di analizzare le proprie attitudini, competenze e disponibilità all'impegno; le opportunità e i vincoli del contesto; la capacità di prendere decisioni, di progettare il proprio percorso e identificare tempi e strategie per realizzarlo e valutarlo.

Le Linee guida per l'orientamento emanate dal Ministero dell'istruzione definiscono l'orientamento come:

“Processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative” (DM 328/2022).

Questa definizione di orientamento formativo supera quella tradizionale secondo la quale l'orientamento aveva semplicemente carattere informativo mediante la presentazione delle possibilità formative future (Batini & Giusti, 2023). Solo una didattica orientativa che guidi studenti/esse nell'analisi delle loro attitudini e dei loro interessi, invece, può promuovere quel grado di consapevolezza da cui dipende la capacità di chi apprende di comprendere le proprie azioni e operare delle scelte all'interno di un percorso in continuo cambiamento e destinato a caratterizzare l'arco di vita (Lo Presti & Tafuri, 2020).

La didattica orientativa proprio perché dovrebbe avere carattere organico ed essere presente nelle varie attività formative si costruisce secondo Domenici (2015) su fattori-chiave: a) il cosa insegnare/apprendere per; cosa scegliere fra le risorse disciplinari per; b) il *come*, ovvero quali strategie metodologiche e quali modelli di progettazione adottare per costruire esperienze di apprendimento utili a promuovere negli/le studenti/esse l'acquisizione di competenze orientative che li sappiano guidare nelle loro scelte, convincendoli di essere in grado di fronteggiare problemi reali, aumentandone così l'auto-stima e la motivazione

ad apprendere. Una didattica orientante così intesa giustifica pienamente un processo orientativo oltre l'aula in cui i PCTO possono caratterizzarne la coerenza con gli apprendimenti in aula, oltre che la continuità con un percorso volto alla costruzione di un sé personale e professionale, allo sviluppo della propria identità, dell'autoefficacia e della capacità decisionale. Si tratta di quelle competenze trasversali che Chiosso e colleghi (2021) definiscono *character skills* e che insieme alle competenze cognitive e sociali (Bandura, 2000) contribuiscono a definire l'immagine di sé e la propria capacità di operare scelte, selezionandole fra alternative diverse, coniugandole con aspettative e bisogni personali (Iannacone et al., 2012).

4. Il caso-studio: percezioni di studenti/esse sull'esperienza di PCTO

L'obiettivo dello studio condotto è di indagare le percezioni di studenti e studentesse sulle caratteristiche e sull'efficacia formativa dei PCTO per l'acquisizione di competenze trasversali e di attitudini per orientarsi nella vita personale e professionale con maggiore consapevolezza. L'indagine ha anche voluto esplorare la relazione con i due tutor: scolastico e aziendale.

Nello specifico, l'approccio adottato ha portato alla scelta del caso studio (Yin, 2009), poiché consente di individuare le caratteristiche delle esperienze vissute da studenti/esse dei due indirizzi, mettendo in rilievo le peculiarità tipiche di un istituto professionale e del suo partenariato con gli enti produttivi del territorio.

Gli indirizzi di studio dell'istituto professionale coinvolto hanno riguardato due percorsi delle classi quinte: Servizi commerciali e Servizi Socio-Sanitari, i cui studenti, frequentanti le due classi di ogni indirizzo, hanno svolto i PCTO della durata di 120 ore all'interno dei Comuni regionali di appartenenza.

Con il consenso della direzione e dei docenti, la raccolta dati è stata condotta nella primavera 2024 tramite un questionario disposto ad *hoc* su una scala Likert 1 – 4, dopo la conclusione dei PCTO e dopo la fase di riflessione degli studenti sull'esperienza, guidata dai tutor scolastici.

Lo strumento di indagine, migliorato in alcune parti dopo una fase pilota in cui è stata coinvolta una classe quarta, è stato sviluppato in quattro sezioni: i) informazioni biografiche; ii) caratteristiche e significatività formativa percepita dell'esperienza di PCTO; iii) relazione tutor-discente; iv) cambiamenti percepiti.

Dopo la somministrazione del questionario, nonostante le sollecitazioni, solo 62 studenti/esse su 78 hanno risposto all'invito completando le risposte. Per la compilazione del questionario a studenti/esse è stato richiesto di concentrarsi sull'esperienza ritenuta più significativa dal punto di vista formativo.

L'analisi dei dati raccolti è stata condotta con il software SPSS consentendo di presentare sia l'analisi descrittiva sia l'analisi statistica (MANOVA).

4.1 Analisi descrittiva e statistica

I partecipanti sono di età compresa fra i 18 e i 22 anni e le studentesse rappresentano il 77% del campione, mentre il 23% è rappresentato da studenti. Il 53% degli studenti ha svolto almeno 2 esperienze di PCTO, mentre chi ha svolto più di due esperienze ricopre la percentuale del 24%. Il 54.8% appartiene all'indirizzo socio-sanitario e il 45.2% all'indirizzo servizi commerciali. Complessivamente l'81.3% delle studentesse e il 78.5% degli studenti riconoscono che ci sia un'efficace interconnessione tra scuola e mondo del lavoro utile a favorire lo sviluppo di nuove competenze per coloro che vivono le esperienze di PCTO; le rimanenti percentuali di studenti/esse non riconoscono, invece, l'efficacia del partenariato scuola-lavoro.

Nello specifico, in riferimento alla rilevazione delle percezioni sull'efficacia dei PCTO emerge che studenti/esse sembrano avere una visione positiva dell'esperienza. In generale, i partecipanti riconoscono

l'efficacia dell'esperienza di PCTO, registrando valori medi più alti per la possibilità di sviluppare nuove competenze (2.92), lo sviluppo di competenze utili per il mondo del lavoro (2.81), ma anche per il riconoscimento del valore dei compiti e dei contesti autentici per l'impatto sullo sviluppo delle competenze (2.98) (Tabella 1).

Item	Media	DS
L'interconnessione tra mondo del lavoro e scuola mi ha favorito l'acquisizione di nuove competenze.	2.92	0.70
L'esperienza di PCTO mi ha consentito di utilizzare concretamente le mie conoscenze ed abilità.	2.68	0.74
La possibilità di sperimentare ambienti lavorativi diversi mi ha favorito la costruzione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.	2.81	0.72
La possibilità di mettere in pratica gli apprendimenti scolastici ha reso gli stessi apprendimenti più significativi per me.	2.66	0.80
Sperimentare ed applicare concretamente nel mondo del lavoro il sapere appreso a scuola mi ha aiutato a trasformare le mie abilità in competenze.	2.66	0.86
L'esperienza di compiti autentici, all'interno di un ambiente lavorativo autentico mi ha permesso di acquisire competenze che mi potranno favorire l'ingresso del mondo del lavoro	2.98	0.79

Tabella 1. Efficacia PCTO e sviluppo delle competenze

Dai dati emerge che i partecipanti riconoscono che l'esperienza di PCTO offrendo la possibilità di interagire con esperti favorisce in modo significativo la consapevolezza di sé e delle proprie capacità (3.02) e, quindi, il protagonismo attivo permette di conoscere i propri punti di forza e di debolezza (2.97) e lo sviluppo di competenze trasversali (2.73). L'esperienza di PCTO sostiene anche l'orientamento professionale (3.02), e l'autovalutazione (2.94), modificando anche le scelte future (2.71) (Tabella 2).

Item	Media	DS
L'interazione con esperti appartenenti al mondo del lavoro ha favorito una maggiore consapevolezza di me e delle mie capacità.	3.02	0.85
Durante l'esperienza di PCTO mi sono sentito/a protagonista attivo.	2.73	0.83
Ritengo che il protagonismo abbia favorito soprattutto l'acquisizione di competenze trasversali.	2.74	0.78
Potermi mettere in gioco, all'interno dell'esperienza di PCTO, mi ha aiutato ad acquisire maggiore consapevolezza dei miei punti di forza e di debolezza.	2.97	0.81
L'esperienza di PCTO ha favorito l'autovalutazione delle mie potenzialità personali, tanto da guidarmi in scelte professionali più adeguate a me.	2.94	0.76
L'esperienza di PCTO ha svolto un'azione significativa per il mio orientamento formativo/professionale.	3.02	0.66
L'esperienza di PCTO ha modificato le scelte per il mio futuro professionale.	2.71	0.87

Tabella 2. PCTO e Orientamento.

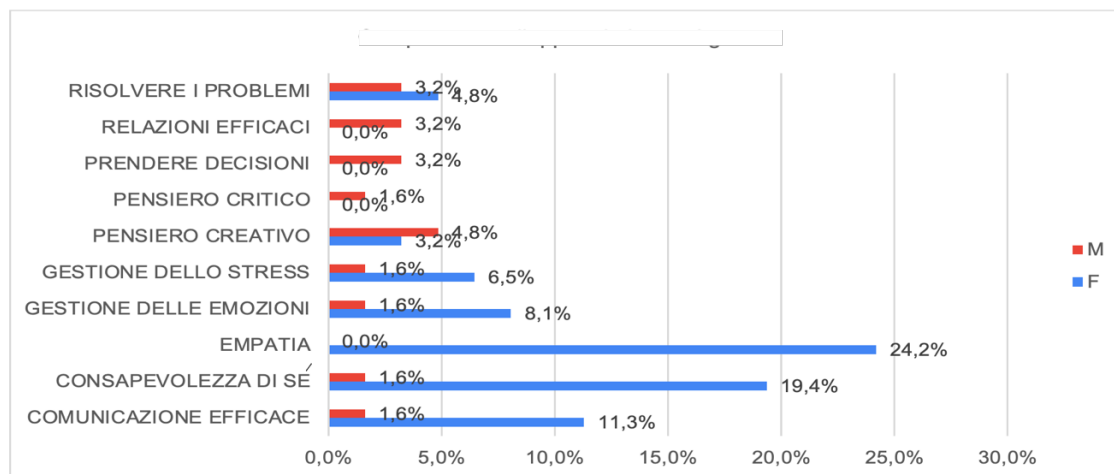


Figura 1. Competenze trasversali rispetto al genere.

Ai partecipanti è stato anche richiesto di selezionare quali competenze trasversali specifiche avessero sviluppato durante la loro esperienza di PCTO. Dall'analisi dei dati si evince che le competenze maggiormente selezionate sono state: empatia (24.19%); consapevolezza di sé (20.97%); comunicazione efficace (12.9%); gestione delle emozioni (9.68%); gestione dello stress (8.06%). In particolare, su questo aspetto si rileva una differenza tra maschi e femmine (Figura 1).

Per la buona riuscita di un'esperienza di PCTO per i partecipanti diventano fondamentali anche la relazione con i tutor e la funzione che loro svolgono a sostegno dell'esperienza. In particolare, il ruolo importante del tutor scolastico viene riconosciuto per il supporto all'apprendimento (2.40) e la riflessione sull'esperienza vissuta da studenti/esse (2.32), oltre che per la collaborazione con la controparte aziendale (2.34). Il tutor aziendale, a sua volta, genera un'importante azione di empowerment (2.61) e di supporto per l'apprendimento favorendo l'aspetto esperienziale (2.61) (Tabella 3).

Item	Media	DS
Il tutor scolastico ha supportato il mio processo di apprendimento.	2.40	0.98
L'esperienza di PCTO ha modificato la mia relazione con il tutor scolastico.	1.84	0.87
La preparazione avvenuta con il tutor scolastico mi ha aiutato a ridurre stress e paura di fallimento, facilitando accettazione dell'esperienza PCTO.	2.06	0.82
La possibilità di discutere in classe con il tutor sull'attività svolta mi ha aiutato a trasformare l'esperienza vissuta in apprendimento.	2.32	0.85
Il tutor aziendale ha sostenuto il mio apprendimento mediante l'esperienza.	2.61	0.85
La relazione con il tutor aziendale mi ha aiutato a percepire un progressivo sviluppo di competenze.	2.42	0.87
Il tutor aziendale ha svolto un'azione di empowerment consentendomi una progressiva assunzione di autonomia.	2.61	0.94
La collaborazione tra tutor scolastico e tutor aziendale ha favorito la buona riuscita del mio percorso di PCTO, dandole valore orientativo e formativo.	2.34	0.72

Tabella 3. Relazioni e funzione dei tutor.

L'analisi statistica condotta ha previsto l'analisi della varianza per verificare l'effetto delle variabili indipendenti (genere e indirizzo di studio) sulle variabili dipendenti (tutte le dimensioni indagate). L'analisi multivariata (MANOVA) non rileva effetto significativo del genere sulle variabili indagate. Tuttavia, i test univariati tra soggetti rilevano, invece, un effetto significativo del genere sul riconoscimento dei PCTO come processo di autovalutazione ($p = .043$) e per l'orientamento professionale ($p = .030$), rispettivamente con una media pari a 3.08 per le studentesse e 2.43 per i maschi. Al contrario, risulta significativo l'effetto del genere maschile sul cambio della relazione con il tutor scolastico ($p = .025$), con una media 2.14 per gli studenti e 1.75 per le studentesse.

Sempre i test univariati indicano una significativa differenza tra gli indirizzi di studi in riferimento al valore dei PCTO per lo sviluppo delle competenze ($p = .018$); per l'utilizzo di conoscenze e abilità ($p = .004$), per il livello di efficacia per l'apprendimento ($p = .012$); per la possibilità di trasformare conoscenze in competenze ($p = .009$). In particolare, sempre studenti/esse appartenenti all'indirizzo socio-sanitario attribuiscono alle dimensioni citate valori medi più elevati (Tabella 4).

Dimensioni	Valori medi indirizzo socio-sanitario	Valori medi indirizzo servizi commerciali
PCTO per lo sviluppo delle competenze	3.15	2.64
PCTO utilizzo conoscenze e abilità	2.94	2.36
PCTO efficacia apprendimento	2.97	2.29
PCTO trasforma conoscenze in competenza	3.00	2.25

Tabella 4. PCTO e differenza fra indirizzi di studio.

5. Discussione e conclusioni

Lo studio condotto ha voluto esplorare l'efficacia dei PCTO percepita da studenti e studentesse relativamente alla ricaduta dell'esperienza sullo sviluppo

delle competenze trasversali e l'orientamento. Pur non potendo generalizzare i risultati ottenuti, occorre precisare che quanto è emerso sulla valenza formativa delle esperienze percepite dai partecipanti e costruite in partenariato scuola-lavoro, contribuisce a rafforzare gli studi già condotti in ambito soprattutto nazionale (Carletti, 2023; Tino, 2015, 2018a, 2018b, 2019; Zadra, 2020).

La peculiarità dell'Istituto scolastico coinvolto serve ad evidenziare come la possibilità di vivere diverse e intense esperienze all'interno di comunità di pratiche caratterizzate da contesti e compiti autentici sia utile a far maturare una buona consapevolezza di sé (3.02), con l'autovalutazione delle proprie abilità (2.94) e la conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza (2.97). Proprio il processo dell'orientamento professionale ha luogo, prima, con una buona conoscenza di sé e delle proprie potenzialità; solo questo processo autovalutativo può guidare, successivamente, una pianificazione di un progetto di crescita personale e di sviluppo professionale, sulla base della scoperta delle proprie attitudini e dei propri interessi, della definizione di obiettivi da perseguire o di nuovi traguardi emersi.

Il processo di orientamento di studenti/esse è una dimensione di sviluppo con inizio sin dalla tenera età, necessità di essere supportato mediante una didattica orientativa costante in aula (Cunti & Priore; 2020), per poi essere sperimentata e continuata oltre l'aula, tramite le esperienze significative di PCTO durante l'istruzione di scuola secondaria, e destinata a continuare anche successivamente grazie all'attitudine di lifelong learning.

I risultati hanno fatto emergere come la forza orientante dei PCTO sia determinata anche dal ruolo e dalla funzione che svolgono i due tutor, oltre che dalla loro relazione. Il tutor scolastico predispone una prima preparazione di studenti/esse all'esperienza, mantiene un costante dialogo con i contesti ospitanti, e accompagna il processo di riflessione sull'esperienza stessa. Questa figura-ponte tra i due contesti, se ben agita con funzione di *boundary spanning* (Akkerman, & Bruining, 2016; Tino 2018a, 2018b), riesce a far percepire agli studenti non solo supporto, ma anche la coerenza formativa tra gli apprendimenti in aula e quelli oltre l'aula, trasformando l'esperienza PCTO in un terzo spazio trasformativo e di crescita per tutti gli attori e i sistemi coinvolti (Tino & Fedeli, 2017). Il tutor aziendale non solo prende consapevolezza del suo expertise, ma esercita anche la sua capacità di trasferire conoscenze e competenze in uno scambio, molto spesso, intergenerazionale, proficuo e maturo, dove disponibilità, accoglienza, atteggiamento di empowerment fanno la differenza, poiché alimentano l'interesse, la motivazione e la disponibilità di apprendere dei giovani inesperti, oltre che di scoprire sé stessi.

Accanto alla potenzialità orientante alle esperienze di PCTO viene riconosciuto dai partecipanti l'opportunità di fornire loro occasioni di sviluppo di nuove competenze (2.92), di applicare le conoscenze apprese a scuola per poi trasformarle in abilità (2.68), mettendo così in luce il valore dell'esperienza all'interno di contesti culturali autentici ed esperti. L'espe-

rienza, dunque, diventa in tal senso trasformativa mediante la cura e la predisposizione di attività finalizzate ad assicurare il coinvolgimento e la partecipazione dei giovani in attività pratico-operative, nella soluzione di problemi reali, secondo un processo di apprendimento attivo.

Particolarmente significativa, da un punto di vista statistico è risultato il genere femminile per il processo di autovalutazione ($p = .043$) e di orientamento professionale ($p = .030$); mentre un effetto significativo del genere maschile sul cambio della relazione con il docente-tutor dopo l'esperienza ($p = .025$). Questo fenomeno meriterebbe di essere maggiormente esplorato per conoscerne le ragioni: potrebbero dipendere dal genere e valori culturali dei tutor, dal percorso di accompagnamento, dalla natura dell'esperienza di PCTO. La significatività è stata rilevata anche per l'indirizzo di studi dei servizi socio-sanitario relativamente alla relazione PCTO e sviluppo di competenze, trasformazione di conoscenze in competenze, efficacia dell'apprendimento, utilizzo di conoscenze a abilità. Anche questo secondo fenomeno meriterebbe studi più approfonditi, poiché potrebbe essere legato ai contesti in cui i PCTO si sono realizzati o ad altre variabili.

