

**Educating across Paradigms and Transformations:  
Pathways of Meaning in Contemporary Education**

**Educare tra paradigmi e trasformazioni:  
Percorsi di senso nella formazione contemporanea**

**edited by / a cura di**  
Rita Minello

**Authors / Autori:**

Gianluca Amatori, Guido Benvenuto, Daniel Boccacci, Giovanni Bonaiuti, Angelica Bonin, Chiara Borelli, Filippo Bruni, Maria Buccolo, Mario Caligiuri, Catia Cantini, Caterina Cazzaniga, Rosa Cera, Ferdinando Cereda, Claudia Chellini, Tiziana Chiappelli, Lorenza Da Re, Manuele De Conti, Ludovica Fanni, Mattia Favaretto, Monica Fedeli, Sara Gabrielli, Alessandra Gargiulo Labriola, Sara Germani, Mauro Giacomazzi, Matteo Giangrande, Amedeo Giani, Anita Gramigna, Federica Gualdaroni, Sabina Leoncini, Caterina Librandi, Monica Minucci, Stefania Morsanuto, Daniele Morselli, Emiliana Murgia, Elisabetta Nicchia, Davide Parmigiani, Davide Perrotta, Livia Petti, Mattia Ratotti, Tommaso Reato, Vincenzo Salerno, Matteo Severgnini, Alessia Travaglini, Manuela Valentini, Marta Vizzini

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

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

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

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

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

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

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

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

**EXECUTIVE EDITOR:** Andrea Mattia Marcelli - Institute of Education (IOE), American University of Central Asia (AUCA).

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

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

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

## COMITATO DI REFEREE

Coordinatrice: Prof.ssa Rita Minello, Università degli Studi di Ferrara, Italy

### Esperti invitati per il 2024

Elizabeth Alibaeva, American University of Central Asia, Kyrgyz Republic

Gaetano Altavilla, Università del Salento, Italy

Alisa Alybaeva, American University of Central Asia, Kyrgyz Republic

Felipe André Angst, Catholic University of Mozambique, Mozambique

David Apa, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy

Vito Balzano, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italy

Alessandro Barca, Università Pegaso, Italy

Rosi Bombieri, Università degli Studi di Verona, Italy

Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo, Italy

Sara Bornatici, Università degli Studi di Brescia, Italy

Philipp Botes, Università degli Studi Roma Tre, Italy

Immacolata Brunetti, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy

Colin Calleja, L-Università ta' Malta, Malta

Liberato Camilleri, L-Università ta' Malta, Malta

Maria Concetta Carruba, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italy

Francesco Casolo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italy

Stefania Cataldi, Università del Salento, Italy

Andrea Ceciliani, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italy

Tamo Chattopadhyay, São Paulo School of Business Administration, Brazil

Dario Colella, Università del Salento, Italy

Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy

Chiara D'Angelo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italy

Cristiana D'Aprile, Università degli Studi di Foggia, Italy

Manuele De Conti, Università Carlo Cattaneo LIUC, Italy

Paula De Waal, Università di Pisa, Italy

Francesca D'Elia, Università degli Studi di Milano Statale, Italy

Simone Digennaro, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Tiziana D'Isanto, Università degli Studi di Salerno, Italy

Federica Emanuel, Università degli Studi di Torino, Italy

Tommaso Farina, Università di Macerata, Italy

Ario Federici, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Italy

Myriam Ferrara, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Italy

Francesco Fischetti, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italy

Anna Galassetti, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana - SUPSI, Switzerland

Margherita Gentile Margiotta, Fondazione Umberto Margiotta, Italy

Alessandra Gigli, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italy

Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italy

Gianpiero Greco, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italy

Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano Statale, Italy  
Teresa Iona, Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro, Italy  
Andreyanna Ivanchenko, M. P. Dragomanoy National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine  
Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Italy  
Sabyrkul Kalygulova, American University of Central Asia, Kyrgyz Republic  
Nicola Lovecchio, Università degli Studi di Pavia, Italy  
Carlo Macale, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Francesco Maria Melchiori, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Roberto Melchiori, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Marxiano Melotti, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Federico Gaspare Mollame, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Alessandra Natalini, Sapienza Università di Roma, Italy  
Simona Nicolosi, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Salvatore Nizzolino, Sapienza Università di Roma, Italy  
Diana Olivieri, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Enrico Orizio, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italy  
Valentina Pappalardo, INDIRE - Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, Italy  
Nicolina Pastena, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Francesca Pevere, Gilead Sciences, R&D Information Systems, United States of America  
Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Greece  
Luca Poli, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italy  
Milena Pomponi, Università degli Studi Niccolò Cusano, Italy  
Edi Puka, Università Europea di Tirana, Albania  
Antonella Quinto, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Gaetano Raiola, Università Pegaso, Italy  
Maria Ricciardi, Università degli Studi di Salerno, Italy  
Marco Righetti, Università degli Studi di Ferrara, Italy  
Leonardo Rigoni, Università degli Studi Milano-Bicocca, Italy  
Alesandro Romano, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Luca Russo, Università Telematica degli Studi IUL, Italy  
Vincenzo Salerno, IUSVE - Istituto Universitario Salesiano Venezia, Holy See  
Italo Sannicandro, Università degli Studi di Foggia, Italy  
Georges Sawadogo, Université de Koudougou, Burkina Faso  
Rosaria Schembri, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano Statale, Italy  
Gabriele Signorini, Università degli Studi di Milano Statale, Italy  
Diogo Sinigaglia (Cruz), Universidade de Lisboa, Portugal  
Nektarios Stellakis, University of Patras, Greece  
Nicola Tenerelli, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italy  
Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari Venezia, Italy  
Concetta Tino, Università degli Studi di Padova, Italy  
Parizia Tortella, Università degli Studi di Enna "Kore", Italy  
Athos Trecroci, Università degli Studi di Milano Statale, Italy

Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Italy  
Francesco Vittori, Università degli Studi di Verona, Italy  
Elena Zambianchi, Università Ca' Foscari Venezia, Italy  
Silvia Zanazzi, Università degli Studi di Ferrara, Italy