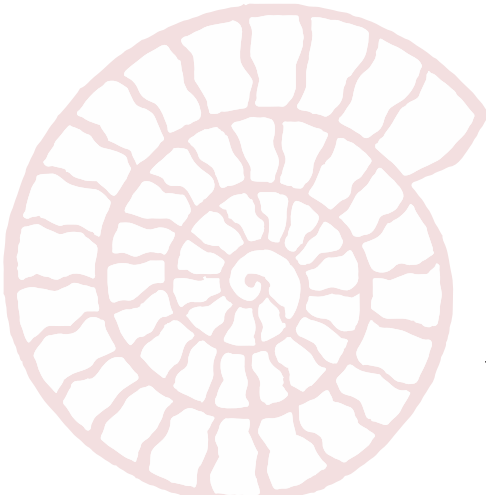
Lo studio, pur presentando dei limiti, dovuti al coinvolgimento di un unico Istituto e all'esiguità del campione, mette in luce come il dialogo efficace teoria-pratica, definito da Baldacci (2016) come "nesso dinamico tra distinti capace di superare sia la loro separatezza che il primato unilaterale di una di esse" (p. 21), richiede impegno e responsabilità degli attori coinvolti, serietà nella progettazione per poter così co-costruire percorsi che possono esplicitare il valore di una nuova cultura operativa, basata su un partenariato scuola-lavoro di senso.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Baldacci, M. (2016). La prassi educativa. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia: Questioni epistemologiche* (pp. 45–58). Carocci.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni* (G. Lo Iacono & R. Mazzeo, Trans.). Erickson.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: un'occasione da non perdere. In S. Giusti & F. Batini (Eds.), *Costruire storie insieme* (pp. 19–22). Pensa MultiMedia.
- Bonesso, S., Gerli, F., Pizzi, C., & Cortellazzo, L. (2018). Students' entrepreneurial intentions: The role of prior learning experiences and emotional, social, and cognitive competencies. *Journal of Small Business Management*, 56, 215–242. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12399>
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: L'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Chaffer, C., & Webb, J. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Edu-*

- cation, 26, 431–458. <https://doi.org/10.1080/09639284-2017.1286602>
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. FrancoAngeli.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Cunti, A., & Priore, A. (2020). *Aiutami a scegliere: L'orientamento nella relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Gius. Laterza & Figli.
- Dunbar, K., Laing, G., & Wynder, M. (2016). A content analysis of accounting job advertisements: Skill requirements for graduates. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 10, 58–72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167332>
- European Commission. (2020a). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on achieving the European Education Area by 2025* (Communication No. COM/2020/625 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0625>
- European Commission. (2020b). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (Recommendation No. COM/2020/274; Version final). Publication Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0274> (Received)
- European Commission. (2025). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS The Union of Skills* (Communication No. COM/2025/80 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52025DC0090> (Final)
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa* (Vol. 1, pp. 21–98). Pensa MultiMedia.
- Hennekam, S. (2016). Competencies of older workers and its influence on career success and job satisfaction. *Employee Relations*, 38, 130–146. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2014-0054>
- Iannaccone, A., Tateo, L., & Storti, G. (Eds.). (2012). *Decisamente: Teorie, processi e contesti di decision making*. Aracne.
- Lee, Y. J., & Lee, J. H. (2016). Knowledge workers' ambidexterity: Conceptual separation of competencies and behavioural dispositions. *Asian Journal of Technology Innovation*, 24, 22–40. <https://doi.org/10.1080/19761597-2016.1151365>
- 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>
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25, 368–395. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191272>
- Marostica, F. (2009). Orientamento formativo. *Voci della scuola*, 8, 340–352.
- MIUR. (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: Linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)* [Linee guida].
- Nuzzaci, A., De Pietro, O., Altimari, N., & Valenti, A. (2020). Le competenze auto-percepite degli insegnanti in formazione iniziale: Validazione di una scala per misurare le abilità metodologiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 338–353. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.525>
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: Come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola Democratica*, 10(1), 195–208. <https://doi.org/10.12828/93401>
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: Il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 32(1), 41–50. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/pellerey_rassegna1-2016.pdf
- Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 4(1), 82–88. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Steele, G. A., & Plenty, D. (2015). Supervisor-subordinate communication competence and job and communication satisfaction. *International Journal of Business Communication*, 52, 294–318.
- Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14, 276–281.
- Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 19, 281–297. <https://www.inderscience.com/offers.php?id=100638>
- Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18, 509–533. [https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA545_Fall%202022/Teece,%20Pisano%20and%20Shuen%20\(1997\).pdf](https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA545_Fall%202022/Teece,%20Pisano%20and%20Shuen%20(1997).pdf)
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'alternanza scuola-lavoro: Uno studio qualitativo alternation school-work: A qualitative study. *Form@re*, 15(3), 213–231. <https://doi.org/10.13128/formare-17177>
- Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: Punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121–149.
- Tino, C. (2018a). *Alternanza Scuola-Lavoro: Le dimensioni-chiave per promuovere partnership strategiche. Boundary spanners: Un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro* (pp. 1–208). Pearson.
- Tino, C. (2018b). Boundary spanners: Uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re*, 18(2), 89–102. <https://doi.org/10.13128/formare-23141>
- Tino, C. (2018c). Le soft skills: Una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche Pedagogiche*, 207, 95–127. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2018/03/https__www.edi-

- zionianicia.it_docs_RP_207-2018_06-Tino-95-127.pdf
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: Modelli e strumenti* (pp. 1–142). Anicia.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2024). The importance of soft skills for employability and the role of higher education: Undergraduates' perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 205–218. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p205>
- Van Bakel, M., Gerritsen, M., & Van Oudenhoven, J. P. (2014). Impact of a local host on the intercultural competence of expatriates. *International Journal of Human Resource Management*, 25, 2050–2067. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.870292>
- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zadra, C. (2020). Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 29 – 43. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2020oa10075>



Umberto Margiotta and the study of Kant: Between history, morality and education

Umberto Margiotta e lo studio di Kant: Tra storia, morale ed educazione

Anita Gramigna

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



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Umberto Margiotta published his extensive research on the famous German thinker (more than 300 pages) in 1974, highlighting not only a profound knowledge of the subject but also, more generally, of the German culture of the time. The most interesting thing, however, is the originality of the treatment that identifies the human being at the center of a dialectic nature-culture in which history marks the evolutionary passages of education. Education that does not offer certainty, but rather involves risky choices. More generally, the focus on the theme of history in relation to education is the core of an investigation project that identifies in the philosophy of education the symbolic interpretation of individual feeling within the horizon of history. Hence, the conviction in the German philosopher that in the universal historical process there is a single end worthy of our specific nature. Kant is a philosopher of the Enlightenment, but, Margiotta points out, in some way he transcends its perspective precisely in pedagogical reflections. Thus, emerges an idea of education that, by its moral, religious and political implications, connotes a restless Modernity, between development needs and conservative resistance. This article wants to highlight the specific analysis that a young Umberto Margiotta offers us of Kant's work. In this very refined analysis we see the first vital ferments of his pedagogical theory.

Umberto Margiotta dà alle stampe il suo corposo lavoro di indagine sul celebre pensatore tedesco (più di 300 pagine) nel 1974, mettendo in luce non solo una profonda conoscenza dell'argomento ma, più in generale, della cultura tedesca dell'epoca. Ciò che, tuttavia, ci sembra più interessante è l'originalità della trattazione che individua l'essere umano al centro di una dialettica natura-cultura nella quale la storia segna i passaggi evolutivi della formazione. Una formazione che non offre certezze, anzi, che implica scelte rischiose. Più in generale, l'attenzione al tema della storia in relazione a quello dell'educazione rappresenta il fulcro di un progetto d'indagine che individua nella filosofia dell'educazione l'interpretazione simbolica del sentire individuale entro l'orizzonte della storia. Di qui, la convinzione nel filosofo tedesco che nella trama del processo storico universale vi sia un unico fine degno della nostra specifica natura. Kant è filosofo dell'Illuminismo, ma, sottolinea Margiotta, in certa misura ne trascende la prospettiva proprio nelle riflessioni pedagogiche. Emerge così un'idea di formazione che per le sue implicazioni morali, religiose e politiche connota una Modernità inquieta, tra esigenze di sviluppo e resistenze conservatrici. Questo articolo vuole porre in luce lo specifico dell'analisi che un giovane Umberto Margiotta ci offre dell'opera di Kant. In questa raffinatissima analisi ravvisiamo i primi vitali fermenti della sua teoresi pedagogica.

KEYWORDS

Universal History, Moral Education, Feeling, Behavior, Finalism
Storia Universale, Educazione Morale, Sentimento, Comportamento, Finalismo

Citation: Gramigna, A. (2025). Umberto Margiotta and the study of Kant: Between history, morality and education. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 134-139 https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_15

Copyright: © 2025 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-XXIII-02-25_15

Submitted: November 11, 2025 • **Accepted:** May 25, 2025 • **Published on-line:** September 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: Antropologia, storia e progresso

Dalla prima pagina della presentazione del proprio lavoro Margiotta ci ricorda un dato di fatto: “È usuale riferirsi alle *Lezioni di Pedagogia* pubblicate dal Rink e a poche pagine dell’*Antropologia Prammatica* per presentare il pensiero pedagogico di Kant” (Margiotta, 1974, p. 3). Evidentemente vi è la convinzione che occorra andare oltre, scavare nell’ampia produzione del pensatore di Königsberg per coglierne elementi di straordinaria importanza e di indubbia modernità, ad esempio nel soffermarsi sul *sentimento* individuato come radice del processo formativo. Si scopre, tra l’altro, nel percorso scandito dallo studioso italiano che Kant ha riconosciuto l’impossibilità di un tracciato sicuro relativamente ai passaggi costruttivi in educazione; inoltre, secondo un’affermazione dell’*Antropologia prammatica*, l’educazione stessa si presenta come idea dell’impotenza della ragione. Diviene indispensabile, allora, andare alla ricerca della *regola del formarsi*, che riguarda l’universo al pari dell’uomo.

Per questo è così significativo per lui riflettere sull’*evoluzione storica dell’umanità*, perché qui il sentimento fluisce all’interno dell’argomento progresso, così come nei temi politico-sociali e civili. Del resto, suggerisce Margiotta, “il *sentire* costituisce l’inconscio modulo connettivo della prima fondazione critica del conoscere (*Critica della Ragion pura*)” (Margiotta, 1974, p. 3). E, poiché la questione educativa si intreccia con quella storica, è opportuno rilevare che la messa a punto concettuale del sentire implica, in Kant, dare ordine sistematico alla “natura organica, teleologica, processuale e simbolica del divenire, sia esso cosmico che storica, individuale o sociale” (Margiotta, 1974, p. 4). Ma, riferendoci ancora all’*Antropologia Prammatica*, l’*Educazione del genere umano* implica l’azione provvidenziale che si traduce in *sapienza* dell’umanità, dove si percepisce la difficoltà nello svincolarsi dalla tradizione pietistica inculcatagli dall’educazione religiosa materna. Ciò nulla toglie al peso della sua indagine antropologica ma, al tempo stesso, lascia trasparire un dubbio, messo in luce dallo studioso italiano, sulla sua “corresponsabilità” relativa al mantenimento in essere *autoconservativo* del pensiero borghese illuminato:

“Insomma la ragione kantiana è semplicemente un organo di calcolo, di pianificazione, di coordinazione (come sostiene Adorno in *Dialettica dell’Illuminismo*), o non piuttosto, come noi crediamo momento di costruzione estensiva per il tramite inventivo-operativo del giudizio?” (Margiotta, 1974, p. 6).

Che la ragione illuministica sia divenuta *strumentale*, favorendo il dominio capitalistico sulla natura e sugli esseri umani, come sostengono Horkheimer e Adorno nella loro opera (1966), è per noi un dato di fatto; ciò non implica che Kant ne sia stato un fautore consapevole anche se il suo pensiero può essere stato oggetto di un impiego estraneo alla sua volontà.

2. I Concetti dell’Educazione

È noto che il filosofo tedesco nella *Risposta alla domanda: che cos’è l’Illuminismo?* (Kant, 1784) aveva

scritto che esso rappresenta “l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità”, una condizione durata a lungo nel tempo non tanto per debolezza intellettuale, quanto piuttosto per “mancanza di decisione e del coraggio di far uso del proprio intelletto senza essere guidati da un altro” (Kant, 1956, p. 134).

Uscire dallo *stato di minorità* ha un preciso significato educativo che si traduce, secondo Margiotta,

“nell’apprendere, da parte dell’uomo, ad abbandonare il meccanismo della necessità naturale; a distinguere nella massa infinita di condizionamenti estrinseci e di fatti storici (della storia di un singolo uomo) quelle regole che, riconosciute come principi universali, gli permettono di attuare i suoi scopi esistenziali” (Margiotta, 1974, pp. 13 – 14).

Si tratta di una nuova nascita che implica l’acquisizione dell’*autonomia consapevole*, concretizzantesi per *distinzione e riflessione*. Quest’ultima, in particolare, rende possibile l’esperienza del passaggio dalla potenza all’atto ed è simbolo del progredire: una possibilità tendenzialmente senza confini che non dipende tanto dai metodi educativi “quanto da ciò che la *natura umana* farà in noi e con noi per costringerci a seguire una via alla quale noi da soli non sapremmo facilmente adattarci” (Kant, 1969a, p. 7, corsivo nostro).

Nelle *Annotazioni alle Considerazioni sul sentimento del bello e del sublime* (frammenti databili tra il 1764 e il 1768) Kant rende conto di un debito nei confronti di Rousseau, che lo avrebbe avviato a un primo risveglio dal “sonno dogmatico”, che ebbe un seguito più noto e rilevante con il pensiero di Hume. È il filosofo ginevrino a far sorgere in lui nuovi pensieri e nuove modalità di approccio all’uomo nel suo essere naturale e sociale. Sono i due *Discorsi* (il primo sulle scienze e le arti, il secondo sull’origine della ineguaglianza tra gli uomini) ad aprirgli la strada verso un’antropologia più complessa, in grado di approfondire lo sguardo sulla natura, la morale, la società; tutti elementi vitali dell’esistenza di ognuno. E ciò non basta poiché, come annota lo studio critico del filosofo dell’educazione italiano, vi è “soprattutto uno stimolo a pensare criticamente il problema della storia [...], e al destino dell’umanità” (Margiotta, 1974, p. 116). Ad affascinare Kant nel pensiero di Rousseau è in primo luogo l’attenzione al *senso originario* dell’uomo, quel suo appartenere alla natura che suggerirebbe una sorta di bontà di partenza, benché facilmente corruttile, tanto da indurlo a ritenere possibile una provvidenza “che non sia più speculativa, ma pragmatica e morale” (Margiotta, 1974, p. 117). Non è trascurabile accennare al legame profondo del pensatore tedesco con la madre, oggetto di una vera e propria venerazione. È da lei che eredita il rigorismo pietista con il quale dovrà fare i conti quanto più andrà sviluppando le proprie riflessioni filosofiche, senza trascurare l’argomento relativo al male, che sembra talora assumere aspetti ossessivi. Se ciò ha rappresentato una forma di condizionamento nella prima fase formativa, ha avuto pure il merito di favorire in lui l’amore vivo per il mondo della natura: “il creato fu il costante oggetto della sua indagine, il continuo termine di paragone dei risultati delle sue ricerche, il persistente richiamo estetico all’*extrema ratio* della sua filosofia” (Margiotta, 1974, p. 65).

A questo punto, però, è auspicabile un *ritorno alla natura* come quello sostenuto con estremo vigore da Rousseau? È credibile che l'uomo possa essere buono in natura e corrompersi nella vita civile? Nella riflessione kantiana si giunge a considerare che l'essere umano può nello stato originario essere buono ma *senza virtù* ed anche capace di fare uso della ragione *senza scienza*. Il male che si presenta nella società può essere arginato dalla conoscenza, da quel sapere scientifico che ha grande rilevanza nello sviluppo delle possibilità umane ma, ci ricorda Margiotta, "La fiducia pragmatica nella scienza, la certezza dei benefici che essa può recare all'umanità è tanto viva quanto la consapevolezza della vanità e della illusione che essa procura all'uomo ignaro dei suoi limiti" (Margiotta, 1974, p. 119). L'indicazione che emerge sempre più dalle riflessioni del filosofo tedesco sull'argomento è che non si può separare la natura dalla storia e l'evoluzione dell'umanità, perciò, va giudicata fin dall'inizio attraverso il processo di sviluppo etico, in un soggetto che è al contempo naturale e sociale, processo che rappresenta la più determinante questione educativa.

Vi è un fattore di centrale rilevanza che lo studioso italiano mette in luce nella sua analisi: la complessa relazione tra il *sentire* e il *volere*. Per Kant si tratta di una vera e propria lotta dalla quale il secondo deve uscire vincitore, poiché "L'esperienza insomma deve essere *fatta*, non può essere *ricevuta* come qualcosa di già dato" (Margiotta, 1974, p. 86). In quel "farsi" si mette alla prova la nostra volontà di costruire e inventare, che è qualcosa di diverso dal conoscere che "giudica", in quanto nel suo caso "desidera". La conclusione cui perviene Margiotta è degna di nota:

"Si opera la crescita e la formazione integrale della personalità umana, quando l'educando apprende a superare il momento del *liberum arbitrium indifferentiae*, perché in esso trova un vivere orizzontale, non processuale; e lo supera solo allorché apprende a non pretendere di conciliare il *cognitum* con il *volitum*, ma il *nosse* con il *velle*, articolando questa sua consapevolezza in gradienti esperienze evolutive" (Margiotta, 1974, p. 87).

Vi sono alcuni elementi che è necessario mettere in rilievo soprattutto perché possono avere un significato nel presente: l'integralità formativa è possibile solo quando chi apprende supera un libero arbitrio che non è capace di andare oltre l'*orizzontalità*. Al tempo stesso occorre imparare a trattare con consapevolezza la relazione processuale conoscere-volere al fine di conseguire effetti evolutivi.

L'essere umano deve convivere di necessità con le contraddizioni che lo caratterizzano: ad esempio il bene e il male, la libertà e l'arbitrio; ma ha a disposizione a differenza degli altri animali la razionalità. E proprio su questa il pensatore tedesco prende le distanze dall'Illuminismo, dal suo razionalismo compiaciuto che giudica il passato, con una sostanziale indifferenza per la storia, un cumulo di errori. Kant si interroga su passato, presente e futuro, con sguardo attento al valore dell'esistenza sia individuale che collettiva e, di conseguenza, si interroga Margiotta suo interprete nella contemporaneità:

"Quale è il significato e il valore della nostra esistenza? Il fine della nostra vita deve essere la felicità da conquistarsi o la perfezione, mai raggiunta, né raggiungibile, e pertanto più che mai viva nella coscienza dei singoli e della specie?" (Margiotta, 1974, p. 256).

In realtà il filosofo tedesco si interroga, oltre che sul singolo e la specie, anche sulla natura nel suo significato più alto, che è l'ordine delle leggi fisiche – egli fu molto influenzato dagli studi di Newton – ma anche l'ordine morale e spirituale che trova la propria realizzazione progressiva nell'uomo. Per questo teorizza un corso della storia che *va dal peggio al meglio*, precisando che la storia della specie segue un itinerario differente da quella dell'individuo: "il suo interesse prevalente è rivolto alla indagine sulla evoluzione e sul processo della specie, senza con questo mai rinunciare a considerare l'individuo nella sua dignità di persona e nel suo valore assoluto" (Margiotta, 1974, p. 257).

La visione kantiana della storia segue due percorsi che non implicano una sintesi. Il primo è di carattere *pratico* e implica un'ermeneutica del soggetto in chiave teleologica, essa è rispondente alle esigenze etiche progressive e orientate al fine. Il secondo è di carattere *teoretico*, considera la storia come scienza attenta alla causalità degli eventi e al loro meccanicismo, che esclude ogni finalità. In sostanza considera Margiotta: "per Kant il *processo storico universale* che è il vero progresso nella storia, non si identifica con il progresso morale dell'umanità ma solo con il *processo di costituzione della storia civile*" (Margiotta, 1974, p. 259); l'unico effetto sulla vita del soggetto umano consiste in un *progresso esteriore* sul piano della legalità, che non produce alcun effetto sulla morale frutto di interiorità. Ma una storia trattata al pari di una "scienza naturale" con le sue pretese di universalità è, in realtà *vuota*, secondo il Nostro epistemologo, il quale chiarisce:

"Il vero universale è solo universale concreto, così come la vera, reale storia è sempre e solo la storia particolare, suscitata da determinate esigenze di carattere pratico, politico o etico, e dalla conseguente indagine teoretica di determinati, concreti e pertanto particolari problemi" (Margiotta, 1974, p. 265).

Del resto, Guicciardini ci insegna che non possiamo pretendere di giudicare le cose del mondo attraverso regole universali e necessarie, anzi il nostro compito è di valutarle e risolverle giorno per giorno (Guicciardini, 1951, p. 114).

Nello scritto *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* (1784), Kant si ripropone una procedura d'indagine indubbiamente rischiosa: "ricercare nella storia, nelle stesse infinite storie, irregolari e spesso contraddittorie manifestazioni degli individui un *filo conduttore che possa dar loro significato e valore*" (Margiotta, 1974, p. 266). Alla fine egli individua una "tendenza" della specie allo *svolgimento graduale ed unitario* della ragione; una sorta di rassicurante posizione sul terreno educativo si potrebbe dedurre; ma l'interprete italiano si fa decisamente critico rispetto alla

“concezione dualistica, propria di ogni *filosofia della storia*, tra i fatti storici e il pensiero, che sta al di sopra di detti fatti, anziché essere pensiero di questi fatti; la ricerca dello svolgimento della storia, che è conoscibile solo nella totalità delle manifestazioni umane, e la conseguente *storia universale* con il suo piano generale” (Margiotta, 1974, p. 267, corsivi nostri).

L'arbitrarietà della costruzione teorica è quanto mai evidente quando si giunge a immaginare che tanto i popoli quanto gli individui, tendenti a realizzare i loro scopi, in realtà stanno seguendo una strada già tracciata della quale non sono consapevoli. In quest'ottica si può prevedere uno Stato perfetto *in fieri* così come una Pace perpetua, mentre il Progresso si caratterizza come ideale *degno* di valore, non conoscitivo ma regolativo del “tutto”: dal cosmo agli esseri umani. La questione della *storia universale* ha radici antiche, Kant non si sottrae al fascino di un disegno razionale superiore, benché costrittivo:

“A subire questo stato di coazione l'uomo, a cui pure la libertà senza limiti sarebbe così cara, è costretto dalla necessità, e precisamente dalla maggiore di tutte le necessità, quella di sottrarsi ai mali che gli uomini si recano a vicenda” (Kant, 1969b, p. 10).

Di qui la metafora del bosco dove gli alberi stipati gli uni vicino agli altri si danno un ordine e crescono diritti, mentre nella solitaria libertà crescono “storti e tortuosi” espandendo confusamente i loro rami.

3. L'Educazione morale

La traccia della storia universale ha in Kant anche il preciso scopo di indirizzare il discorso sull'educazione su di un binario sicuro, in particolare nella sua dimensione *pratica e morale* e, quindi, rivolta a favorire le abilità, l'uso teorico-pratico dell'intelligenza, il comportamento adeguato secondo le regole. Il filosofo la immagina come un percorso che passa da una generazione alla successiva nella direzione di una realizzazione piena dell'umanità, che mira alla perfezione. Margiotta fa notare che “Kant elaborò la sua filosofia pratica in varie opere tutte miranti a definire razionalmente l'autonomia del volere rispetto al sentire, ad affermare il primato dell'imperativo categorico sul sentire e sul conoscere” (Margiotta, 1974, p. 159). Per questo è importante rendere conto del significato profondo dell'educazione morale nelle strategie di pensiero del filosofo tedesco, a partire da una nota immagine che potrebbe valere come punto di partenza:

“La moralità consiste [...] nel rapporto di ogni azione con quella legislazione che è la condizione di regno dei fini. Ma questa legislazione deve valere per ogni essere ragionevole e deve poter derivare dalla sua volontà, secondo questo principio: non compiere alcuna azione secondo una massima diversa da quella suscettibile di valere come legge universale, cioè tale che la volontà, in base alla massima, possa considerare contemporaneamente sé stessa come universalmente legislatrice” (Kant, 1986, p. 93).

Sono presenti qui alcuni elementi centrali della *ragion pratica*, ma ciò che più conta in relazione al taglio del nostro discorso è l'effetto che essi suscitano sul versante formativo, dal momento che le *massime*, e non la disciplina, stanno alla base della formazione del carattere.

Ciò implica che, fin dalla fanciullezza, sia possibile in modo *intuitivo* imparare ad agire secondo principi ragionevoli; ma non bisogna farsi illusioni da parte di genitori ed educatori, i quali devono comprendere che l'educazione morale dei figli-alunni richiede loro *avvedutezza e perspicacia*. Strategie che richiedono pazienza, continuità d'impegno, piena fiducia nell'educabilità del soggetto. Scrive l'autore: “Le massime devono scaturire dall'anima stessa dell'uomo” e, tuttavia, il fanciullo va *condotto* a prendere coscienza delle idee di bene e male tramite l'impegno dell'adulto, tenendo conto che “Lo scopo principale dell'educazione morale dev'essere la formazione del carattere il quale consiste nell'abituarsi ad agire secondo massime, che dapprima sono le regole della scuola e in seguito le massime dell'umanità” (Kant, 1966, p. 101). Oggi l'idea stessa della formazione del carattere è scomparsa di scena, quasi che i bambini nascessero già auto-formati, “perfetti” a tal punto che non è più necessario che rispettino le regole del luogo di apprendimento. Inutile dire che adolescenti, giovani e, infine adulti, privi di basi di partenza consolidate saranno difficilmente capaci di orientare la loro vita morale, ad esempio, seguendo la seconda massima della *ragion pratica*: “agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona sia in quella di ogni altro, sempre anche come fine e mai semplicemente come mezzo” (Kant, 2014, pp. 67, 68). Se non si interiorizza il fondamento razionale comune di tale massima risulta impossibile riconoscere il valore della dignità umana.

Il filosofo tedesco, nel *Programma del corso universitario del 1765-66*, afferma che “non bisogna insegnare pensieri ma insegnare a pensare, non portare l'allievo ma guidarlo”; e va inteso quel *portare* nel senso di farsene carico senza riconoscergli alcuna autonomia, mentre è proprio l'autonomia intellettuale, kantianamente, il punto d'arrivo per l'esercizio della libertà. Ma ciò non può verificarsi in assenza dell'educazione morale, consistente nell'adesione autonoma della volontà alla legge, in quanto è l'uomo stesso il legislatore del proprio comportamento. Ciò non significa trascurare questioni più specifiche dell'apprendere e del conoscere, che non mancano di fascino ancor oggi, è il caso dell'attenzione rivolta all'immaginario: “La regola principale è che nessuna attività dello spirito dev'essere coltivata per sé sola, ma sempre in relazione alle altre; per esempio l'immaginazione a vantaggio dell'intelletto” (Kant, 1966, p. 90). Al di là della valorizzazione delle relazioni che intersecano tra loro più saperi, anche al fine di demitizzare le gerarchie nella conoscenza, colpisce la precisa scelta dell'esempio: l'immaginazione rafforza l'intelletto e amplia le potenzialità creative, come hanno sostenuto nel corso del Novecento, con affascinanti indagini sulle potenzialità umane, il filosofo della scienza, ma anche della fantasia sognante (*rêverie*), Gaston Bachelard e il suo allievo antropologo Gilbert Durand.

L'originalità dello studio di Margiotta sul pensatore

tedesco consiste nell'aver indagato l'impatto della sua filosofia pratica, negli ultimi anni di vita, a contatto con il tema della storia universale, tenendo conto che in essa l'educazione rappresenta un "fatto sociale" tramite il quale la società procede sulla via dello sviluppo-progresso universale. Nello studioso italiano emerge la convinzione che

"Kant ricercasse appunto nel momento sociale il *proprium* universale del processo di sviluppo della ragione; cercava cioè l'universale nel mentre del suo *farsi*, analogamente rispecchiandosi nel mondo interiore della formazione del singolo metodicamente attuandosi in esso per il tramite del giudizio" (1974, p. 163, corsivi nostri).

Una razionalizzazione, quindi, di mondo esteriore ed interiore nel loro attuarsi, il primo alla luce della scienza fisica, il secondo sotto l'egida dell'imperativo categorico e perciò del primato del dovere. La legge morale viene riconosciuta dalla coscienza come un "dover essere" che non ha a che fare con la realtà fenomenica, per questo assume i caratteri dell'incondizionato, del necessario, dell'universale ma, si chiede Margiotta, quale sia la forma di volontà che *esige* la legge morale: "essa non può che essere la razionalità stessa. Cioè qualunque sia il fine concreto del nostro volere, esso è buono, quando ha il carattere della razionalità" (Margiotta, 1974, p. 166).

Il massimo sforzo di Kant è orientato a sostenere il valore assoluto della legge morale nella sua universalità, mentre il mondo dell'esperienza rappresenta il teatro in cui si esercita la vita morale che ha il suo perno nella coscienza, che deve restare "pura" al fine di dominare le passioni suscitate dal mondo sensibile: "Perciò anche il principio fondamentale dell'educazione è di destare e mantenere viva nel giovane, con gli accorgimenti corrispondenti all'età, la coscienza del dovere" (Margiotta, 1974, p. 169). Lo scopo principale non è preparare i soggetti in fase di apprendimento a "compiti particolari" ma a crescere nella consapevolezza della propria autonomia e del ruolo peculiare che possono esercitare nella società in cui vivono. Nella comunità dove si esercita il senso della vita politica – è bene ricordarlo – vi devono essere dei principi: la libertà in conformità alle leggi, l'eguaglianza come diritto umano inviolabile, l'indipendenza civile, per la quale va sottolineata l'estraneità del filosofo di Königsberg ad ogni dominio dell'uomo sull'uomo tipico del colonialismo europeo. Per lui, inoltre, lo Stato deve assumere il sistema rappresentativo repubblicano e prevedere la tripartizione del potere (legislativo, esecutivo, giudiziario).

Aggiunge Margiotta una precisazione importante: "è tuttavia da notare che il *diritto* e l'*ordine di diritto* non sono fine a sé stessi. Essi sono essenzialmente uno strumento della vita morale. Una garanzia della libertà esteriore per il trionfo della libertà interiore" (Margiotta, 1974, p. 170), dove non può sfuggire il primato dell'interiore sull'esteriore, dello spirito sulla materia, della morale sulla politica. È sicuramente arduo il problema di stabilire come la ragione sia in grado di dare il proprio *input* alla volontà e, di conseguenza, "alla pura legge di cui è fornita". Per Kant non vi può essere legge nell'uomo in assenza di libertà, ammetterla *a priori* significa liberarla dai condiziona-

menti dell'esteriorità empirica, soprattutto da orientamenti morali che non possono essere accettati come tali quando si ispirano all'edonismo o all'utilitarismo. Ciò non significa che la virtù debba essere considerata fine a sé stessi; osserva infatti Margiotta che "la felicità costituisce pure la conseguenza della virtù, nel senso che la morale non insegna agli uomini come divenire felici, ma come rendersi degni della felicità" (Margiotta, 1974, p. 175).

L'intento kantiano di fondare un'etica universale corrisponde ad una chiara volontà di evitarne il condizionamento da parte di biologismi, psicologismi e sociologismi prevaricatori, nella convinzione che l'agire etico abbia il compito essenziale di garantire la convivenza nell'uomo tra il regno della necessità sensibile e quello intelligibile dalla libertà: "un'azione è morale solo quando è a tal punto disinteressata da escludere ogni inclinazione e istinto sensibile" (Margiotta, 1974, p. 178). Kant è convinto assertore di una moralità che deve essere assoluta e radicale per affrontare lo scontro con il mondo fenomenico e deterministico. L'atteggiamento radicale, scrive Rigobello: "è [...] un atteggiamento di natura polemica ove la richiesta assolutezza dell'azione deve confrontarsi con la complessa varietà del contesto esperienziale, esistenziale, storico, in cui l'azione deve configurarsi" (Rigobello, 1972, p. 89). Perché la radicalità è essenziale per comprendere il fondamento della pedagogia kantiana? La chiave di lettura di Rigobello è significativa e convincente:

"Ogniquale volta si intende educare si ripropone una visione radicale della realtà, una visione spregiudicata nel presentare un dover essere ideale che contesta ogni compromesso, ogni consuetudinaria cristallizzazione. La presentazione radicale di una idealità comporta una insofferenza verso la storia, ossia verso l'esperienza storica essenzialmente mediatrice" (Rigobello, 1972, p. 23).

Sarebbe importante anche nel presente che coloro che si assumono la responsabilità di insegnare fossero in grado di condividere l'esperienza di questa radicalità liberatrice con i propri allievi, rifiutando compromessi e tristi quotidianità mediate da una storia scritta dalla parte che conta. Non è esagerata l'affermazione del poeta Hölderlin del 1799: "Kant è il Mosè della nostra nazione", dove si sottolinea nell'opera del filosofo non solo l'innovazione della cultura nazionale, ma la vocazione profetica per una nuova epoca.

4. Conclusione: i fermenti di una teoresi educativa

Nella sua *Antropologia prammatica* Kant giunge alla conclusione di un'urgenza educativa volta a sostenere la volontà di vivere con coerenza la propria piena responsabilità: "Ma vivere secondo ragione significa, per Kant, soprattutto responsabilizzare in modo attivo il soggetto agente, sia il fanciullo (cfr. *l'educazione del carattere*) sia l'uomo, soggetto responsabile di vita comunitaria e sociale (cfr. *didattica antropologica*)" (Margiotta, 1974, p. 183). Lo studioso italiano mette in rilievo, a nostro parere opportunamente, che il filosofo tedesco con la sua "pedagogia dell'intenzione

morale pura” non intendeva farsi sostenitore di un principio di educazione borghese all’altezza del compito. Anzi nella radicalità etica, con la quale si sostiene l’integrale partecipazione alla vita della comunità, si orienta l’educazione morale ad una educazione politica che non può essere privilegio di una classe o di un gruppo di potere. Ma, al di là delle intenzioni,

“l’assoluta purezza della libertà [...] finì storicamente per essere manipolata ideologicamente dalla classe al potere, finì per contraffarsi quale giustificazione dell’impotenza individuale ad agire in una società ipostatizzata nel codominio assoluto della Ragione sulla ragione” (Margiotta, 1974, p. 185).

È qui dove il mito della storia universale – sostenuto dalla Ragione con la R maiuscola – sancisce il diritto del più forte a tal punto che la classe dominante, ha sostenuto Benjamin, si impossessa del patrimonio culturale dei popoli e lo addomestica per i propri fini (Benjamin, 1997, tesi VIII). In tali condizioni il modello educativo si fa meccanico, incline a sostenere le ragioni tecniche per la produzione e a togliere peso ai saperi umanistici, che potrebbero mettere in discussione l’apparato gerarchico di Stato. Alla fine si può considerare, assieme all’allora giovane interprete italiano, che in *Kant convivono due anime*. La prima lo vede “interprete entusiasta, anche se inconsapevole delle radicali conseguenze storiche, dell’aspirazione borghese al dominio sulla natura e sull’empirico operante in ogni individuo” (Margiotta, 1974, p. 187). Tale è l’*anima riformata*, che risente del protestantesimo e in particolare del pietismo. La seconda, invece, è l’*anima irenico-universalistica* che, attraverso la mediazione leibniziana, “non cessò di innervare profondamente la ricerca del pensatore di Königsberg” (Margiotta, 1974, p. 188).