## Ringraziamenti

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

## EDITORIAL / EDITORIALE

- 1 **Rita Minello**  
Educating across Paradigms and Transformations: Pathways of Meaning in Contemporary Education / **Educare tra paradigmi e trasformazioni: percorsi di senso nella formazione contemporanea**

## PARADIGMS / PARADIGMI

- 6 **Anita Gramigna**  
The Young Umberto Margiotta as an Interpreter of Augustine's Pedagogy / **Il giovane Umberto Margiotta interprete della pedagogia agostiniana**
- 13 **Mario Caligiuri**  
The imperfect education: Italian schooling in the metamorphosis of the world / **L'educazione imperfetta: La scuola italiana nella metamorfosi del mondo**
- 21 **Daniel Boccacci**  
Beyond the Threads of action: Reflections on an Experience of Education to Desire through *Pinóquio às Aves-sas* by *Rubem Alves* / **Oltre i Fili dell'Agito: Riflessioni su un'Esperienza di Educazione al Desiderio attraverso Pinocchio alla Rovescia di Rubem Alves**
- 29 **Alessandra Gargiulo Labriola**  
Educating for Pedagogical Competence Today / **Educare alla competenza pedagogica, oggi**

## SINGULARITIES / SINGOLARITÀ

- 35 **Matteo Giangrande**  
Does Generative Artificial Intelligence render the Debate-Based Teaching Methodology Obsolete? / **L'Intelligenza Artificiale Generativa rende obsoleta la metodologia didattica fondata sul Debate?**
- 43 **Vincenzo Salerno**  
Digital Barriers to the Rights and Education of Unaccompanied Foreign Minors (UFM): The Case of the Numeric and Alphanumeric Tax Code Assignment / **Barriere digitali ai diritti e all'istruzione dell'UFM: il caso della determinazione del codice fiscale numerico e alfanumerico**

## INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

- 52 **Tommaso Reato, Monica Fedeli**  
Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice / **Costruire comunità eco-narrative a scuola: Una ricerca qualitativa a partire da una pratica di scrittura basata sui luoghi**
- 61 **Sara Gabrielli, Guido Benvenuto**  
Teaching and learning in CPIAs: Analysis of training needs / **Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi**

## TEACHING / INSEGNARE

- 70 **Davide Parmigiani, Elisabetta Nicchia, Emiliana Murgia, Myrna Pario**  
Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students / **Le attività di orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado liguri: La voce di insegnanti orientatori, tutor dell'orientamento e studenti**
- 81 **Claudia Chellini, Catia Cantini, Caterina Librandi**  
At School with the Collective Version of Folk Tales: Preliminary Results of a Participatory Research / **A scuola con la versione collettiva della fiaba di tradizione popolare: Primi risultati di una ricerca-formazione**
- 91 **Sara Germani**  
The Role of Teachers in the Satisfaction/Frustration of Students' Basic Psychological Needs: A Longitudinal Study in Middle School / **Il ruolo degli insegnanti nella soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di base degli studenti: Uno studio longitudinale nella scuola secondaria di primo grado**

- 101 **Angelica Bonin, Lorenza Da Re**  
Guiding through teaching: Guidance didactics between theoretical perspectives, regulations and practical applications in the national context / **Orientare insegnando: La didattica orientativa tra prospettive teoriche, normative e applicazioni pratiche nel contesto nazionale**
- 111 **Mauro Giacomazzi, Caterina Cazzaniga, Matteo Severgnini**  
Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context / **Il valore di sé negli studenti: Un'analisi delle prospettive degli insegnanti in ambito educativo**

#### HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

- 120 **Gianluca Amatori, Maria Buccolo, Alessia Travaglini**  
Transversal Skills and Professional Motivation in Qualifying Courses for Secondary School: An Exploratory Investigation / **Competenze trasversali e motivazione professionale nei percorsi abilitanti per la scuola secondaria: Un'indagine esplorativa**
- 131 **Manuele De Conti**  
Knowledge at the Intersection of Economy and Culture: The University Facing the Challenge of Transdisciplinarity / **Il sapere tra economia e cultura: L'università e la sfida della transdisciplinarietà**
- 140 **Rosa Cera**  
Lifelong learning, competences, career and discrimination of older workers: A critical-pedagogical analysis of international documents / **Lifelong learning, competenze, carriera e discriminazione degli older workers: Un'analisi critico-pedagogica di documenti internazionali**

#### CORPOREALITY / CORPOREITÀ

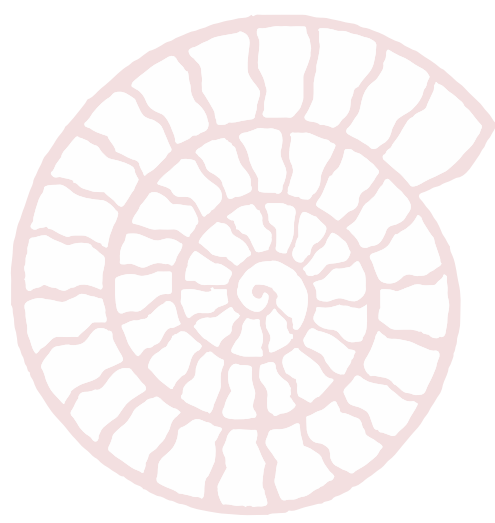
- 149 **Chiara Borelli**  
'At school with the body', or why it is (still) necessary to reintegrate the body-mind dichotomy in formal educational settings / **'A scuola con il corpo', o del perché è (ancora) necessario ricomporre la frattura corporeamente nei contesti educativi formali**
- 157 **Ferdinando Cereda**  
The shifting landscape of kinesiology in Italy: A call for epistemological re-evaluation and curricular reform / **Il mutevole panorama della chinesiologia in Italia: Una richiesta di rivalutazione epistemologica e di riforma curricolare**
- 166 **Amedeo Giani**  
The sports dialectic between inclusion and exclusion / **La dialettica sportiva tra inclusione ed esclusione**