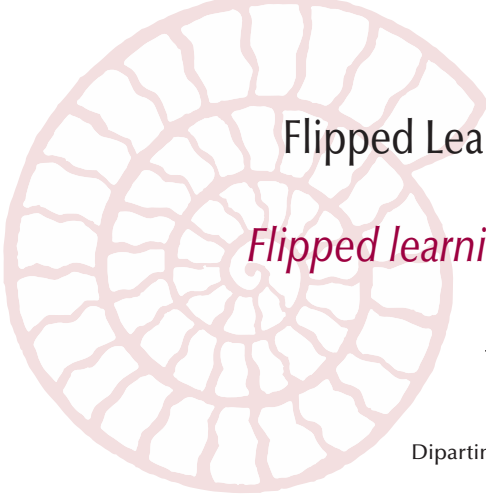
Forse si può azzardare, in conclusione, che per certi aspetti questa seconda giunga a prevalere sull’altra proprio quando l’autore tratta del valore educativo dell’idea di storia, che Margiotta ritiene “centrale”. È in quella interpretazione della storia di matrice simbolica, quando va a sondare i vissuti autentici dei soggetti, che ci sembra di scorgerla. L’educazione per Kant non è solo istruzione ma è anche educazione dei talenti, quest’ultima attiene alla sfera del dovere e si connota di una potente tensione morale. Come testimonia il volume *La formazione dei talenti* (Margiotta, 2017) questo tema diventa centrale nella riflessione più matura di Margiotta. Infine, possiamo osservare come, nella *Metafisica dei costumi*, per comprendere la natura dell’Educazione sia indispensabile risolvere ogni tentazione oppositiva e giungere a coglierne lo specifico entro il più ampio concetto di Formazione affinché la consapevolezza del proprio dovere morale di formarsi per sviluppare i propri talenti sia da sprone all’azione.

Qui, dove il sentire

“si illumina di una vitale dimensione processuale nella fruibilità educativa del fanciullo, è possibile sovrapporre al corso meccanico della natura un atto della riflessione finalistica, cioè considerare lo svolgimento storico dal punto di vista del fine, e con ciò impostare progettualmente l’educazione stessa degli uomini” (Margiotta, 1974, p. 305).

Riferimenti bibliografici

- Benjamin, W. (1997). *Sul concetto di storia* (G. Bonola & M. Ranchetti, Eds. & Trans.). Einaudi. (Original work published 1940)
- Guicciardini, F. (1951). *Ricordi* (R. Spongano, Ed.). G. C. Sansoni.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell’illuminismo* (R. Solmi, Trans.). Einaudi. (Original work published 1944/1947)
- Kant, I. (1956). Risposta alla domanda: Che cos’è l’Illuminismo? In I. Kant, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto* (N. Bobbio, L. Firpo & V. Mathieu, Eds.; G. Solari & G. Vidari, Trans.). UTET.
- Kant, I. (1969a). *Antropologia pragmatica* (G. Vidari, Trans.; A. Guerra, Rev.). Laterza. (Original work published 1798)
- Kant, I. (1969b). Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico. In I. Kant, *Scritti di filosofia politica* (G. Solari & G. Vidari, Trans.; D. Faucci, Ed.) (pp. 1-2). La Nuova Italia. (Original work published 1784)
- Kant, I. (1966). *La pedagogia e altri scritti pedagogici* (R. Sommaruga, Ed.). Bemporad Marzocco.
- Kant, I. (1986). *Fondazione della metafisica dei costumi*. In I. Kant, *Scritti morali* (P. Chiodi, Ed.) (pp. 1–94). UTET. (Original work published 1785)
- Kant, I. (2014). *Critica della ragion pratica* (P. Chiodi, Ed.). UTET. (Original work published 1788)
- Margiotta, U. (1974). *Kant e la formazione dell’uomo moderno*. Signorelli.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.
- Rigobello, A. (1972). *Modelli storiografici di educazione morale*. Frama Sud.



Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review

Flipped learning e progettazione didattica nei contesti universitari: Una systematic review qualitativa

Raffaella C. Strongoli

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Catania; raffaella.strongoli@unict.it
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

Valeria Catania

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Catania; valeria.catania1@studium.unict.it
<https://orcid.org/0009-0009-4503-7126>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper presents a qualitative systematic review on the design and process peculiarities of flipped learning teaching methodology in the university setting, with a focus on the effects on learning, student autonomy, and critical elements encountered by faculty and students. The review was conducted on three databases (ERIC, Scopus, and Web of Science), obtaining an initial selection of 2307 articles for the years 2019-2024; 9 articles were extracted through the use of inclusion and exclusion criteria and the adoption of the PRISMA protocol. The results confirm that the adoption of the flipped methodology requires teachers to possess a high level of professionalism referring to the instructional design of content. The implementation of the flipped approach has a positive influence on the motivation, autonomy and performance of students; however, critical elements are noted referring to the intense cognitive load and time commitment for both teachers and students.

Lo studio presenta una revisione sistematica qualitativa sulle peculiarità progettuali e processuali della metodologia didattica del *flipped learning* in ambito universitario, con particolare attenzione agli effetti su apprendimento e autonomia di studentesse e studenti ed elementi di criticità riscontrati da docenti e studenti nella sua implementazione. La ricerca è stata condotta su tre database (ERIC, Scopus e Web of Science), ottenendo una prima selezione di 2307 articoli per l'arco temporale 2019-2024; attraverso l'utilizzo di criteri di inclusione ed esclusione e l'adozione del protocollo PRISMA sono stati estratti 9 articoli che sono oggetto della sintesi. I risultati confermano che l'adozione della metodologia *flipped* richiede ai docenti il possesso di un'elevata professionalità riferita soprattutto alla progettazione didattica dei contenuti. L'adozione del modello ha un'influenza positiva su motivazione, autonomia e rendimento di studentesse e studenti, tuttavia si rilevano elementi di criticità riferiti all'intenso carico cognitivo e all'impegno in termini temporali sia per i docenti e sia per studentesse e studenti.

KEYWORDS

Flipped classroom, Flipped learning, Higher Education, Qualitative systematic review, University teaching design

Flipped classroom, Flipped learning, Didattica universitaria, Revisione sistematica qualitativa, Progettazione didattica universitaria

Citation: Strongoli, R. C. & Catania, V. (2025). Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 140-147 https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_16

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro congiunto di Raffaella C. Strongoli e Valeria Catania. Nel dettaglio: Sezioni 1-2 (R. C. Strongoli); Sezioni 3-4 (V. Catania); Sezione 5 (R. C. Strongoli).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_16

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** May 21, 2025 • **Published on-line:** June 25, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'approccio *flipped* ha fatto segnare nell'ultimo decennio una crescente attenzione da parte della comunità didattica di insegnanti e ricercatori con l'avvio di numerose sperimentazioni ispirate al cosiddetto capovolgimento della lezione tradizionale soprattutto attraverso l'uso di strumenti digitali. Una panoramica di tale aumento dell'interesse sul tema emerge con chiarezza dalla mappatura elaborata dall'Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) sulla distribuzione nazionale degli istituti scolastici che, a vario titolo, conducono attività didattiche iscritte nel perimetro metodologico della *flipped classroom*. Il *trend* di crescita è significativamente rilevante con un numero totale di ben 776 scuole coinvolte, a fronte delle 46 registrate nel 2015 (INDIRE, 2025). Rispetto a una portata tanto diffusa del metodo sul piano dell'azione didattica, tuttavia, la letteratura scientifica non è unanime sul riconoscimento delle peculiarità distintive dell'approccio capovolto capaci di avere un impatto significativo sugli apprendimenti e sullo sviluppo delle competenze trasversali tanto da indurre a ritenere che il metodo *flipped* possa essere considerato uno dei "falsi miti" dell'innovazione didattica (Calvani & Trichero, 2019). In questa stessa direzione, si colloca anche la tendenza a semplificare la complessità del metodo riconducendolo al mero utilizzo di fonti digitali da consultare a casa prima della lezione, senza tenere adeguatamente in considerazione le dimensioni della progettazione didattica, le caratteristiche del contesto e della popolazione studentesca di riferimento (Sarkar et al., 2019; Simonson, 2017).

Sulla scorta della vastissima letteratura pedagogica sui metodi e le tecniche in grado di favorire una maggiore centratura delle pratiche didattiche sul soggetto d'ispirazione attivista, le istanze che stanno alla base della proposta del ribaltamento didattico sono connesse con il proposito di ristrutturare le dinamiche tradizionali del processo di insegnamento e apprendimento spostando l'asse sullo studente (Bergman & Sams, 2012); tuttavia, lo studio autonomo e la conduzione di pratiche didattiche in aula che, secondo i fautori del metodo, sono in grado di favorire un maggiore sviluppo di competenze, richiedono a studentesse e studenti un impegno cognitivo e capacità di gestione autonoma di tempi di studio e apprendimento (Strongoli, 2021). Pertanto, avviare percorsi d'indagine in grado di favorire la comprensione degli effetti che l'implementazione di *flipped learning* sono in grado di attivare rispetto ai gradi d'istruzione più elevati può contribuire a un avanzamento della letteratura sul tema utile a mettere in campo le azioni di progettazione didattica più adeguate ai contesti e ai soggetti coinvolti e a condurre analisi in grado di discriminare l'efficacia del metodo tra i differenti livelli d'istruzione.

Oltre a quanto delineato sin qui, le ragioni che giustificano la conduzione di una revisione sistematica qualitativa della letteratura sul *flipped learning* in ambito universitario sono ascrivibili a questioni di metodo e contesto. Con riferimento al metodo, la natura articolata del capovolgimento didattico, riferita tanto alla progettazione didattica quanto al carico cognitivo richiesto a studentesse e studenti, può essere in parte

delineata attraverso una tipologia d'indagine orientata all'ascolto dei punti di vista dei soggetti coinvolti (Varisco, 2002); rispetto al contesto, invece, si riscontra ancora una scarsa presenza di revisioni qualitative sul tema della *flipped classroom* in contesti universitari in ambito nazionale ed internazionale (Sparkes, 2019).

2. Framework teorico

Nato negli anni novanta del secolo scorso come una sperimentazione didattica in ambito accademico (Mazur, 1996) e formalizzato nei suoi tratti metodologici negli anni dieci del duemila grazie al lavoro di Bergman e Sams (2012, 2014), l'approccio *flipped* presenta delle caratteristiche distintive che sono state definite dal Flipped Learning Network (2014) attraverso l'identificazione di quattro condizioni fondamentali, considerate come i quattro pilastri del metodo che coincidono con l'acronimo FLIP: Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content e Professional Educator. L'approccio capovolto si sostanzia in un quello che viene definito come un ribaltamento delle fasi e dei tempi della lezione tradizionale: la fase della lezione in classe, normalmente dedicata alla trasmissione dei nuclei tematici, viene sostituita da una preliminare fruizione di contenuti, che si svolge in forma autonoma a casa, alla quale segue la lezione vera e propria; quest'ultima prende avvio dalle conoscenze che studentesse e studenti hanno avuto modo di acquisire nella prima fase e si configura in forma di pratica, simulazione, esperienza cooperativa, ecc... durante la quale i soggetti hanno la possibilità di lavorare in direzione di uno sviluppo di competenze grazie al supporto di pari e docenti, che assumono il ruolo di progettisti della prima fase e registi della seconda.

Flipped classroom e *flipped learning* sono due locuzioni che, in un modo quasi deterministico, vengono associate a una didattica nuova, lontana dalle modalità consolidate e paludate della lezione frontale, e, proprio in ragione di questa identificazione tra *flipped* e innovazione vengono promosse sempre più sperimentazioni didattiche nella ragionevole certezza che esse siano in grado di garantire un più efficace processo di apprendimento a prescindere dall'adeguatezza della loro progettazione. In realtà, non è possibile sovrapporre semplicisticamente le due formule linguistiche poiché *flipped learning* è un'espressione riferita all'attivazione di processi di apprendimento di studentesse e studenti capovolti e *flipped classroom* rimanda alla dimensione strutturale, dunque, senza un'adeguata progettazione didattica in grado di favorire la configurazione dei quattro pilastri FLIP, la realizzazione di percorsi di *flipped classroom* non è in grado di attivare processi di *flipped learning* (Bevilacqua, 2018).

Se, da questa sintetica descrizione, sembra chiara l'identificazione delle peculiarità del metodo e lo stesso abbia fatto registrare un grande successo in termini di adozione e utilizzo nei contesti didattici, tuttavia, come si è già accennato, la letteratura scientifica non è concorde sull'identificazione dei contributi peculiari favoriti dal metodo. Come hanno mostrato alcuni lavori (Raffaghelli, 2017; Calvani & Trinchero, 2019), gli esiti positivi in termini di miglio-

ramento dei percorsi di apprendimento potrebbero essere ascrivibili al fatto che il *flipped learning* operi una sintesi di altri metodi didattici la cui efficacia è già nota, come ad esempio l'apprendimento tra pari, il *mastery learning*, il *feedback* dell'insegnante e di compagne e compagni. A questi lavori, si aggiungono gli esiti di altri studi che non consentono di dimostrare in maniera univoca una differenza significativa tra l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche e trasversali favorite da percorsi di *flipped classroom* rispetto alla modalità didattica tradizionale (O'Flaherty & Craig, 2015): secondo alcune indagini l'approccio *flipped* garantisce migliori risultati di apprendimento (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013; Talley & Scherer, 2013), secondo altre, invece, non c'è una differenza significativa determinata dalla configurazione di esperienze didattiche in ambienti di apprendimento capovolti e tradizionali (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

Sullo sfondo di un panorama didattico a tale tasso di complessità, al quale si aggiunge la crescita esponenziale delle piattaforme e dei dispositivi tecnologici e mediali degli ultimi anni, che, inevitabilmente, favorisce il loro utilizzo in contesti didattici anche capovolti (Cecchinato & Papa, 2016), si rileva l'opportunità di avviare percorsi di ricerca volti ad indagare i caratteri peculiari di tale metodo per comprenderne a fondo non soltanto gli aspetti connessi con gli esiti che esso è in grado di favorire, ma anche le dimensioni processuali al fine di consentire forme di progettazione didattica adeguate ai soggetti e ai contesti. In una tale direzione, non pochi elementi d'indagine possono derivare dalle ricerche qualitative nel panorama di paradigmi di ricerca che si propongono di superare la prospettiva riduzionista che riconduce l'aspetto *evidence* alla sola efficacia (Biesta, 2007). Volgendo l'intenzionalità della ricerca verso la comprensione dei significati attribuiti dai soggetti coinvolti alle esperienze di apprendimento capovolto, è possibile integrare gli aspetti provenienti dalle ricerche empiriche superando la semplicistica contrapposizione dicotomica soggettivo/oggettivo (Upshur, 2001). Per contribuire all'avanzamento dello stato dell'arte su temi articolati e con profili ancora sfumati come la *flipped classroom* e il *flipped learning*, sui quali la ricerca ha volto particolare attenzione negli ultimi facendo rilevare una crescita degli studi sul tema, si ritiene che sia fondamentale avviare lavori sistematici in grado di considerare adeguatamente le "voci" che provengono direttamente dai soggetti coinvolti (Lincoln & Guba, 2000).

3. Metodo

3.1 Metodologia della revisione sistematica qualitativa

La revisione sistematica qualitativa di tipo descrittivo è stata condotta seguendo il modello teorico di Noblit e Hare (1988), che mira a sviluppare nuove strutture concettuali attraverso la reinterpretazione dei risultati degli studi inclusi. Questo approccio si basa sulla meta-sintesi qualitativa, che enfatizza l'elaborazione concettuale e la coerenza interpretativa piuttosto che la replicabilità dei risultati (Sandelowski & Barroso,

2007; Finfgeld-Connett, 2018; Hammersley, 2006; Ghiroto, 2020; Pellegrini & Vivanet, 2018).

Il diagramma di flusso *PRISMA 2020 Statement* (Page et al., 2021) è stato adattato per garantire trasparenza nel processo di selezione degli studi (*Figura 1*). La revisione si è concentrata sull'analisi delle esperienze di *flipped classroom* in contesti universitari, con l'obiettivo di individuare ricorrenze e caratteristiche distintive. In particolare, la ricerca si è proposta di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- RQ1: Quali sono gli effetti della *flipped classroom* sull'apprendimento e sull'autonomia di studio di studentesse e studenti universitari?
- RQ2: Quali sono le principali criticità emerse nell'implementazione della *flipped classroom* per docenti e studenti in ambito universitario?

3.2 Procedure di ricerca

La ricerca iniziale ha prodotto 2.307 risultati provenienti dai database consultati: ERIC, Scopus, Web of Science, banche dati istituzionali. La stringa di ricerca è stata individuata a seguito di una riflessione approfondita sulle domande di ricerca che ha condotto alla selezione di termini di ricerca e parole chiave pertinenti quali: *Flipped classroom*, *Flipped learning*, *Case study flipped university* e *Qualitative study flipped classroom*. La selezione è stata condotta, inoltre, attraverso l'utilizzo di operatori booleani, quali *AND* e *OR*.

3.3 Criteri di inclusione/esclusione

Sono state selezionate le ricerche rispondenti a specifici criteri relativi al contesto di studi riferito all'ambito universitario, all'utilizzo di strumenti validati e alla metodologia di ricerca di carattere qualitativo, nei quali sono stati inclusi anche *mixed-method* e quasi sperimentali quando i dati qualitativi erano chiari e accessibili. Nello specifico, sono stati inclusi:

- ricerche sulla progettazione didattica, sugli effetti dell'apprendimento e sul grado di autonomia di studentesse e studenti con esplicito riferimento all'adozione del metodo della *flipped classroom*;
- pubblicazioni di tipo scientifico, ovvero articoli apparsi su riviste *peer-review* o in formato *full-text*, al fine di garantire la solidità e l'affidabilità delle evidenze analizzate;
- studi pubblicati tra il 2019 e il 2024, per assicurare un focus aggiornato sul tema;
- tipologia di studi qualitativi, *mixed-method* e quasi sperimentali, caratterizzati dalla raccolta e analisi dati attraverso interviste, focus group e questionari basati su strumenti validati.

3.4 Processi di ricerca e screening

Come illustrato nella *Figura 1*, la ricerca iniziale ha restituito un totale di 2.307 risultati. Successivamente il numero di articoli è stato ridotto a 509 attraverso l'ap-

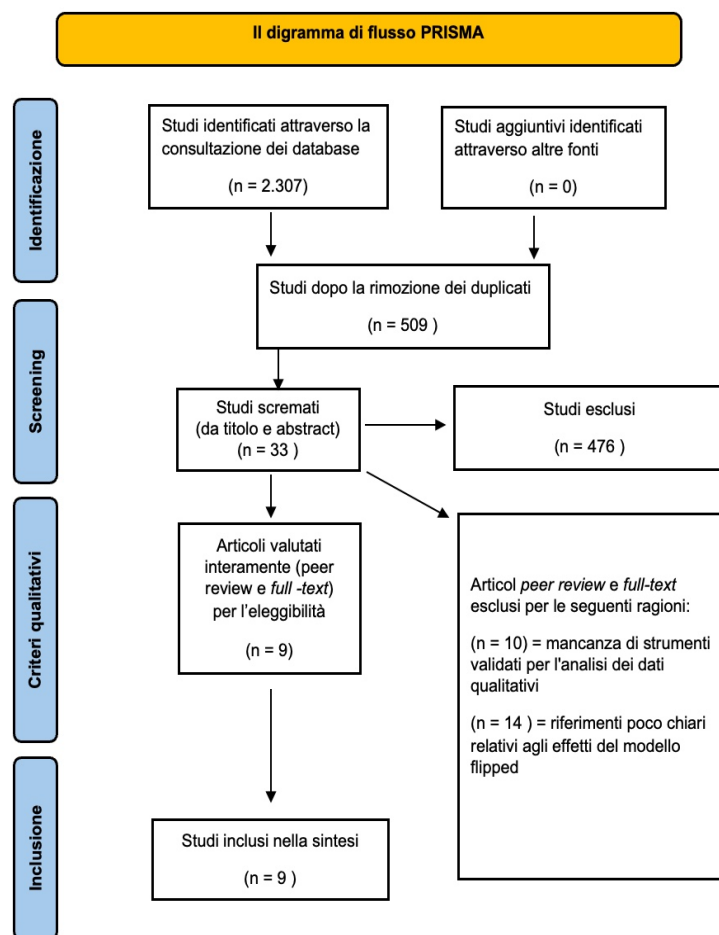


Figura 1. Diagramma di flusso *PRISMA 2020 Statement* (Page et al., 2021).

plicazione dei filtri manuali di *higher education*, *educational effectiveness* e *reports evaluative*, l'esclusione degli studi condotti in ambito di istruzione secondaria e post-secondaria e la rimozione di alcuni descrittori specifici quali *corsi online*, *utilizzo della tecnologia nell'educazione*, *tecnologia video*. Dopo un'ulteriore analisi dettagliata con l'eliminazione di duplicati e studi che non adottavano procedure chiare e rigorose sono stati selezionati 33 articoli che includevano tipologia di studi qualitativi, mixed-method e quasi sperimentali. Da questa selezione sono stati esclusi 24 articoli poiché 10 non prevedevano strumenti validati per analisi e raccolta dei dati, 14 recavano riferimenti poco chiari relativi agli effetti del metodo *flipped*, portando così il campione finale a 9 studi: 4 di tipo qualitativo, 2 quasi sperimentali e 3 con approccio *mixed-method*.

3.5 Codifica ed estrazione dei dati

I nove articoli sono stati analizzati seguendo uno schema basato su procedure predefinite (Petticrew & Roberts, 2006). La codifica ha considerato i seguenti aspetti: autori dello studio, paese di riferimento, disegno della ricerca e metodologia di raccolta e analisi dei dati. La sintesi degli studi esaminati è riportata nella *Tabella 1* e la sintesi dei risultati degli studi esaminati nella *Tabella 2*. La codifica dei dati qualitativi ha

raggruppato le affermazioni simili in categorie predefinite quali: autonomia, partecipazione, motivazione e rendimento. Ad esempio, l'affermazione "*Capisco il mio livello di abilità dopo aver considerato i commenti e le prestazioni degli studenti dentro e fuori la classe*" (Aprianto & Purwati, 2020) è stata classificata nella categoria rendimento, poiché riflette la consapevolezza delle proprie competenze attraverso l'analisi di feedback e risultati, propri e altrui.

<i>Autori</i>	<i>Paese</i>	<i>Disegno</i>	<i>Raccolta dati</i>
Bibek et al. (2024)	USA	Quasi Sperimentale	Simulazione Progetto; Superquiz; Quiz intermedio; Esame finale
Noguera et al. (2022)	Spagna	Mixed method	Opinioni scala likert
Aidoo et al. (2022)	Ghana	Mixed method	Questionario; Focus group esperienze degli studenti
Eppard et al. (2021)	Emirati Arabi Uniti	Mixed method	Interviste; Riflessioni docenti
Aprianto & Purwati (2020)	Indonesia	Qualitativo	Osservazione; Questionario; Intervista semistrutturata.
Ha et al. (2019)	Hong Kong	Qualitativo	Interviste individuali; Focus group

Hsieh (2023)	Taiwan	Quasi Sperimentale	Questionari pre e post-intervento; Scala di motivazione all'apprendimento; scala di apprendimento autoregolata; scala delle aspettative di apprendimento
Almanasef et al. (2020)	United Kingdom	Qualitativo	Focus group esperienze degli studenti e dei docenti
Chen et al. (2021)	Cina	Qualitativo	Interviste focus group sulle prospettive degli studenti

Tabella 1. Sintesi studi esaminati.

Studio	Risultati
Bibek et al. (2024)	Anche se i risultati finali di studentesse e studenti non presentano differenze rilevanti tra il metodo tradizionale e quello flipped, quest'ultimo si è dimostrato più efficace nel promuovere un coinvolgimento attivo durante le lezioni.
Noguer a et al. (2022)	Studentesse e studenti riconoscono numerosi benefici nell'apprendimento capovolto, apprezzando in particolare la modalità didattica utilizzata. Tra i maggiori vantaggi rilevati si segnalano: la disponibilità di materiali in vari formati, la possibilità di gestire lo studio in modo autonomo e secondo i propri tempi, l'opportunità di riflettere e organizzare le idee per verifiche e compiti, lo sviluppo del pensiero critico e della creatività, una partecipazione più attiva alle discussioni in classe e la percezione che l'apprendimento sia proporzionato all'impegno dedicato.
Aidoo, et al. (2022)	Il modello della classe capovolta influisce positivamente sull'apprendimento. Nonostante qualche critica sulla quantità e struttura dei contenuti, la maggioranza di studentesse e studenti ha trovato l'approccio utile e motivante, mostrando un alto livello di soddisfazione e atteggiamenti positivi, riconoscendo che il metodo rispondeva alle loro aspettative e migliorava il loro apprendimento.
Eppard et al. (2021)	L'uso della classe capovolta nei corsi di inglese migliora significativamente l'apprendimento della grammatica nella scrittura, grazie alla preparazione autonoma prima delle lezioni che facilita la comprensione. Tuttavia, nonostante l'efficacia del metodo, studentesse e studenti segnalano un'eccessiva lunghezza dei video, che può ostacolare la loro autonomia nello studio.
Apriant o & Purwati (2020)	Durante le lezioni in presenza le attività collaborative e l'interazione tra studentesse e studenti hanno favorito coinvolgimento attivo, comunicazione efficace e cooperazione. Questi risultati confermano l'efficacia di ambienti di apprendimento autoregolati, che stimolano la responsabilità personale e l'autonomia nello studio.
Ha et al. (2019)	Aumento del senso di competenza percepito da studentesse e studenti, accompagnato da un miglioramento nella qualità dell'interazione con i docenti. Tuttavia, i risultati si basano su un campione ristretto che limita la generalizzabilità ad altri contesti culturali o educativi.
Hsieh (2023)	Impatto positivo sulla motivazione di studentesse e studenti, dimostrando che l'approccio utilizzato ha favorito il loro interesse e il coinvolgimento nell'apprendimento. Tuttavia, si rileva la necessità di aumentare e diversificare il campione di partecipanti per assicurare risultati più rappresentativi e generalizzabili.

Almanasef et al. (2020)	Il modello della classe capovolta consente a studentesse e studenti di seguire le lezioni con maggiore flessibilità e di gestire il proprio ritmo di apprendimento, aumentando così la loro motivazione. Nondimeno, è emersa la difficoltà nel completare le attività previste prima delle lezioni in presenza, poiché il carico aggiuntivo di lavoro autonomo ha rappresentato un ostacolo, soprattutto in presenza di altri impegni e scadenze.
Chen et al. (2021)	Inizialmente studentesse e studenti hanno faticato a gestire i compiti in autonomia a causa del minor coinvolgimento diretto degli insegnanti, ma, dopo le prime fasi e la crescita del supporto graduale degli insegnanti, hanno riconosciuto i benefici del modello flipped e ne hanno apprezzato l'efficacia. Studentesse e studenti valutano positivamente l'aumento dell'autonomia e il miglioramento della relazione con i docenti.

Tabella 2. Sintesi dei risultati degli studi.

4. Risultati

I principali risultati emersi dalla revisione sistematica sono esaminati rispetto alle domande di ricerca.

4.1 RQ1: Quali sono gli effetti della flipped classroom sull'apprendimento e sull'autonomia di studio di studentesse e studenti?

L'analisi dell'impatto della *flipped classroom* sull'apprendimento e sull'autonomia di studentesse e studenti mette in luce sia punti di accordo che differenze tra gli studi riportati. Gli effetti positivi più ricorrenti riguardano autonomia, motivazione, partecipazione e rendimento accademico. Secondo Aidoo et al. (2022) ed Eppard et al. (2021), questa metodologia favorisce la responsabilità individuale, permettendo a studentesse e studenti di gestire in modo autonomo il proprio percorso di apprendimento. Chen et al. (2021) evidenzia come la *flipped classroom* migliori la padronanza dei concetti e accresca la fiducia, con impatti positivi sulle performance. Anche Ha et al. (2019) conferma questi effetti, rilevando un aumento della percezione di competenza, autonomia, interazione e motivazione all'autoapprendimento.

Un altro elemento convergente è il ruolo centrale dell'insegnante: pur promuovendo l'autonomia, studentesse e studenti continuano a ritenere fondamentale il suo supporto, come sottolineato da Bibek et al. (2024). Inoltre, la *flipped classroom* risulta efficace nel potenziare l'apprendimento, consentendo un uso più produttivo del tempo in aula per attività pratiche e interattive (Aidoo et al., 2022; Eppard et al., 2021; Chen et al., 2021).

Nonostante vi sia un ampio accordo sui vantaggi della *flipped classroom*, l'eterogeneità degli strumenti di valutazione adottati evidenzia la complessità nella valutazione coerente dei suoi effetti poiché i metodi di valutazione adottati per analizzare questi effetti variano tra gli studi. Alcuni lavori adottano un approccio quantitativo (es. Aidoo et al., 2022, con scala Likert), mentre altri combinano dati quantitativi e qualitativi (Bibek et al., 2024 con Teacher Evaluation Results – TER). Chen et al. (2021) adotta un approccio qualitativo basato su interviste strutturate, seguendo il *framework* di Kallio (2016) e analizzando le trascrizioni

secondo l'approccio tematico di Braun e Clarke (2013). Eppard et al. (2021) impiega una metodologia simile, ma con interviste più dettagliate ispirate a Rubin e Rubin (2011) che garantiscono l'affidabilità dell'analisi attraverso la codifica di tre ricercatori, secondo le linee guida di Johnson e Christensen (2008). Hsieh e Maritz (2023), invece, combinano la scala Likert con il questionario MSLQ per studiare la motivazione degli studenti. Infine, Ha et al. (2019) si distingue per aver adottato la Self-Determination Theory (SDT), esaminando l'impatto della flipped classroom in relazione ai bisogni di competenza, autonomia e relazione (Abeysekera & Dawson, 2015).

4.2 RQ2: Quali sono le principali criticità emerse nell'implementazione della flipped classroom per docenti e studenti in ambito universitario?

Emerge una convergenza di risultati riguardo alle criticità comuni per studenti e docenti, nonché sulle potenzialità del metodo. Il lavoro di Aidoo et al. (2022), che ha utilizzato una metodologia qualitativa per identificare schemi ricorrenti (Padilla-Díaz et al., 2015) in un corso di chimica, ha rilevato come da parte di studentesse e studenti sia percepito un carico di lavoro maggiore rispetto ai corsi tradizionali. La stessa popolazione studentesca muove critiche alla qualità dei video didattici per la loro brevità e lo scarso coinvolgimento; questo tema ritorna anche nello studio di Eppard et al. (2021), che ha analizzato l'impatto dell'apprendimento capovolto sull'acquisizione della grammatica. Entrambi gli studi suggeriscono che un'efficace implementazione del modello dipende da una progettazione attenta e dall'integrazione con metodi didattici tradizionali.

Lo studio di Chen et al. (2021), che ha esaminato l'implementazione del metodo in un corso di infermieristica, evidenzia situazioni problematiche simili, come la difficoltà di studentesse e studenti ad adattarsi al grado di autonomia loro richiesto. Lo studio rileva la necessità di un supporto iniziale e *feedback* tempestivi per facilitare la transizione verso un apprendimento indipendente. Questo è un punto di convergenza con altri studi, come quello di Hsieh & Maritz (2023), che sottolinea l'importanza del supporto didattico per gli insegnanti affinché il metodo possa essere implementato con successo.

Le difficoltà di studentesse e studenti in merito all'autonomia richiesta e al carico di lavoro percepito sono tematiche ricorrenti anche in altri articoli; Aprianto e Purwati (2020) analizzano l'apprendimento assistito da multimedia in un percorso *flipped* e riscontrano elementi di problematicità da parte di studentesse e studenti nell'organizzare il percorso di apprendimento senza il supporto diretto dell'insegnante, con una qualità delle risorse online variabile, che ha determinato alcune disuguaglianze tra studentesse e studenti. Lo studio di Bibek et al. (2024) aggiunge un'ulteriore dimensione a tali questioni problematiche, mostrando che, sebbene studentesse e studenti siano coinvolti nelle attività in aula, le *performance* finali non mostrano differenze significative rispetto ai metodi tradizionali. Questo suggerisce che il metodo potrebbe non essere più efficace in termini di risultati accademici, ma sia comunque in grado di

promuovere un maggiore coinvolgimento in aula.

Un altro elemento comune che emerge è la questione dell'accesso alle risorse e del supporto per studentesse e studenti; un tema trattato in modo esplicito da Hsieh e Maritz (2023), che evidenziano come le disuguaglianze nell'accesso tecnologico possano compromettere l'efficacia del modello *flipped*. Le criticità rilevate da Ha et al. (2019) e Hsieh & Maritz (2023) riguardano anche le difficoltà nell'esprimere liberamente le opinioni in contesti culturali specifici, come quello asiatico, dove l'*engagement* di studentesse e studenti con il modello è risultato limitato.

5. Discussione e conclusioni

Le ricerche analizzate mostrano una convergenza nei risultati e mettono in luce alcune criticità nell'adozione della *flipped classroom* in ambito universitario che coinvolgono sia studenti e sia docenti. Lo studio evidenzia come l'approccio *flipped* abbia un impatto positivo sul processo di apprendimento, nonostante si rilevi una diffusa resistenza da parte di studentesse e studenti riguardo al maggior impegno cognitivo e al tempo aggiuntivo richiesto rispetto al tradizionale modello frontale. Le evidenze raccolte indicano un impatto positivo della metodologia sulla motivazione di studentesse e studenti e sui processi di apprendimento, nonostante l'eterogeneità degli strumenti di misurazione adottati evidenzia la complessità di una valutazione coerente dei suoi effetti.

Il punto di vista di studentesse e studenti consente di evidenziare la loro soddisfazione rispetto ai percorsi didattici *flipped* mostrata da atteggiamenti favorevoli e dalla considerazione dell'efficacia del metodo, che ha rispettato le loro aspettative e migliorato l'apprendimento, in linea con quanto rilevato da altri lavori sul tema (Zainuddin & Attaran, 2016; Jensen et al., 2018). Tra gli aspetti positivi emerge l'interazione con il docente, che è percepito come una variabile significativamente interveniente rispetto al successo della stessa metodologia in linea con il *framework* dei quattro pilastri FLIP (Flipped Learning Network, 2014) connesso con la professionalità docente.

Sul medesimo versante, riferito alla professionalità docente, si collocano anche alcune delle criticità rilevate in ordine all'aumento del carico di studio richiesto a studentesse e studenti, alla necessità di risorse adeguate, ma anche al maggiore carico di lavoro per i docenti nella progettazione del corso sia per la fase da remoto e sia per quella in aula. Pertanto, nonostante i vantaggi rilevati, la complessità gestionale del metodo pone questioni connesse con la progettazione didattica che possono limitarne l'efficacia. In particolare, sebbene gli studi convergano nel sottolineare i benefici dell'apprendimento capovolto in termini di maggiore interazione, motivazione e collaborazione tra pari, le criticità relative ad autonomia, qualità delle risorse didattiche e necessità di un supporto didattico adeguato emergono come fattori determinanti per il successo del metodo insieme all'esigenza di un'integrazione della parte *flipped* con approcci tradizionali.

Tra i limiti della revisione condotta, è necessario rilevare come gli studi presi in esame, seguendo l'adozione dei criteri di inclusione ed esclusione, siano

riferiti a corsi di lingue, settori sanitari, ingegneria ed economia, con una limitata applicazione in altri corsi universitari, come quelli di scienze umane o in altri ambiti scientifici, pertanto la revisione presenta una bassa eterogeneità nelle ricerche, che ostacola un'analisi completa di fattori addizionali necessari per definire alcune dimensioni dell'efficacia della *flipped classroom* rispetto agli elementi analizzati.

Dalla ricerca emerge, infine, una ridotta diffusione di studi qualitativi volti ad indagare le peculiarità del metodo nel contesto universitario, soprattutto nel panorama delle ricerche europee e italiane, che rimane ancora poco esplorato rispetto ai gradi di coinvolgimento, responsabilità e gestione autonoma delle risorse che l'approccio *flipped* richiede a studentesse e studenti e che, pertanto, si rileva poco adeguato ai livelli d'istruzione di base a dispetto della mole di esperienze didattiche orientate in tal senso. Da qui derivano nuovi possibili fronti d'indagine orientati proprio in direzione di una discriminazione contestuale tra i diversi livelli d'istruzione soprattutto con riferimento agli elementi di criticità rilevati dagli stessi soggetti in formazione riferiti al carico cognitivo e all'esposizione a forme di disuguaglianza rispetto all'accesso e all'utilizzo dei supporti tecnologici.