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

- 172 **Federica Gualdaroni**  
The Roots of Health Education: The Contribution of Civil and Religious Hospital Communities in Medieval Padania / **Le radici dell'educazione sanitaria: Il contributo delle comunità ospedaliere civili e religiose nella Padania medievale**

#### CRITICAL REVIEW / RASSEGNA CRITICA

- 182 **Daniele Morselli, Mattia Favaretto**  
A mapping review of Vygotskian formative interventions / **Una review degli interventi formativi di matrice vygotskijana**
- 190 **Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini**  
Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds / **Rompere le barriere: Literature review sulle strategie educative per promuovere l'inclusione di bambini/e con background migratorio e rifugiati/e**
- 201 **Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Ludovica Fanni, Stefania Morsanuto, Davide Perrotta, Livia Petti**  
School Dropout in Secondary Education: A Systematic Review of the Literature in Italian Journals / **Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una systematic review della letteratura nelle riviste italiane**
- 211 **Manuela Valentini, Marta Vizzini, Monica Minucci**  
The role of the body in learning and development of the Child / **Il ruolo del corpo nell'apprendimento e nello sviluppo del bambino**
- 219 **Maria Ratotti**  
Book Review of *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà* by Christian Laval and Francis Vergne / **Recensione de *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà* di Christian Laval e Francis Vergne**



# Educating across Paradigms and Transformations: Pathways of Meaning in Contemporary Education

## Educare tra paradigmi e trasformazioni: Percorsi di senso nella formazione contemporanea

Rita Minello

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



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

In an era marked by deep social, cultural, and technological transformations, education is called upon to reformulate its paradigms and reconstruct meaningful pathways. This editorial explores the need for a pedagogy that engages with complexity, uncertainty, and the embodied nature of educational experience. Drawing on both classical and contemporary thinkers, it proposes an integrated vision of education grounded in relationship, interpretation, and change. The issue is organised into thematic sections that critically explore the tensions and perspectives shaping contemporary educational practices.

In un'epoca segnata da profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, l'educazione è chiamata a riformulare i propri paradigmi e a ricostruire percorsi di senso. L'editoriale riflette sulla necessità di una pedagogia capace di confrontarsi con la complessità, l'incertezza e la corporeità dell'esperienza educativa. Attraverso riferimenti a pensatori classici e contemporanei, si propone una visione integrata del formare, fondata sulla relazione, sull'interpretazione e sul cambiamento. Il numero si articola in sezioni tematiche che esplorano criticamente le tensioni e le prospettive della formazione contemporanea.

### KEYWORDS

Educational paradigms, Complexity, Sense-making, Embodied learning, Contemporary pedagogy  
Paradigmi educativi, Complessità, Costruzione di senso, Apprendimento incarnato, Pedagogia contemporanea

Citation: Minello, R. (2025). Educating across Paradigms and Transformations: Pathways of Meaning in Contemporary Education. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 1-5. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

DOI: [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_01)

Submitted: December 30, 2024 • Accepted: December 30, 2024 • Published: May 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Come si educa in un mondo in trasformazione continua? Una domanda che può apparire tanto semplice quanto radicale, poiché obbliga a interrogarsi non soltanto sui metodi, ma sul senso stesso del formare oggi. L'accelerazione dei cambiamenti culturali, tecnologici, ambientali e politici impone alla pedagogia di uscire dai propri confini disciplinari per confrontarsi con la complessità della vita. Come scrive Edgar Morin (1988), "educare alla complessità" significa accettare l'incertezza, rifiutare la frammentazione del sapere e orientarsi nella pluralità delle logiche. In una società "liquida" (Bauman, 2020) e iperconnessa (Han, 2015; Salerno, 2022), l'educazione non può più essere ridotta a mera trasmissione di competenze, né può rifugiarsi in prescrizioni normative che fingono di rispondere alla mutevolezza del reale.

È proprio in questo contesto che il concetto di *percorsi di senso* acquista centralità. Educare non vuol dire programmare esiti, ma costruire spazi di significato condivisi, dentro i quali soggetti differenti possano riconoscersi, interrogarsi, cambiare. La formazione, allora, non è un prodotto, bensì un processo in divenire, capace di generare orientamento in mezzo all'instabilità. Si tratta di abbandonare la logica performativa per recuperare quella narrativa ed ermeneutica, in cui il sapere si intreccia con la vita. Questo fascicolo si muove proprio lungo queste traiettorie, accogliendo contributi che, a partire da prospettive differenti, cercano di restituire complessità e profondità al discorso educativo.

## 2. Paradigmi

Se la formazione ha il compito di orientare dentro la complessità, è necessario riformulare i *paradigmi* attraverso cui pensiamo l'educazione. In termini kuhniiani, un paradigma è più di una teoria: è una visione del mondo, un insieme di assunzioni condivise che definisce cosa è conoscenza e come va trasmessa. Quando i paradigmi si logorano, quando non riescono più a spiegare il presente, diventa inevitabile un cambiamento epistemologico. Oggi, la pedagogia vive proprio questo momento critico: non può più affidarsi ai modelli lineari, efficientisti o standardizzati. Serve un pensiero educativo capace di rileggere la realtà con strumenti nuovi, flessibili, riflessivi. Paulo Freire e Antonio Faundez (1989), nel loro invito a una *pedagogia della domanda*, ci hanno insegnato che l'educazione è sempre un atto politico e dialogico, in cui l'apprendimento nasce dall'incontro tra soggetti, non dalla trasmissione di nozioni. Jerome Bruner (1991), con la sua enfasi sulla narrazione e sulla costruzione culturale del significato, ha mostrato come il linguaggio sia il primo strumento per dare forma al pensiero. Martha Nussbaum (2006) ci ricorda che l'educazione democratica deve formare menti capaci di pensiero critico e di empatia, contro ogni deriva tecnocratica.