Riferimenti bibliografici

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aidoo, B., Tsyawo, J., Quansah, F., & Boateng, S. K. (2022). Students' learning experiences in a flipped classroom: A case study in Ghana. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 18(1), 67–85. Retrieved May 15, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345826>
- Almanasef, M., Almaghaslah, D., Portlock, J., & Charter, A. (2020). Qualitative investigation of the flipped classroom teaching approach as an alternative to the traditional lecture. *Pharmacy Education*, 20(1), 142–150. <https://doi.org/10.46542/pe.2020.201>
- Aprianto, E., & Purwati, O. (2020). Multimedia-assisted learning in a flipped classroom: A case study of autonomous learning on EFL university students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(24), 114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.14017>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE/ASCD.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. ISTE.
- Bevilacqua, A. (2018). *Flipped learning in ambito universitario: Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Pensa Multimedia.
- Bibek, K., Winn, E. H., & Norell, E. (2024). Evaluating the effectiveness of flipped learning in an upper-division undergraduate electrical engineering course. *Discover Education*, 3, 268. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00378-2>
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Retrieved May 15, 2025, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped Classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET, DeAgostini.
- Chen, L., Lin, T., & Tang, S. (2021). A qualitative exploration of nursing undergraduates' perceptions towards scaffolding in the flipped classroom of the Fundamental Nursing Practice course: A qualitative study. *BMC Family Practice*, 22, Article 8. <https://doi.org/10.1186/s12875-021-01597-4>
- Eppard, J., Rodjan, H., Marlieke, G. D., Baroudi, S., & Reddy. (2021). Integrating flipped learning into an English pre-session class at a public university in the UAE: Reports from an SLL university classroom. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 11(2), 65–86. <https://doi.org/10.4018/ijvple.2021070105>
- Fingeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*. Retrieved May 15, 2025, from <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci.
- Ha, A. S., O'Reilly, J., Ng, J. Y., Zhang, J. H., & Serpa, S. (2019). Evaluating the flipped classroom approach in Asian higher education: Perspectives from students and teachers. *Cogent Education*, 6(1), Article 1638147. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1638147>
- Hammersley, M. (2006). Systematic or unsystematic, is that the question? Reflections on the science, art, and politics of reviewing research evidence. In A. Killoran, C. Swann, & M. P. Kelly (Eds.), *Public health evidence: Tackling health inequalities* (pp. 239–250). Oxford University Press.
- Hsieh, H.-M., & Maritz, A. (2023). Effects of flipped teaching on entrepreneurship professional students' learning motivation, self-directed learning, and learning outcome. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), Article 472. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13649>
- INDIRE. (2025, May). *Flipped classroom (La classe capovolta). Avanguardie Educative 10 anni: L'innovazione possibile*. Retrieved May 15, 2025, from <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/flipped-classroom>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbooks of qualitative research* (pp. 163–188). Sage.
- Mazur, E. (1996). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Noguera, I., Albò, L., & Beardsley, M. (2022). University students' preference for flexible teaching models that foster constructivist learning practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 22–39. <https://doi.org/10.14742/ajet.7968>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110. Retrieved May 15, 2025, from https://documento.uagm.edu/cupey/ijee/ijee_padilla_diaz_1_2_101-110.pdf
- Pellegrini, M., & Vivianet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione: Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Raffaghelli, J. (2017). Does flipped classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(3), 116–134. <https://doi.org/10.13128/formare-21216>
- Rubin, H., & Rubin, I. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2019). To flip or not to flip: What the evidence suggests. *Journal of Education for Business*, 95(2), 81–87. <https://doi.org/10.1080/0883232-3.2019.1606771>
- Sparkes, C. N. (2019). *Flipped classrooms versus traditional classrooms: A systematic review and meta-analysis of student achievement in higher education* [Doctoral dissertation, Concordia University]. Concordia University Institutional Repository. Retrieved May 15, 2025, from <https://spectrum.library.concordia.ca/985276/>
- Strongoli, R. C. (2021). University education and digital technologies: A critical reflection on the flipped learning model. *Formazione Lavoro Persona*, 11(33), 216–230.
- Thompson, F. S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63–71. Retrieved May 15, 2025, from <https://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/beaccr/bea-v6n1-2014/BEA-V6N1-2014-7.pdf>
- Upshur, R. (2001). The status of qualitative research as evidence. In J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 5–27). Sage.
- Varisco, B. M. (2011). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>



Generative talents: a systemic mapping between international literature and pedagogical paradigm

Talenti generativi: Una mappatura sistemica tra letteratura internazionale e paradigma pedagogico

Antonella Coppi

Department of Human Sciences, IUL Telematic University, Florence (Italy); a.coppi@iuline.it
<https://orcid.org/0009-0002-1647-1731>

Sabrina Lucilla Barone

Faculty of Human Sciences, Education and Sport, Pegaso Telematic University, Naples (Italy); sabrinalucilla.barone@unipegaso.it;
IUL Telematic University, Florence (Italy); s.barone@iuline.it
<https://orcid.org/0009-0009-4913-2649>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Generativity is an invisible warp that intertwines personal vocation and collective destiny. However, in the corpus of international literature, it appears dispersed in heterogeneous disciplinary streams, often devoid of an explicit pedagogical root. This paper proposes a critical mapping of the primary international studies indexed in Scopus on the theme "Generativity and Talents", highlighting their theoretical trajectories, the prevailing methodological approaches and the thematic recurrences. Bibliometric and qualitative analysis highlights the scarcity of operational educational models and the neglected connection between generativity and talent development in school contexts. Starting from these data, the paper proposes an integrated theoretical-educational framework for intentionally training generative talent, identifying possible evaluation indicators and curricular design paths. The contribution is part of contemporary pedagogical reflection as an attempt at systemic and proactive re-foundation of the concept of talent in the light of generativity.

La generatività è un ordito invisibile che intreccia vocazione personale e destino collettivo. Eppure, nel corpus della letteratura internazionale, essa appare dispersa in rivoli disciplinari eterogenei, spesso privi di un'esplicita radice pedagogica. Questo articolo propone una mappatura critica dei principali studi internazionali indicizzati in Scopus sul tema "Generatività e Talenti", evidenziandone le traiettorie teoriche, gli approcci metodologici prevalenti e le ricorrenze tematiche. L'analisi bibliometrica e qualitativa evidenzia la scarsità di modelli educativi operativi, nonché il nesso trascurato tra generatività e sviluppo del talento nei contesti scolastici. A partire da questi dati, l'articolo propone un quadro teorico-pedagogico integrato per la formazione intenzionale del talento generativo, individuando possibili indicatori di valutazione e percorsi di progettazione curriculare. Il contributo si inserisce nella riflessione pedagogica contemporanea come tentativo di rifondazione sistemica e proattiva del concetto di talento alla luce della generatività.

KEYWORDS

Bibliometrics, Educational Mentoring, Empowerment
Bibliometria, Mentoring Educativo, Empowerment

Citation: Coppi, A. & Barone, S.L. (2025). Generative talents: a systemic mapping between international literature and pedagogical paradigm. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 148-159 https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_17

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship: CRediT: Conceptualisation (A. Coppi); Supervision (A. Coppi); Methodology (S. L. Barone); Data curation (S. L. Barone); Visualisation (S. L. Barone); Writing – Original Draft (A. Coppi; S. L. Barone); Writing – Review & Editing (A. Coppi; S. L. Barone). Section-wise: Section 1 (A. Coppi); Sections 2-5 (S. L. Barone); Section 6 (A. Coppi). This article is the result of the joint work of the two authors.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_17

Submitted: June 29, 2025 • **Accepted:** September 17, 2025 • **Published on-line:** September 17, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Critical review / Rassegna critica

1. Introduction and theoretical background

We live in an era in which time becomes liquid, certainties fall apart, and the traditional categories of learning and personal development falter in the face of the vertigo of complexity. In this changing scenario, generativity is a hermeneutical and practical key: a vital principle capable of rekindling the sense of education. Understood, in its original meaning (Erikson, 1950; 1982), as an ethical tension towards the care of future generations, it has progressively been enriched with narrative and motivational dimensions thanks to the approach of McAdams and de St. Aubin (1992), who read it as a device for the construction of the self and the desire to leave a constructive imprint on the world.

However, despite this symbolic and transformative density, the bibliometric analysis of the leading international databases returns a fragmented and disjointed panorama, in which generativity struggles to take root as an autonomous pedagogical category. Psychological, gerontological or managerial readings predominate, while talent, understood not as an innate gift, but as a human potential to be intentionally cultivated, appears timidly, often relegated to meritocratic and selective frameworks.

Meanwhile, from contemporary pedagogical literature (Margiotta, 2018; Mannese, 2023; Mannese et al., 2023) and the most visionary educational practices, the urgency of training environments capable of intercepting, nurturing and enhancing generative talents emerges strongly: those abilities to generate shared value, imagine new futures and weave transformative bonds. Such a perspective requires a profound reversal: from talent as an exception to talent as a widespread vocation; from generativity as an individual disposition to generativity as an intentional and cultivable educational outcome.

It is in this context that the present study is placed. A systematic mapping of the international literature on “generativity and talents” aims to investigate the main theoretical and methodological trajectories, detect the pedagogical gaps that are still open, and offer an integrated model capable of inspiring new educational projects. In this perspective, generativity ceases to be a simple descriptive category and is configured as a powerful educational lever, capable of animating learning environments that aspire to form a generative humanity, aware and capable of the future.

The objective guiding this research is to understand if and to what extent the international scientific literature configures generativity as a programmable formative dimension, and to verify its epistemological legitimacy as a theoretical framework for recognising and developing educational talent in a pedagogical key.

2. Methodology

The methodology adopted is based on an exploratory research design, integrating bibliometric analysis techniques and qualitative interpretation of the content. The objective is twofold: on the one hand, to map the state of the international art on the combination of *generativity and talents*; on the other, to make

explicit critical issues and trajectories latent in existing scientific production, with particular attention to the pedagogical perspective.

The construction of the corpus took place through a search on Scopus, conducted in the spring of 2025, using the exact string “*talent AND generativity*” within the title, abstract and keywords. No filters were applied related to language, type of publication or peer review regime. The final corpus includes 12 publications: 11 scientific articles and one book chapter.

The data were analysed through the automatic extraction of bibliometric indicators (number of citations, authors, editorial sources, co-authorship, keywords, and semantic networks), processed through the combined use of the visualisation tools offered by Scopus and the VOSviewer software. The latter has allowed the construction of co-occurrence maps between authors, terms and sources, highlighting the semantic and relational links within the corpus. The quantitative analysis made it possible to identify the most recurrent frequencies, relationships and thematic clusters, bringing out the central and peripheral nodes of the field.

At the same time, a hermeneutical reading of the contents was carried out. The qualitative approach is inspired by the grounded theory of Glaser and Strauss (1967), which is based on open coding, constant comparison, theoretical sampling, and saturation, and it is based on the construction of conceptual categories firmly anchored to the data. Qualitative analysis favoured the narrative deconstruction of the texts’ theoretical assumptions, focusing on the contextual use of the concepts of generativity and talent, on the declared objectives and explicit or implicit educational references. The triangulation between quantitative data and interpretative coding has made it possible to develop a dynamic analytical grid that helps distinguish the most consolidated theoretical areas from those that are incomplete or unexplored.

Finally, an intrinsic limitation of the present methodology is recognised, connected to the corpus’s smallness and the investigation’s highly exploratory nature. However, precisely the scarcity and dispersion of contributions justify the need for a critical mapping, oriented not only to the systematisation of the state of the art, but also to the opening of new lines of reflection and pedagogical research.

A relevant fact emerges within the corpus: the almost total absence of studies that adopt systematic mapping or bibliometric analysis approaches. Most contributions are qualitative studies (interviews, focus groups) or *case studies* in mentoring contexts and educational organisations. There are no meta-analyses or wide-ranging systematic reviews. This void offers a legitimate space for an original contribution such as the one proposed here, aimed at proposing a classification of sources according to disciplinary, methodological, conceptual and contextual parameters.

3. Results of the Scopus survey

Though quantitatively limited, the results emerging from the Scopus mapping offer some significant insights from a pedagogical perspective. These are not merely bibliometric trends, but signals that reflect the

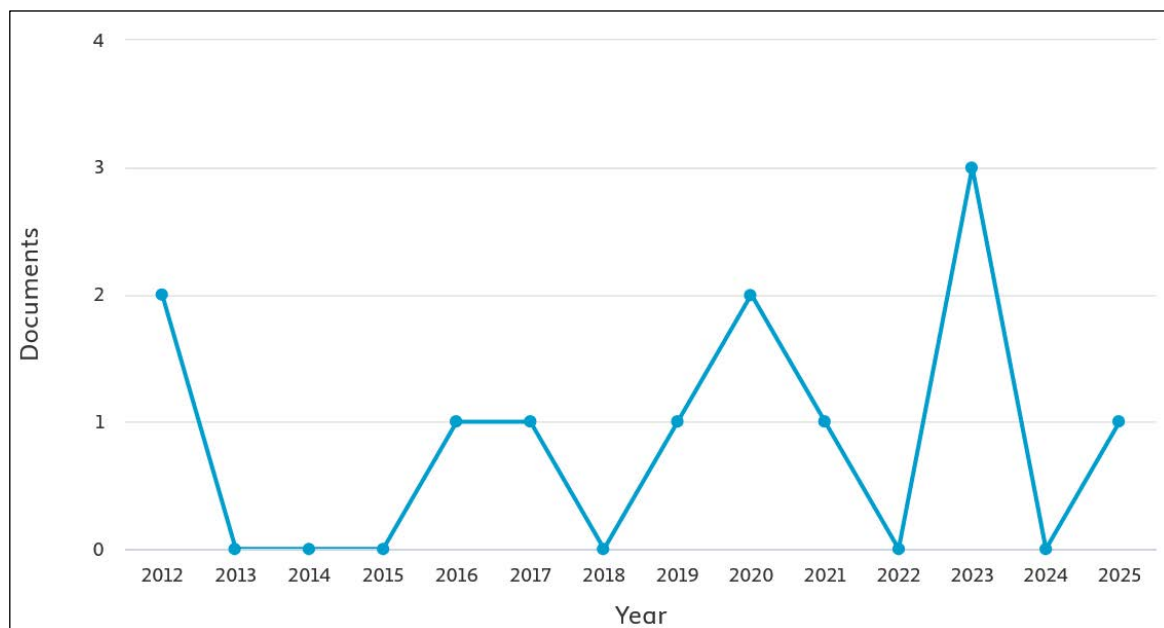


Figure 1. Documents per year. *Source: Scopus.*

epistemological fragility of the field and its partial invisibility in the educational tradition. Therefore, the numerical data should be interpreted as indicators of a theoretical urgency: building a common lexicon and a methodological framework that brings generativity back into the fold of pedagogical reflection.

3.1 Analysis of the temporal dynamics of scientific production

The graph (Figure 1) represents the trend of scientific production recorded in the selected corpus, distributed by year of publication between 2012 and 2025.

Beyond the visible oscillation, the graph reveals the absence of a coherent evolutionary trajectory in the academic treatment of the binomial “generativity and talents”. The curve shows neither progressive growth nor cumulative stability: the peaks (2012, 2020, 2023) are episodic, isolated, without a visible spillover in the following years. The lack of continuity signals the thematic marginality in the scientific mainstream and the absence of consolidated research communities that deal with it systematically.

The data, apparently quantitative, has profound implications on the epistemological level: to date, there is no recognised field of study structured around generativity as an educational and transformative construct, nor its articulation with the concept of talent. The temporal inconsistency of production indicates a methodological and theoretical gap, which justifies the necessity and the urgency of a work of critical systematisation. Rather than measuring the “when” it was written, the graph reveals the emptiness of a pedagogical narrative that still struggles to assert itself and take root in educational planning and empirical research.

3.2 Research geography

The following graph shows the geographical distribution of the authors present in the selected corpus (Figure 2), not to quantify the origin of the contributions, but to reflect on the epistemological geographies implicit in the diffusion of this field of research.

An evident numerical predominance of the United States emerges, and an Anglo-American epistemic hegemony conditions the very definition of the concepts analysed. Beyond the surface of the data, the graph signals a lack of theoretical and cultural pluralism: the absence of contributions from countries in southern Europe, Asia, Africa, or Latin America reflects a field that is still geographically partial and unbalanced. This implies that generativity, and even more so generative talent, risk being conceptualised within implicit cultural models, linked to neoliberal, individualist or Anglo-Saxon matrices.

Although quantitatively describable, this geographical asymmetry is a pedagogical and political problem: what is not represented risks not being considered. The result is an urgent need for conceptual decolonisation and openness to situated knowledge, capable of enriching the international discourse with educational perspectives from alternative and non-hegemonic contexts.

3.3 Disciplinary distribution of literature

The survey of the main scientific fields involved (Figure 3) allows us to question the transversality of the theme and which disciplines today hold epistemic authority in the conceptualisation of generativity and talent.

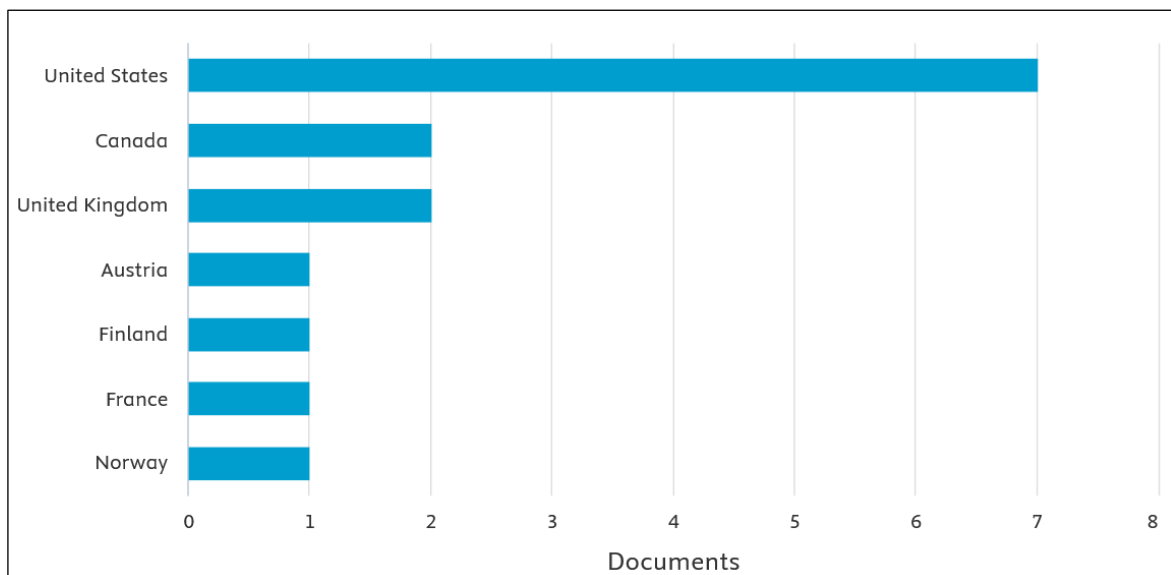


Figure 2. Documents by country or region. Source: Scopus.

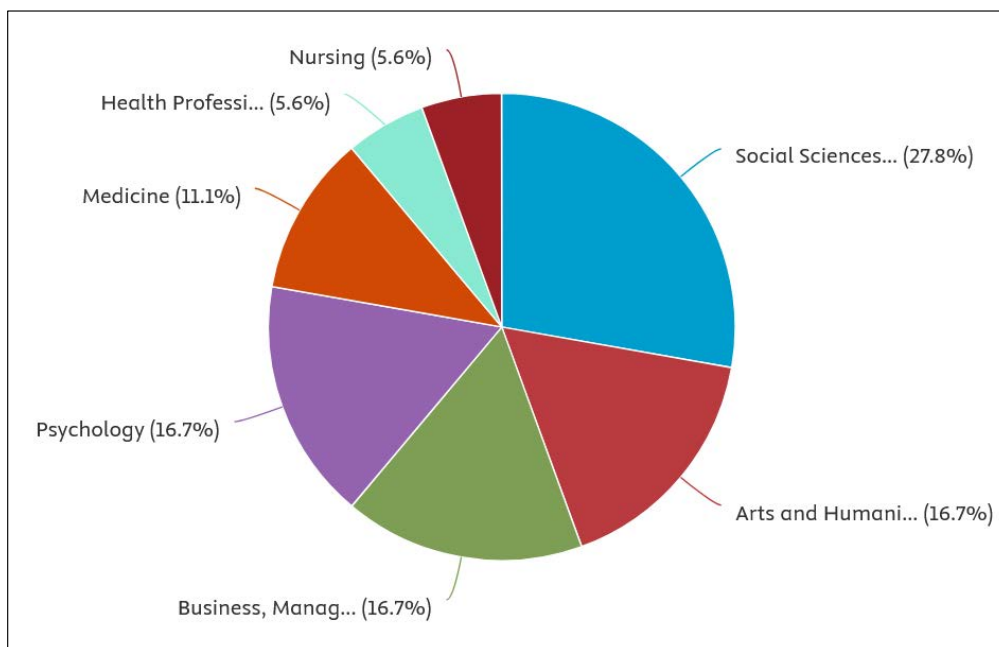


Figure 3. Documents by subject areas. Source: Scopus.

The most relevant fact is the absence of an explicit educational domain. Despite the apparent multidisciplinary variety, the distribution highlights a thematic presence in social sciences, psychology, management, and humanities, with a non-negligible presence in the medical and nursing fields. However, pedagogy, understood as an autonomous science, does not appear to be recognised. This disciplinary silence produces a disconnect between the transformative potential of the concepts analysed and their operation in training contexts.

In other words, generativity is discussed, studied and problematised in disciplines that do not have training as their primary goal. Talent continues to be treated as an individual attribute rather than as an educational construct to be intentionally designed and

cultivated. It is a fragmentation that reflects a structural weakness of the pedagogical discourse within the international scientific horizon and reinforces the urgency of theoretical and methodological re-positioning within the global academic debate.

4. Bibliometric mappings

4.1 The most cited documents

The analysis of the citations makes it possible to identify which contributions have exerted the most significant influence in the construction of the thematic field investigated. Table 1 shows the documents with the highest number of citations.

Document	Citations	Links
Peet (2012)	61	0
Cohendet (2021)	33	0
Vötter (2019)	24	0
Newton (2016)	17	0
Nath (2017)	11	0
Dowd (2012)	7	0
Talukder (2023)	3	0
Zinck (2020)	2	0
Clements (2023)	2	0
Blieszner (2020)	1	0
Wisdom (2025)	1	0
Myllylä (2023)	0	0

Table 1. Most cited documents.

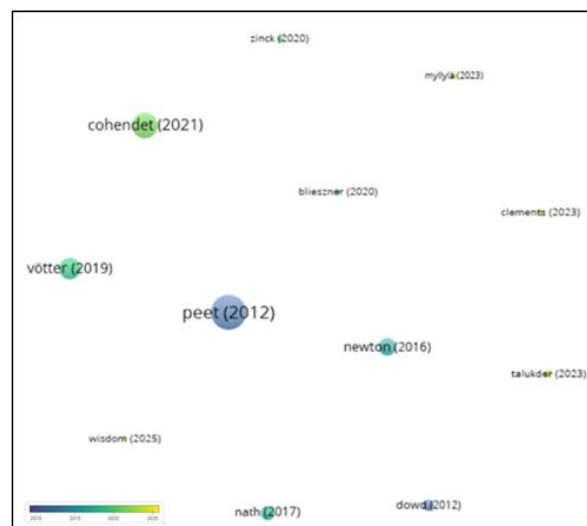


Figure 4. Most cited documents. Source: VOSviewer.

The reading of the tabular data shows a strong dependence on a few key contributions, with a bibliographic impact concentrated on a small circle of authors. No articulated citation networks or consolidated scientific communities emerge. More than half of the papers have fewer than five citations, indicating the topic's considerable dispersion and marginality in the international academic panorama.

The frequent presence of references to studies in the organisational field (Peet, 2012) or innovation management (Cohendet, 2021) confirms the shift of the concept of generativity towards extra-educational contexts, to the detriment of its systematisation in a pedagogical key.

The scarce visibility of existing contributions suggests that generativity – and even more so generative talent – are not yet recognised as central thematic nuclei in international educational research, but remain confined to episodic and fragmentary reflections. This represents a critical issue, but also an opportunity: restoring to pedagogy the responsibility of reappropriating the concept, rereading it as a founding category of educational planning.

4.2 Viewing Citations with VOSviewer

The bibliometric map (Figure 4), generated using the VOSviewer software, shows the spatial distribution of the documents in the corpus based on the number of citations received. The size of the spheres indicates the relative citation weight of each paper: the larger the sphere, the greater the impact of the article in the corpus. The colours follow a time scale (from blue to yellow), where blue represents the oldest publications and the most recent ones are yellow. The distance between nodes does not necessarily reflect thematic affinities or co-citations; only spatial positioning is generated based on the distribution algorithm.

Peet (2012) occupies a central position on the map, dominating the number of citations. Although located in more peripheral areas, other works, such as those of Cohendet et al. (2021) and Vötter and Schnell (2019), are visible in size and relevance. However, the distribution of nodes shows poor connectivity: the documents appear isolated, without co-citation ties or mutual influences. The result is the absence of a shared theoretical core and a stable disciplinary dialogue.

The chromatic segmentation also confirms this fragmentation: there is no linear progression, nor a process of thematic consolidation. The most recent contributions do not seem to have activated cumulative dynamics or gained centrality in the field.

From a pedagogical point of view, the map suggests, more by absence than by evidence, the lack of a shared language and a common disciplinary lexicon. The different approaches respond to autonomous theoretical demands, inserting themselves into fragmentary, sometimes divergent traditions.

The invitation that emerges from this is clear: it is necessary to generate connections, build a camp, and activate a transdisciplinary epistemic community capable of recognising in generativity not only a descriptive quality but also a planning category of education.

4.3 Most cited authors

A further level of bibliometric analysis concerns identifying the authors who have obtained the highest number of citations in the corpus analysed. Table 2 shows the 25 most cited authors, each of whom has signed only one contribution, confirming the fragmentary nature of the field.

Author	Documents	Citations	TLS
Peet, Melissa	1	61	0
Cohendet, Patrick	1	33	0
Mehouachi, Chahira	1	33	0
Simon, Laurent	1	33	0
Schnell, Tatjana	1	24	0
Vötter, Bernadette	1	24	0
Jones, Brady K.	1	17	0
Newton, Nicky J.	1	17	0
Nath, Vandana	1	11	0
Dowd, James J.	1	7	0
Talukder, Md Farid	1	3	0
Wang, Haibo	1	3	0
Clements, Dan	1	2	0
Harris, Kerry	1	2	0
Morgan, Kevin	1	2	0
Neel, Joanna	1	2	0
Zinck, Kirk	1	2	0
Blieszner, Rosemary	1	1	0
Domsky, Sarah	1	1	0
Greene, Jacob	1	1	0
Heiser, Deborah	1	1	0
Morrow, Cynthia Drake	1	1	0
Stone, Samantha	1	1	0
Wisdom, Jennifer P.	1	1	0
Myllylä, Mari	1	0	0
Tolonen, Jonna	1	0	0

Table 2. Most cited authors.

The most relevant fact is that, except for very few cases, the authors do not present a continuity of publications on the subject nor constitute stable research nuclei. Individual works in isolation, and each author highlights an absence of consolidated strands, schools of thought or cohesive theoretical trajectories. Furthermore, the absence of positive Total Link Strength (TLS) for all authors indicates that, despite cited contributions, scholars lack bibliographic relational networks.

This fact reinforces the perception that a dispersed field is still emerging. It suggests the need to build a transdisciplinary scientific community that can take charge of generativity's theoretical and formative structuring as a foundational pedagogical concept, without this work of connection between authors, the theme risks remaining devoid of disciplinary recognition and transformative repercussions in educational contexts.

4.4 Map of the most cited authors

The visualisation below, created with VOSviewer, gives a graphic representation of the spatial distribution of the authors present in the bibliographic cor-

pus, based on the year of publication of their contributions. The colour of the nodes varies along a time scale (from purple to yellow), where the colder shades indicate publications prior to 2018 and the warmer ones the most recent works. The size of the nodes reflects, as per convention, the relevance or density of occurrences in the analysed set (Figure 5).

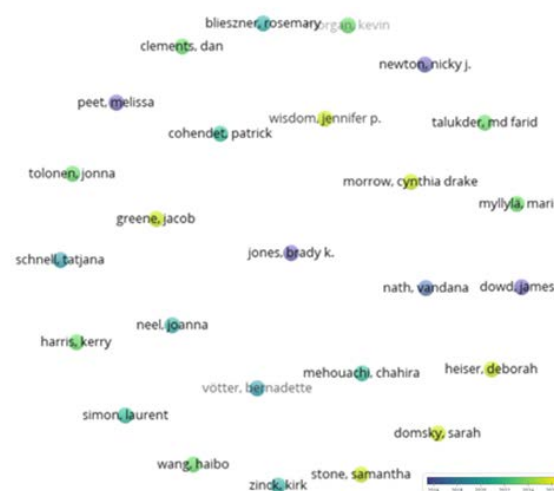


Figure 5. Most cited authors. Source: VOSviewer.

Beyond the demographic and geographical variety of the authors, the map gives a fragmented picture: the nodes appear dispersed, isolated, and devoid of connections of co-citation or scientific collaboration. This configuration confirms and deepens what has emerged: the “Generativity and Talents” field is not yet structured around a cohesive research network. It presents a disjointed set of individual contributions, matured along autonomous and often non-communicating disciplinary trajectories.

From an epistemological point of view, the absence of links between scholars suggests that there is no community of intentional research. Neither schools, nor currents of thought, nor shared theoretical articulations emerge. On the contrary, it is a heterogeneous, dispersed, potentially fertile aggregate, but still waiting for a shared structural system. Building bridges between these contributions is a priority for those who want to relaunch the discourse on generativity in an educational key, building dialogic links between authors, institutions and scientific cultures.

4.5 Co-authorship and connections between authors

In addition to the distribution of individual citations, bibliometric analysis allows us to investigate the relational network between authors, measuring the density and intensity of scientific collaborations (Table 3).

Author	Documents	Citations	TLS
Peet, Melissa	1	61	0
Cohendet, Patrick; Mehouchi, Chahira; Simon, Laurent	1	33	2
Schnell, Tatjana; Vötter, Bernadette	1	24	1
Jones, Brady K.; Newton, Nicky J.	1	17	1
Nath, Vandana	1	11	0
Dowd, James J.	1	7	0
Talukder, Md Farid; Wang, Haibo	1	3	1
Clements, Dan; Harris, Kerry; Morgan, Kevin	1	2	2
Neel, Joanna; Zinck, Kirk	1	2	1
Blieszner, Rosemary	1	1	0
Domskey, Sarah; Greene, Jacob; Heiser, Deborah; Morrow, Cynthia Drake; Stone, Samantha; Wisdom, Jennifer P.	1	1	5
Myllylä, Mari; Tolonen, Jonna	1	0	1

Table 3. Co-authorship in order of citation.

The data collected shows that only very few authors share publications with other colleagues within the corpus. The only cases with a Total Link Strength (TLS) value of 2 or higher are those of Cohendet, Mehouchi and Simon (33 citations each, TLS 2), and Clements, Harris and Morgan (2 citations each, TLS 2). All the other authors, although among the most cited (such as Peet or Vötter), are isolated on the level of co-authorship. Even cases with TLS equal to 1 represent weak or sporadic connections, proving the lack, to date, of formalised and persistent research groups that systematically deal with generativity and talents. Collaborations seem occasional, bilateral, and not part of structured or transnational project frameworks. The field is fragmented on a theoretical, relational and organisational level.

To develop generative pedagogical thinking, it is strategic to activate alliances between research centres, promote stable co-authorships and encourage the construction of shared scientific writing networks. By its nature, generativity feeds on epistemic cooperation and common planning: bibliometrics gives back what has been written and what is still missing to make the theme truly fertile in an educational key.

4.5 Co-authorship strength: Total Link Strength (TLS)

The Total Link Strength (TLS) survey allows us to assess the presence of collaborations between authors and, above all, their intensity. The following excerpt highlights the authors with the highest TLS:

1. Domskey, Greene, Heiser, Morrow, Stone, Wisdom: TLS = 5
2. Cohendet, Mehouchi, Simon: TLS = 2
3. Clements, Harris, Morgan: TLS = 2

All the others have TLS of 1 or 0, indicating that, in the corpus analysed, there are only very few high-density co-authorial micro-networks, while most collaborations are isolated or weak. In particular, the group formed by Domskey et al. represents one of the rare exceptions of repeated and cohesive collaboration. However, these micro-clusters remain confined within specific contributions, without being structured in theoretical laboratories or thematic research consortia. No highly cohesive scientific communities or central nodes capable of agglutinating several authors or currents emerge. This further strengthens the hypothesis that the theme of generativity is still dispersed and lacks a shared epistemic governance.

The TLS indicator, therefore, confirms what has already been observed: although there are signs of co-operation, there is a lack of a solid and recognisable collaborative architecture. To activate generative dynamics in the complete sense of the term, one cannot limit oneself to producing content. However, it is essential to generate stable spaces of design co-authorship, from which shared theoretical models, methodological continuities, and converging training languages can emerge.

4.6 Co-authorship, mapping and active connections

The two maps in Figure 6 and Figure 7 offer a comparative visualisation of co-authorship: the first includes the set of 26 authors, highlighting the general dispersion and disconnection; the second isolates the only six authors connected by collaborative relationships.

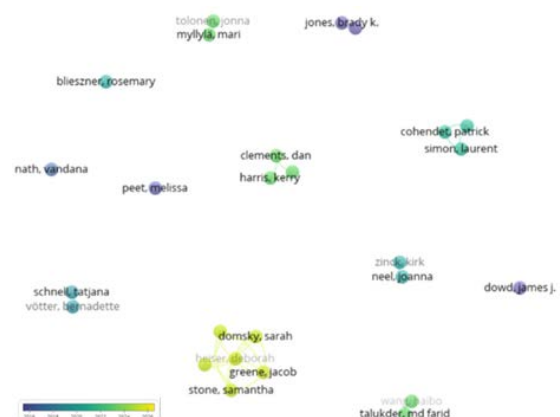


Figure 6. Co-authorship between all authors and among the most connected authors (panel A).

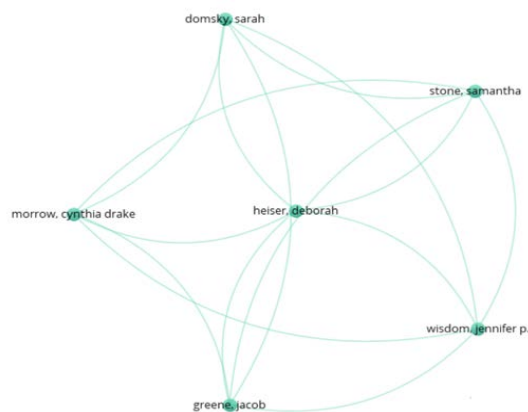


Figure 7. Co-authorship between all authors and among the most connected authors (panel B).

The first image confirms the fragmentation observed in the previous sections: the nodes, although spatially close, are isolated, without strong or recurrent interconnections. Only six authors (Domskey, Heiser, Greene, Stone, Morrow, Wisdom) show a stable co-authorship, represented in the second map, which appears intertwined in a coherent network.

This micro-grid represents an exception in the general panorama, resulting from a more structured collaborative experience than the norm, but limited to a small group, a clear sign of a poor ability of these connections to generate systemic impacts.

In pedagogical and strategic terms, this scenario invites us to overcome authorial enclaves and to promote conditions of collective writing, thematic epistemic networks and transdisciplinary exchanges. A culture of generativity in research cannot be separated from a generative relational infrastructure, capable of supporting converging visions and common design horizons. The challenge is bibliometric, political and cultural: to build both generative and generative communities.

4.7 Keywords and semantic co-occurrences

Keyword mapping is essential for interrogating the explicit contents of scientific production, its disciplinary subtexts, and implicit conceptual trajectories. Out of 108 keywords detected within the corpus, Table 4 presents a subset consisting exclusively of words with a minimum of two occurrences. Therefore, these eight keywords exceed this minimum threshold and have been selected to ensure interpretative consistency in the co-occurrence phenomena.