All'interno di questo quadro teorico, il contributo di **Gramigna** (2025) riscopre nel pensiero agostiniano – rivisitato da Umberto Margiotta – una via ermeneutica alla formazione, in cui parola e interiorità diven-

tano strumenti per comprendere la verità come orizzonte educativo (Agostino, 1973). Una simile esigenza di superamento dei modelli tecnico-funzionalisti attraversa anche la proposta di **Caligiuri** (2025), che legge la crisi del sistema scolastico italiano come crisi paradigmatica e avanza l'ipotesi di una riformulazione fondata su oralità, algoritmi educativi e una pedagogia della nazione. Nella stessa direzione, **Boccacci** (2025) mette in scena un'esperienza scolastica che assume il desiderio come forza generativa dell'apprendimento, utilizzando il racconto come dispositivo per una soggettivazione critica e non conformata. Infine, **Gargiulo Labriola** (2025) ripensa il concetto stesso di competenza, sottraendolo alla logica valutativa e riconfigurandolo in chiave pedagogica come capacità di prossimità, cura e responsabilità, in un orizzonte teorico che intreccia il *capability approach* con una visione profondamente umanistica dell'educazione.

## 3. Singolarità

Se ripensare i paradigmi significa ridefinire le coordinate del sapere educativo, la sezione Singolarità porta questa esigenza sul piano delle situazioni concrete, ponendo il sapere all'interno di una cornice ermeneutica. Non si tratta solo di comprendere *che cosa* si insegna, ma *perché* quel sapere ha senso oggi, alla luce di particolari intersezioni del reale che sfuggono alle facili generalizzazioni dei modelli nomotetici. La riflessione sul linguaggio, sull'interpretazione e sull'identità epistemica dell'educazione diventa così un esercizio di rigenerazione teorica, ma, soprattutto, di resilienza di fronte a cambiamenti epocali: 'resilienza', non 'resistenza', poiché ci si adatta e si sopravvive quando opporsi significherebbe annichilimento.

Nel solco di questa prospettiva si colloca l'analisi di **Giangrande** (2025), che ripensa la metodologia del *debate* alla luce dell'ibridazione con l'intelligenza artificiale generativa. Il confronto tra agentività umana e artefatti cognitivi non produce obsolescenza, ma apre a nuove configurazioni pedagogiche in cui l'autenticità del confronto si ricostruisce nell'interazione critica con la tecnologia. Sul versante dei diritti educativi, **Salerno** (2025) affronta un caso emblematico di esclusione prodotta da automatismi amministrativi: l'attribuzione algoritmica di codici fiscali numerici ai minori stranieri non accompagnati. Il contributo interroga le derive disincarnate della digitalizzazione e invoca un ritorno alla responsabilità umana nei processi educativi, ricordando che l'equità richiede mediazione, non solo efficienza.

## 4. Abitare il mondo

Dopo aver interrogato i dispositivi e le derive che modellano il sapere educativo nelle sue forme più singolari, lo sguardo si apre ora ai contesti in cui l'educazione si confronta direttamente con le trasformazioni del mondo. I processi migratori, la crisi climatica, l'irruzione dell'intelligenza artificiale, la radicalizzazione delle disuguaglianze economiche e culturali impongono una ridefinizione profonda del

ruolo dell'educazione. Di fronte a un mondo che cambia più rapidamente delle sue istituzioni, la pedagogia non può più limitarsi a mediare il sapere esistente, ma deve divenire essa stessa *pratica di cambiamento*. Gert Biesta (2010) parla dell'educazione come *interruzione*: non come adattamento al sistema, ma come possibilità di mettere in discussione ciò che è dato, aprendosi all'inatteso, all'alterità, alla responsabilità. Allo stesso modo, bell hooks (1994) ci invita a considerare la pedagogia come *pratica della libertà*, capace di trasformare l'oppressione in consapevolezza, e la conoscenza in azione collettiva. Sono visioni che esigono un'educazione attenta ai corpi, ai contesti, alle relazioni di potere che attraversano ogni ambiente formativo. La sezione *Abitare il Mondo* di questo fascicolo accoglie contributi che affrontano queste sfide. Che si tratti della ricostituzione di comunità educative (Reato & Fedeli, 2025), qualità della vita e affrontare le necessità formative degli adulti (Gabrielli & Benvenuto, 2025), ci troviamo dinanzi a una gestione dei saperi che riflette una pedagogia inquieta, adusa a spazi di marginalità che tuttora toccano non solo coloro che si collocano nelle tradizionali ontologie dell'esclusione, ma costituiscono una marea che ormai investe tutti. Sarà possibile, mentre si rischia di affogare, generare nuove forme di cittadinanza educativa?

## 5. La significatività educativa

Se *Abitare il mondo* ha mostrato come l'educazione debba confrontarsi con le grandi trasformazioni del presente, è nelle *pratiche quotidiane* che essa trova il proprio radicamento. Insegnare, imparare, crescere: tre verbi che si declinano in contesti concreti, fatti di relazioni, emozioni, ostacoli, domande. Insegnare, imparare, crescere: tre verbi che si declinano in contesti concreti, fatti di relazioni, emozioni, ostacoli, domande. La formazione non è mai solo trasmissione di contenuti, ma co-costruzione di significati in situazioni reali, vissute. È qui che la pedagogia trova la sua verità più profonda, quella che si misura con la complessità dell'umano. Carl Rogers ha insistito sull'importanza della relazione autentica tra insegnante e studente come condizione per l'apprendimento significativo (Rogers et al., 2014). Vygotskij (1985) ha mostrato come lo sviluppo cognitivo sia intrinsecamente legato al contesto sociale e linguistico. Dewey (1916), dal canto suo, ha fatto della scuola un laboratorio di democrazia e partecipazione. Più recentemente, autori come Daniel Favre (2014) hanno sottolineato il valore delle emozioni, della narrazione, della riflessività come elementi centrali nei processi educativi. Le sezioni *Insegnare* e *Alta Formazione* di questo fascicolo mettono in scena queste dinamiche, raccogliendo contributi che valorizzano questo piano dell'educazione come luogo di *negoiazione del senso*: dove il valore dell'individuo si costruisce nella relazione, dove l'errore diventa occasione di crescita, dove anche la fiaba o il movimento corporeo possono diventare strumenti potenti di apprendimento. Si tratta di riconoscere che la quotidianità educativa non è un semplice "contesto di applicazione", ma un laboratorio dinamico in cui si plasma, giorno per giorno, la

possibilità di diventare umani insieme.

In questo quadro si colloca l'analisi di **Parmigiani, Nicchia, Murgia e Pario** (2025), che restituiscono la complessità delle pratiche orientative nella scuola secondaria ligure, facendo emergere una molteplicità di voci e percezioni nel primo anno di attuazione delle nuove linee guida. La dimensione relazionale è centrale anche nella ricerca di **Chellini, Cantini e Librandi** (2025), che mostrano come la fiaba collettiva diventi spazio educativo condiviso, capace di attivare dinamiche affettive e inclusive all'interno della scuola. Un'ulteriore conferma del legame tra benessere e apprendimento si trova nello studio longitudinale di **Germani** (2025), che dimostra l'impatto del supporto all'autonomia sul soddisfacimento dei bisogni psicologici degli studenti. Questo rapporto tra orientamento, motivazione e didattica si articola anche nella riflessione teorico-pratica di **Bonin e Da Re** (2025), che reinterpretano la didattica orientativa come atto pedagogico quotidiano. Il valore personale come motore dell'apprendimento è al centro del contributo di **Giacomazzi, Cazzaniga e Severgnini** (2025), che sottolineano il ruolo dell'affettività nella costruzione della soggettività scolastica. Sul versante della formazione universitaria, **De Conti** (2025) rilancia il progetto transdisciplinare come via per superare la frammentazione del sapere e riconnettere cultura, educazione e cittadinanza. Le sfide emotive e motivazionali vissute dai docenti in formazione emergono con forza nell'indagine di **Amatori, Buccolo e Travaglini** (2025), che chiedono alla formazione di accompagnare, più che addestrare. Infine, **Cera** (2025) affronta il nodo dell'apprendimento permanente in età adulta, interrogando criticamente le cornici internazionali e ponendo la questione del bilanciamento tra formazione umanistica e logiche occupazionali, in una prospettiva che rimetta al centro la dignità e i diritti della persona.

## 6. Corporeità

Nel corpo si radica ogni esperienza formativa: conoscere, sentire, apprendere, agire sono atti incarnati, mai puramente astratti. In un'epoca in cui la formazione rischia di ridursi a mera trasmissione digitale di contenuti, occorre tornare a pensare il corpo non come ostacolo, ma come condizione originaria del pensiero. Maurice Merleau-Ponty (1945) parlava del corpo come "*vehicule de l'être-au-monde*", luogo di senso e di relazione. Michel Serres (2009) lo definiva *pieno di sapere*, portatore di una conoscenza tacita che precede e accompagna ogni costruzione intellettuale. David Le Breton (2018), infine, ci invita a considerare la corporeità come cifra della presenza e del riconoscimento, in una società che tende alla disincarnazione. La sezione *Corporeità* di questo numero raccoglie tre contributi emblematici di questa prospettiva. Il primo (**Borelli**, 2025) riflette sul ruolo tra apprendimento e corpo nei contesti educativi formali, esaminando la cesura che fa dell'apprendimento scolastico un esercizio puramente cognitivo – ma non cognitivo-incarnato, bensì schiavo di una nozione di mente separata, disgiunta e scorporata dall'elemento materiale. Il secondo articolo (**Cereda**, 2025) riflette cri-

ticamente sulla situazione della chinesologia in Italia, proponendo un ripensamento epistemologico e curricolare del rapporto tra scienze del corpo e formazione. Il terzo (Giani, 2025) affronta la dialettica tra inclusione ed esclusione nello sport, mostrando come l'esperienza fisica possa diventare occasione educativa o, al contrario, strumento di marginalizzazione. Entrambi i lavori mostrano che ogni educazione è, in ultima analisi, anche educazione del corpo: un corpo che sente, che agisce, che comunica e che costruisce senso nel mondo.

Educare, dunque, non significa semplicemente adattarsi al mondo che cambia, ma contribuire a immaginarlo, interpretarlo, trasformarlo. È un gesto politico e poetico insieme, che intreccia teoria e pratica, corpo e parola, sapere e vita.

## 7. Storia dell'Educazione

Se ogni educazione è, in ultima analisi, anche educazione del corpo, non stupisce che alcune delle prime forme istituzionalizzate di sapere educativo siano nate proprio in luoghi deputati alla cura dei corpi. Il contributo di Gualdaroni (2025) risale alle radici medievali dell'educazione sanitaria, restituendo alle comunità ospedaliere civili e religiose della Padania il ruolo di agenti pedagogici ante litteram. Attraverso una lettura storica attenta, che intreccia fonti documentarie e casi emblematici come la Ca' Granda di Milano, emerge una visione incarnata della formazione, in cui prassi di igiene, assistenza e trasmissione di conoscenze mediche si configurano come processi educativi profondamente situati. L'ospedale medievale non è solo spazio di contenimento o di cura, ma anche di costruzione di saperi sul corpo e per il corpo: un luogo in cui la corporeità è insieme oggetto e veicolo dell'educazione.

## 8. Rassegna critica

Comprendere l'educazione, oggi, significa anche interrogarsi su come la ricerca abbia costruito – nel tempo e nei contesti – sguardi, priorità e linguaggi. Le rassegne critiche della letteratura raccolte nell'omonima sezione non si limitano a sintetizzare lo stato dell'arte, ma diventano esercizi epistemologici di secondo livello, capaci di restituire l'evoluzione delle domande che animano il sapere pedagogico. In un tempo in cui la frammentazione rischia di indebolire la coerenza dei paradigmi, il gesto della sistematizzazione acquista valore politico e teorico. Mappare, confrontare, riaggregare: operazioni che non servono solo a orientarsi, ma a riaprire i sensi del possibile. Le quattro rassegne qui proposte pongono al centro la giustizia sociale, l'inclusione, la corporeità e la prevenzione della dispersione scolastica, mostrando come la ricerca pedagogica possa ancora assumere la responsabilità di leggere il presente e prefigurare traiettorie trasformative.