Keyword	Occurrences	TLS
Generativity	5	57
Human	4	75
Article	3	50
Humans	3	65
Mentor	2	40
Mentoring	2	40
Midlife	2	29
Psychology	2	48

Table 4. Keywords sorted by frequency of occurrence.

Table 5, on the other hand, offers a different analytical angle, presenting all the keywords that, out of a total of 108, have recorded a Total Link Strength (TLS) value equal to or greater than 25. This filter returns 29 terms, partly overlapping the previous table, but highlights those words capable of activating broader and more relevant semantic connections within the bibliographic network.

Keyword	Occurrences	TLS
Human	4	75
Humans	3	65
Generativity	5	57
Article	3	50
Psychology	2	48
Mentor	2	40
Mentoring	2	40
Midlife	2	29
African American	1	25
African Americans	1	25
Behavior	1	25
Caucasian	1	25
Community Involvement	1	25
Community Participation	1	25
Demography	1	25
European Continental Ancestry Group	1	25
Female	1	25
Intention	1	25
Legacy	1	25
Longitudinal Studies	1	25
Longitudinal Study	1	25
Male	1	25
Middle Aged	1	25
Multivariate Analysis	1	25
Narcissism	1	25
Personal Construct Theory	1	25
Questionnaire	1	25
Race Differences	1	25
Surveys And Questionnaires	1	25

Table 5. Keywords sorted by TLS.

The two maps below (Figure 8 and Figure 9) help graphically visualise the relationship between keywords. The first (Figure 8) represents the totality of the 108 keywords.

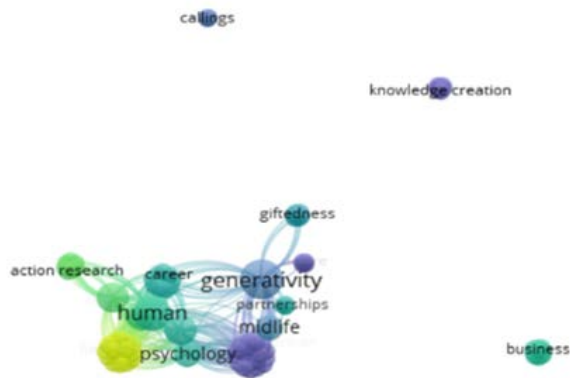


Figure 8. Map of co-occurrences among the 108 keywords.
Source: VOSviewer.

The second (Figure 9) narrows the focus to the 82 words with at least one significant link with others, excluding the remaining 26 that are isolated and lack semantic connectivity.

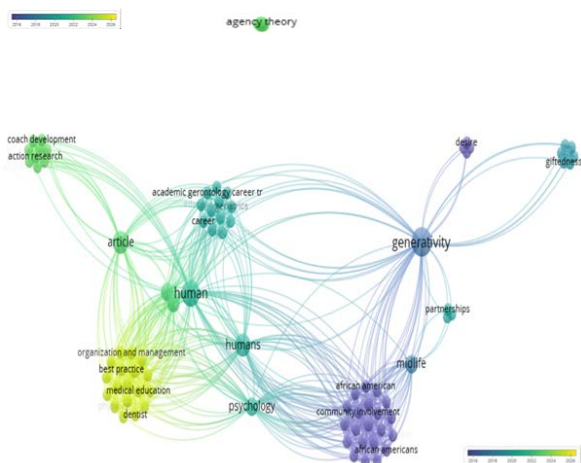


Figure 9. Map of the 82 connected keywords. Source: VOSviewer.

The cross-reading of the two visualisations returns a semantic topography marked by evident asymmetries: some keywords (*generativity*, *human*, *psychology*) act as poles of attraction within the graph, while many other concepts remain marginal or poorly integrated.

The presence of micro-clusters around terms such as “community involvement”, “legacy”, “narcissism” or “questionnaire” signals epistemological fragmentation and the absence of a shared educational vocabulary.

Semantic analysis confirms a dispersed panorama: only a work of conceptual clarity will be able to found interconnected and generative pedagogical research.

4.8 Editorial sources

The analysis of the editorial sources reiterates the absence of disciplinary direction and the fragmentation of the publication venues. The contributions are distributed in 12 journals (Table 6), many share neither a common language nor a precise epistemological positioning concerning the generativity-talent binomial.

Rather than a fruitful plurality, an uncoordinated dispersion is outlined, which prevents the sedimentation of a scientific community around specialised journals or thematic columns.

Source	Documents	Citations	TLS
Journal of Knowledge Management	1	61	0
Industry and Innovation	1	33	2
Frontiers in Psychology	1	24	4
Developmental Psychology	1	17	4
International Journal for Educational and Vocational Guidance	1	11	3
Journal of Aging Studies	1	7	2
International Journal of Manpower	1	3	0
Adultspan Journal	1	2	5
Sport, Education and Society	1	2	0
Clinical Teacher	1	1	0
Gerontology and Geriatrics Education	1	1	0
Figurations of Peripheries Through Arts and Visual Studies: Peripheries in Parallax	1	0	0

Table 6. Main sources.

Significantly, only half of the sources have relevant connections with the rest of the corpus (according to the TLS parameter), while the others remain disconnected. The following map visually shows this fracture: only six establish effective semantic connections (Figure 10).



Figure 10. Map of connected sources. Source: VOSviewer.

The exclusion of half of the sources from the co-occurrence network signals a structural weakness in the circulation of knowledge and the absence of a shared “editorial ecology”. The connected sources aggregate around similar themes without generating a critical mass sufficient to guide future production. In other words, the intersection between generativity and talent has not yet found a stable and recognised publishing habitat.

It is therefore necessary to think in infrastructural terms, since individual articles or authors are not enough, but editorial alliances, thematic columns, and projects shared between similar journals are needed. Only through constructing an intentional editorial ecosystem will it be possible to give coherence and visibility to this emerging field.

5. Critical review of the international literature on Generativity and Talents

5.1 State of the art and theoretical orientations

The notion of *generativity*, introduced initially by Erik H. Erikson (1950; 1982) as the seventh stage of psychosocial development, is configured as a tension towards the care of future generations and the construction of a symbolic and concrete legacy. In subsequent international literature, particularly with the works of McAdams (2001) and McAdams & de St. Aubin (1992), generativity is redefined as a narrative and motivational disposition, closely connected to personal identity, planning and a sense of social responsibility. However, despite its intrinsic connection with the production of educational and social value, the literature analysed shows a marked epistemological heterogeneity, accompanied by gaps in the pedagogical level.

Within the bibliographic corpus identified on Scopus, the concept of *generativity* is frequently treated in adulthood and intergenerational accompaniment processes (Blieszner, 2020), leadership transitions in organisational contexts (Peet, 2012), and educational partnerships in training (Zinck & Neel, 2020). In these studies, generativity is mainly defined as a psychological and relational construct, sometimes associated with dynamics of empowerment and transmission of tacit knowledge, but rarely thematised as an educational skill that can be cultivated in school or academic contexts. Therefore, a partial invisibility of the pedagogical paradigm is highlighted, which, if present, is implicitly absorbed by theoretical frameworks of an andragogical or organisational nature.

There is a lack of a systematic conceptualisation of generativity as an intentional educational outcome, that is, as a programmable and assessable objective of educational paths. Furthermore, the literature analysed presents an almost total void regarding talent, even though the latter is implicitly evoked in the dimensions of *generative creativity, planning, and transformative leadership*.

5.2 Methodological arrangements and research guidelines

From a methodological point of view, the contributions collected mainly use qualitative exploratory approaches, with an apparent prevalence of case studies, semi-structured interviews and participant observations. These tools have proved helpful in bringing out experiences, identity narratives and relational configurations, but they are insufficient from the perspective of a systemic and comparative literature analysis.

The absence of *mapping reviews*, bibliometric analyses, or mixed methods approaches highlights the urgency of a reconnaissance work aimed at *mapping, categorising and problematising* existing scientific production. In this context, the proposal of a systemic study of international literature is justified and capable of bridging the gap between the abundance of fragmentary contributions and the need for an *inte-*

grated and pedagogically based theoretical framework.

5.3 Heuristic spaces and implications for education

From the educational point of view, generativity can be reinterpreted in the light of classic pedagogical categories such as *integral formation of the person, education for active citizenship, enhancement of the intergenerational dimension and promotion of the common good* (Nussbaum, 2011). However, the corpus examined does not propose explicit pedagogical models or operational hypotheses on *educational devices* capable of developing generativity in children, adolescents or young adults.

None of the studies collected, for example, thematises the intersection between generativity and school curriculum, nor explores the possibility of enhancing generative talents through proactive learning environments, active methodologies (Flipped Learning, Service Learning, Laboratory Teaching) or narrative devices (autobiography, e-portfolios, digital narratives). This constitutes a significant blind spot, which opens an interesting line of research in the pedagogical field: how to design educational contexts and practices oriented towards the intentional formation of generativity?

A further lack is the absence of qualitative evaluative indicators (values, attitudes, observable behaviours), and quantitative (scoring, rubrics, self-assessment). These gaps make the concept operationally fragile, while acknowledging its symbolic and social richness.

6. Conclusions and perspectives

Far from being a territory already traced, the “Generativity and Talents” field is configured as a landscape under construction: littered with intuitions, crossed by conceptual tensions, still devoid of shared grammar. The analysis returns to a disaggregated horizon, only weakly rooted in the pedagogical tradition, where the word generativity is evoked, but rarely embodied, and where talent is often confined to static representations, more inherited than transformed.

The lack of a common educational lexicon, the dispersion of publishing venues, the rarefaction of collaborations between authors and the weakness of thematic networks give back the image of a knowledge that is still nascent and not recognised as a structured field nor supported by cohesive scientific communities. However, it is precisely in this epistemic fragility that a possibility lurks: the chance to give life to a pedagogical framework capable of welcoming generativity not as an occasional attribute, but as a formative, intentional, shared principle.

A vision that intertwines personal vocation and collective responsibility, desire for the future and transformative practice of learning. Some emerging perspectives are moving in this direction (Coppi, 2020; 2023; van der Sandt & Coppi, 2021), which enhance education as a generative space, based on trust, reciprocity and the possibility of re-signifying the

experience. What emerges strongly is the need to restore centrality to the pedagogical paradigm, currently marginalised by psychological or managerial approaches. If embraced as an intentional learning outcome, generativity allows us to rethink talents not as resources to be selected, but as opportunities to be cultivated in every educational context. From this perspective, quantitative data find their meaning, as they do not represent descriptive snapshots, but rather traces that prompt a process of theoretical and design recomposition, capable of translating into operational models for contemporary schools and education.

It thus becomes urgent to imagine a research trajectory that is not limited to mapping what already exists but knows how to become a generative gesture: capable of connecting dispersed knowledge, giving shape to coherent educational models, and developing evaluation tools that make visible what is generated in processes, relationships, and formative intentions (Rivoltella, 2001). We need to overcome the idea of talent as an exception and recognise it as a movement, a relationship, and a possibility that can be cultivated (Sibilio & Aiello, 2015) just as generativity can no longer be only evoked in the margins but placed at the centre of a pedagogical thought that wishes to affect reality and contribute to the construction of a humanity capable of the future.

The intrinsic limit of this work must be recognised with equal clarity: the adoption of a single database, the use of a circumscribed string and the absence of disciplinary filters could have excluded significant contributions published under other names or in similar frames. Furthermore, the bibliometric perspective, although helpful in tracing connections and discontinuities, is insufficient to restore their dense complexity. In the following developments, it will therefore be necessary to integrate hermeneutical readings, case studies, ethnographic investigations, and textual analyses that can bring the human and narrative dimension of educational knowledge back to the forefront.

This study does not close as a conclusion, but opens as a passage: a fertile crossing, a gap that leads beyond the traced horizon. It does not offer definitive answers, but invites us to pause in complexity, to inhabit research as a generative act, as a practice of intellectual care and shared transformation.

In the educational field, thinking is not just transmitting: it generates meaning, ignites desire, and cultivates the expectation of what is not yet but can come to light.

Perhaps it is precisely in this tension between incompleteness and potential that the deepest vocation of pedagogy lurks: not to train to adapt, but to liberate. Ultimately, education is an act of radical trust in humans: a gesture that becomes the future, which calls us to be responsible for generating new possibilities for the world together.

References

- Blieszner, R. (2020). Enacting generativity, sustaining gerontology education. *Gerontology and Geriatrics Education*, 41(4), 486–490. <https://doi.org/10.1080/02701960.2020.1717833>
- Clements, D., Morgan, K., & Harris, K. (2023). Investigating the use of Appreciative Inquiry as a process for coach development within a National Governing Body talent development programme. *Sport, Education and Society*, 28(8), 972–989. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2086113>
- Cohendet, P., Simon, L., & Mehouachi, C. (2021). From business ecosystems to ecosystems of innovation: The case of the video game industry in Montréal. *Industry and Innovation*, 28(8), 1046–1076. <https://doi.org/10.1080/13662716.2020.1793737>
- Coppi, A. (2020). Eudemonia and lifelong learning for global citizenship education. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Tome I), 36–45. https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_04
- Coppi, A. (2023). Dare fiducia: Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.36253/ssf-14450>
- Dowd, J. J. (2012). Aging and the course of desire. *Journal of Aging Studies*, 26(3), 285–295. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.01.004>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. W. W. Norton.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo: Epistemologie e comunità pensanti per l' homo generativus*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M. G., & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della pedagogia generativa tra orientamento e sviluppo dell' empowerment individuale. *Lifelong, Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19-241/III.v20i43.791>
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Myllylä, M., & Tolonen, J. (2023). Formation of artistic identity: Applying themes of narrative identity development in two artists' life stories. In M. Loukola, M. Mäkiranta, & J. Tolonen (Eds.), *Figurations of peripheries through arts and visual studies: Peripheries in parallax* (pp. 96–109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003348269-9>
- Nath, V. (2017). Calling orientations of junior doctors and medical interns in India: Cultural, occupational and relational perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 143–163. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9321-2>
- Newton, N. J., & Jones, B. K. (2016). Passing on: Personal attributes associated with midlife expressions of intended legacies. *Developmental Psychology*, 52(2), 341–353. <https://doi.org/10.1037/a0039905>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Peet, M. (2012). Leadership transitions, tacit knowledge sharing and organisational generativity. *Journal of Knowledge*

- Management*, 16(1), 45–60. <https://doi.org/10.1108/1367-3271211198931>
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- Talukder, M. F., & Wang, H. (2023). Analysing the impact of stock options on talent retention and knowledge product generativity at knowledge intensive firms. *International Journal of Manpower*, 44(5), 810–824. <https://doi.org/10.1108/IJM-09-2022-0411>
- van der Sandt, J., & Coppi, A. (2021). Community music: Perspectives on a new model for music education and social change in Italy. *Musica Docta*, 11, 23–39. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/13971>
- Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Bringing giftedness to bear: Generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972>
- Wisdom, J. P., Morrow, C. D., Greene, J., Stone, S., Domskey, S., & Heiser, D. (2025). Perspectives of mentors on mentoring: A scoping review of benefits and challenges. *Clinical Teacher*, 22(3), Article e70101. <https://doi.org/10.1111/tct.70101>
- Zinck, K., & Neel, J. (2020). A study of generative partnership. *Adulthood Journal*, 19(2), 100–111. <https://doi.org/10.1002/adsp.12105>



Book Review of *Il Rispetto Violato: Docenti Maltrattati, Studenti Maltrattati* by Giombattista Amenta

Recensione de *Il rispetto violato: Docenti maltrattati, studenti maltrattati* by Giombattista Amenta

Jonathan Borg

Faculty of Education; University of Malta (Malta); jonathan.borg@um.edu.mt

Amenta, G. (2025).

Il rispetto violato: Docenti maltrattati, studenti maltrattati

Mondadori Education. 160 pp. € 10.99. ISBN-13: 9791220602983.

Giombattista Amenta's *Il rispetto violato* emerges as a significant contributor to contemporary educational discourse, tackling the under-discussed challenging reality of student mistreatment and educator abuse. This book arrives at a crucial moment when educator burnout and student misconduct have escalated to emergency levels. Amenta approaches this sensitive subject with both academic rigour and practical insights.

The book is systematically divided into nine comprehensive chapters, each organised into carefully structured paragraphs and sub-sections. The smooth writing style of these chapters simplifies complex psychological and pedagogical concepts, offering a practical read for all educators.

Amenta skilfully grounds this book in documented real-life scenarios of teacher mistreatment where the educator is demoralised and humiliated. The book identifies behaviours that can potentially undermine authority and the educators' self-esteem, but it goes beyond that. It critically explores the concept of educational authority and its influence in the education process, offering teachers practical strategies to help them regain their dignity.

Amenta's arguments go beyond the school's boundaries. He highlights broader societal issues that affect the dynamics of student-teacher relationships in educational settings. Specifically, the author emphasises the family's role, pointing to excessive leniency and the exclusive shift of educational responsibilities to schools as main contributors to this crisis. The author also recognises the psychological impact of abusive student behaviour on teachers' collegial relationships and their interactions with the leadership team, emphasising the importance of supporting and fostering defensive psychological mechanisms that can help teachers protect their profession in hostile environments.

This book's final message is powerful. Amenta urges teachers to embrace their mission during this

unprecedented crisis as he reminds them how knowledge and experience are essential tools that can help them regain their students' respect. To achieve this 'professional renewal', Amenta recommends ongoing professional development, a dedication to the educational mission, and active engagement in the school community. While maintaining a realistic perspective on the ongoing challenges teachers face in the classroom, the author adopts an optimistic outlook, encouraging teachers to turn these challenges into pedagogical opportunities.

In the face of students' overwhelming misconduct, Amenta's book arrives as a ray of light, offering teachers hope through practical recommendations. Although the book's focus is specifically on the Italian educational context, the principles discussed and their concrete implications hold universal relevance. Teachers, school leaders, policymakers, and parents can find the emerging recommendations valuable as they seek to understand the complex dynamics of modern education. In conclusion, the greatest strength of Giombattista Amenta's *Il rispetto violato* lies in how it equips educators with resources to elevate and restore teaching to a respected and honourable profession.