All'interno di un panorama internazionale, l'approccio vygotskijano viene ripensato in chiave trasformativa nella mapping review proposta da Morselli &

Favaretto (2025), che ricostruisce l'evoluzione della ricerca CHAT, evidenziando le potenzialità emancipative dei modelli di Change Laboratory. Lo stesso orizzonte di giustizia si ritrova nel lavoro di Chiappelli & Leoncini (2025), che indagano le strategie educative per l'inclusione di bambini e bambine con background migratorio e rifugiati, delineando una pedagogia interculturale fondata su politiche integrate e co-creazione comunitaria. In ambito nazionale, Bonaiuti, Bruni, Fanni, Morsanuto, Perrotta & Petti (2025) affrontano il nodo della dispersione scolastica attraverso una rassegna sistematica delle riviste italiane, facendo emergere la necessità di rafforzare l'impianto metodologico e di rilanciare la ricerca educativa come leva di contrasto. Infine, il contributo di Valentini, Vizzini & Minucci (2025) restituisce il corpo in movimento come principio epistemico dell'apprendere nei primi anni di vita, indicando nella dimensione corporea una chiave inclusiva, cognitiva e relazionale ancora troppo trascurata nei contesti scolastici.

## 9. Conclusioni

È proprio a partire da questa visione integrata e plurale dell'educazione che si articolano i contributi raccolti in questo numero. Le sezioni tematiche offrono percorsi molteplici ma convergenti, capaci di illuminare – da prospettive diverse – le tensioni, le possibilità e le sfide della formazione contemporanea. Dai paradigmi teorici alle pratiche quotidiane, dalle tecnologie emergenti alla memoria storica, dalla corporeità all'inclusione, ogni sezione invita a ripensare l'educazione come spazio di negoziazione, trasformazione e senso.

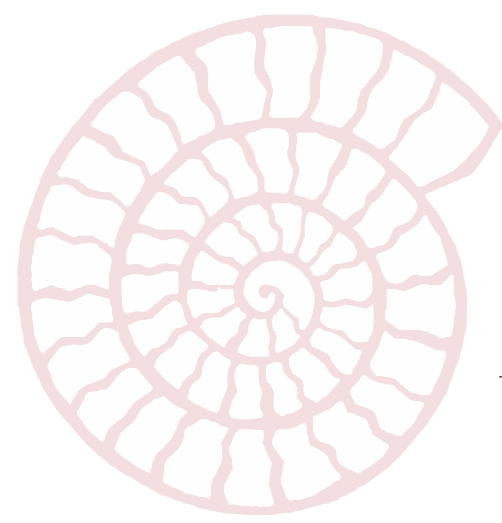
Che la lettura di questo numero possa offrire non solo spunti di riflessione, ma anche piccole *interruzioni fertili*, momenti in cui fermarsi, pensare, deviare dal già noto per aprirsi a nuove possibilità educative.

Buona lettura, dunque, e buon cammino nei sentieri plurali della formazione.

## Riferimenti bibliografici

- Agostino. (1973). *De Magistro* (U. Margiotta, Ed. & Trans.). Gre-mese.
- Amatori, G., Buccolo, M., & Travaglini, A. (2025). Transversal Skills and Professional Motivation in Qualifying Courses for Secondary School: An Exploratory Investigation. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7766. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7766>
- Bauman, Z. (2020). *Modernità liquida* (20th ed.). Laterza.
- Biesta, G. (2010). Education After the Death of the Subject: Levinas and the Pedagogy of Interruption. In Z. Leonardo (Ed.), *Handbook of Cultural Politics and Education* (pp. 289–300). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789460911774>
- Bocacci, D. (2025). Beyond the Threads of action: Reflections on an Experience of Education to Desire through Pinóquio às Avestas by Rubem Alves. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7774. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7774>
- Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025). School Dropout in Secondary Education: A Systematic Review of the Literature in Italian Journals. *For-*

- mazione & insegnamento, 23(1), 7626. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7626>
- Bonin, A., & Da Re, L. (2025). Orientare insegnando: La didattica orientativa tra prospettive teoriche, normative e applicazioni pratiche nel contesto nazionale. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7792. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7792>
- Borelli, C. (2025). 'At school with the body', or why it is (still) necessary to reintegrate the body-mind dichotomy in formal educational settings. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7814. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7814>
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(3), 1–21.
- Caligiuri, M. (2025). The imperfect education: Italian schooling in the metamorphosis of the world. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7867. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7867>
- Cera, R. (2025). Lifelong learning, competences, career and discrimination of older workers: A critical-pedagogical analysis of international documents. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7813. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7813>
- Cereda, F. (2025). The shifting landscape of kinesiology in Italy: A call for epistemological re-evaluation and curricular reform. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7737. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7737>
- Chellini, C., Cantini, C., & Librandi, C. (2025). At School with the Collective Version of Folk Tales: Preliminary Results of a Participatory Research. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7928. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7928>
- Chiappelli, T., & Leoncini, S. (2025). Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7627. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7627>
- De Conti, M. (2025). Knowledge at the Intersection of Economy and Culture: University Facing the Challenge of Transdisciplinarity. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7737. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7737>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Favre, D. (2014). Cerveau, Motivations et Apprentissage: Ce qui fait de nous des sujets en devenir. In M. Vinot-Coubetergues & E. Marc (Eds.), *Les fondements de psychothérapies* (pp. 281–298). Dunod.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. WCC Publ.
- Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2025). Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7582. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7582>
- Gargiulo Labriola, A. (2025). Educating for Pedagogical Competence Today. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7935. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7935>
- Germani, S. (2025). The Role of Teachers in the Satisfaction/Frustration of Students' Basic Psychological Needs: A Longitudinal Study in Middle School. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7625. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7625>
- Giacomazzi, M., Cazzaniga, C., & Severgnini, M. (2025). Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7830. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7830>
- Gianguarde, M. (2025). Does Generative Artificial Intelligence render the Debate-Based Teaching Methodology Obsolete? *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7842. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7842>
- Giani, A. (2025). The sports dialectic between inclusion and exclusion. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7845. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7845>
- Gramigna, A. (2025). The Young Umberto Margiotta as an Interpreter of Augustine's Pedagogy. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7548. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7548>
- Gualdaroni, F. (2025). The Roots of Health Education: The Contribution of Civil and Religious Hospital Communities in Medieval Padania. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7934. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7934>
- Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society* (E. Butler, Trans.). Stanford University Press.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- La sociologie du corps* (with Le Breton, D.). (2018). Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères: Revue des schizoanalyses*, 5–6, 1–18. [https://www.persee.fr/doc/chime\\_0986-6035\\_1988\\_num\\_5\\_1\\_1060](https://www.persee.fr/doc/chime_0986-6035_1988_num_5_1_1060)
- Morselli, D., & Favaretto, M. (2025). A mapping review of Vygotskian formative interventions. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7769. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7769>
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Pario, M. (2025). Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7620. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7620>
- Reato, T., & Fedeli, M. (2025). Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 7653. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7653>
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>
- Salerno, V. (2022). La crisi di una società prestazionale: Una lettura di Byung-Chul Han e la "pedagogia del vedere" come stile di resistenza ad un'educazione focalizzata sulla prestazione. In R. Minello, *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antropo-sociale* (pp. 179–195). Pensa MultiMedia.
- Salerno, V. (2025). Digital Barriers to the Rights and Education of Unaccompanied Foreign Minors (UFM): The Case of the Numeric and Alphanumeric Tax Code Assignment. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 8021. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8021>
- Serres, M. (2009). *The troubadour of knowledge* (S. F. Glaser & W. R. Paulson, Trans.). University of Michigan Press.
- Valentini, M., Vizzini, M., & Minucci, M. (2025). The Role of the Body in Learning and Development of the Child. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 7563. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7563>
- Vygotskij, L. S. (1985). *Thought and Language*. The MIT Press.



# The Young Umberto Margiotta as an Interpreter of Augustine's Pedagogy

## Il giovane Umberto Margiotta interprete della pedagogia agostiniana

Anita Gramigna

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

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This investigation does not have a celebratory intent—even though it deals with a great *maestro* of educational-philosophical research. Instead, this work aims to critically illustrate one of his developmental stages as a young intellectual—that is, a 26-year-old young man—who *curated* an edition of Aurelius Augustinus Hipponensis' *De Magistro* for *I Maestri del Pensiero* [*The Masters of Thinking*], a book series published by Ernesto Germese. Margiotta, the Apulian scholar, advantaged himself through a broad and cultured introduction, which moves from the character of a rhetorician to the pedagogical stream of patristics, and from Augustine's experience as an educator to the semantic specificity of his *De Magistro*. We hereby undertake the task to highlight the elements of originality in Margiotta's interpretation, his coherence in assessing the peculiarity of the Christian educational message, as well as the singularity of the figure of Augustine, whose *confessed* life story—well beyond its radical self-educational commitment—still stands as a milestone for the strenuous and painful conquest of a personal identity resulting from the quest for truth. In the analysis of Margiotta's reflection, this work employs a hermeneutic epistemological framework and a qualitative methodological approach.

Questa indagine non ha intenti celebrativi, sia pure per un grande maestro della ricerca filosofico-formativa, ma vuole rappresentare un momento di attenzione critica al lavoro di un giovane intellettuale - all'epoca ventiseienne - che *cura* l'edizione del *De Magistro* di Aurelio Agostino per la collana "I Maestri del Pensiero" dell'editore romano Ernesto Gremese. Lo studioso pugliese si serve di un'ampia e colta introduzione che passa dalla figura del retore alle linee pedagogiche della patristica, dall'esperienza di Agostino educatore alla specificità semantica del suo *De Magistro*. A noi preme sottolineare gli elementi di originalità presenti nell'interpretazione, la coerenza nel valutare la peculiarità del messaggio educativo cristiano e la specificità della figura di Agostino, la cui storia di vita *confessata*, al di là dell'impegno formativo radicale, rimane una pietra miliare della conquista, faticosa e dolorosa, di un'identità quale esito di ricerca della verità. Nell'analisi della riflessione di Margiotta si è utilizzata una cornice epistemologica di tipo ermeneutico e un approccio metodologico qualitativo.

### KEYWORDS

Margiotta, Augustinian pedagogy, Spirituality, Truth, Semantics  
Margiotta, Pedagogia agostiniana, Spiritualità, Verità, Semantica

**Citation:** Gramigna, A. (2025). The Young Umberto Margiotta as an Interpreter of Augustine's Pedagogy. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 6-12.  
[https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_02)

**Submitted:** October 16, 2024 • **Accepted:** December 5, 2024 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. I tratti formativi di Aurelio Agostino

Nelle pagine iniziali, Umberto Margiotta ci descrive il diciassettenne Agostino che raggiunge Cartagine per dare inizio ai propri studi. Nella metropoli africana egli vive una sorta di stordimento poiché “L’adolescente sembra desiderare il desiderio più che l’amore” (Margiotta, 1973, p. 7). Il fatto è che gli studenti, anche allora, rappresentavano gruppi di persone inquiete che generavano scompiglio, disordine, spesso incompatibile con le regole del vivere civile. Del resto, lo Agostino ci ha lasciato una traccia straordinaria della propria esperienza nelle *Confessioni*: “Commettono con sorprendente stupidità degli atti ingiuriosi per cui sarebbero condannati dalla legge, se la consuetudine non li proteggesse, rivelandoli tanto più cattivi” (Agostino, 1961, V, 8). Il retore in erba non condivideva i comportamenti dei propri compagni, eppure, in qualche modo non mancavano segni di amicizia e condivisione.

Com’è noto, è la lettura dell’*Ortensio* di Cicerone a porre le condizioni di un cambiamento di vita ad Agostino, il quale ricorda che erano state le cose dette in quell’opera a incidere sulle sue scelte e non le parole. Infatti, egli abbandonerà la pratica diffusa dei *fora litigiosa*, che erano stati la ragione stessa del suo arrivo a Cartagine: “Quei *fora* appresentavano la situazione storica e l’ideale di cultura dei suoi tempi: un mercato di chiacchiere e di vane menzogne”, così si esprime Margiotta (1973, p. 8) con richiamo a Patané (1967, pp. 38 e ss.). Si trattava di una cultura caratterizzata dallo studio di grammatica e letteratura che doveva formare il *vir eloquentissimus*, secondo l’ideale di *humanitas* proposto da Cicerone: “ideale scaturito nella società romana dall’incontro con l’ellenismo e che si rifaceva al tipo di educazione propugnato, nella figura di Socrate, alla Scuola di Atene del IV secolo a. C.” (Margiotta, 1973, p. 9). Ai tempi di Agostino, lo studio della grammatica era basilare, sia come teoria della lingua, sia come studio delle regole; ma aveva un preciso compito pure nella spiegazione dei classici letterari. Il primo momento della formazione classica era piegato a scopi didattici e didascalici; quindi i lavori di grandi retori e grammatici venivano presentati in forma catechetica, secondo uno schema di regole e tecniche composte nella forma domanda-risposta che durerà fino al Medioevo. Il metodo, sia dei grammatici che dei retori, era strutturato in quattro operazioni: *lectio*, *emendatio*, *narratio* e *judicium*. Nel primo caso si doveva, attraverso una lettura espressiva, imparare a “gustare” l’opera classica. Nel secondo si esercitava la critica testuale (stile e storia del testo), nel terzo si passava al commento e all’indagine sui motivi ispiratori e, nell’ultimo, si giungeva alla critica estetica, “che a volte si assommava nella critica sulla punteggiatura” (Margiotta, 1973, p. 10).

Osserva Margiotta che l’insegnamento mancava di sintesi ed era orientato ad una *piatta orizzontalità*, non tanto e non solo “nella tecnica di apprendimento, ma ancor più nelle finalità formative del classico *cursus*” (Margiotta, 1973, p. 10). L’esito del percorso evidenziava un vero e proprio *svuotamento* dei valori e dei significati della romanità, tanto che l’educazione si era ridotta a *tecnicismo* retorico, pressoché estraneo al valore dell’ideale ciceroniano di *humanitas*. In tale situazione già di per sé problematica, Agostino soffre

l’assenza del linguaggio tecnico, dato che la sua è una formazione da autodidatta: “Gli manca una severa disciplina lessicale e la terminologia è fluttuante perché il suo maestro non è Platone, non Aristotele, ma Cicerone.” (Margiotta, 1973, p. 11). Ciò rappresenta un limite ma anche la possibilità di una svolta innovativa, della ricerca di una parola adeguata per esprimere il nuovo, secondo il taglio prospettico dell’*inventore* che, pur restando un retore, manifestava una solida competenza dialettica. Forse per questa ansia di verità “nuova” si accostò ai manichei e al loro principio dei due opposti: il bene e il male. Ben presto, però, si rese conto che la filosofia di Mani non era una metafisica e, al tempo stesso, non era in grado di competere con la scienza del tempo nemmeno nella forma dibattuta *de rerum natura*. La sua esigenza, segnalata nelle *Confessioni*, di dare forma all’idea di sostanza spirituale, lo rese *dubbioso* anche nell’incontro con il neoplatonismo: “Agiscono simultaneamente sul suo animo tutti gli elementi di pensiero con cui fu a contatto, spunti platonici, accademici, mistici, fisici, indelebilmente radicati nel suo spirito e utilizzati per la sistemazione del suo pensiero” (Margiotta, 1973, p. 14). Le parole di Margiotta sembrano delineare una sorta di mosaico intellettuale dove ogni tessera trova la sua collocazione per giungere al disegno definitivo: “Solo nel Cristianesimo la verità, *velandosi* dietro le spoglie terrene di altre dottrine *gli si disvela* come verità interiore, assoluta ed eterna” (Margiotta, 1973, p. 15). È interessante l’interpretazione che gioca sul *velarsi-disvelarsi*: la verità interiore del Cristianesimo dapprima quasi si nasconde nel vasto campo dei saperi pagani, poi come la potenza della luce si manifesta in tutto il suo splendore. La conseguenza è la conversione perché la verità bisogna viverla pienamente, ma prima è necessaria la *metanoia*:

“[L]a salutare pazzia, il coraggio di accettare la dedizione all’ignoto, il morire perché il futuro è solo nella speranza, e ciò che è ora imminente è solo la fine. Si tratta solo di *volere*, voler *morire*, perché la verità giunge a squassarci internamente per vivere nuovamente” (Margiotta, 1973, p. 17).

È una presa di posizione radicale che sembra insinuarsi con raffinatezza psicologica nelle difficili decisioni del personaggio: il coraggio, la sfida dell’ignoto, la consapevolezza del morire se si *vuole* una nuova vita, speranza del futuro che implica la *salutare pazzia*. Ma l’indagine introspettiva dell’interprete va oltre:

“Agostino trapassa l’*ambiguità* (corsivo nostro) delle parole da cui fino a quel momento si era lasciato guidare. Ambiguità di sensi antichi e nuovi, ambiguità del suo animo incapace di discernere il futuro in un passato di cui pure è totalmente, esclusivamente insoddisfatto” (Margiotta, 1973, p. 17).

E torna nel giovane interprete la metafora del *velarsi-disvelarsi* nella scoperta di quanto sia difficile essere cristiani: “Il velame ambiguo viene dissolto dal suo volere: egli sa perché vuole, perché in lui si è fatta luce, perché il lui il *Logos* è immagine, e l’immagine è vita” (Margiotta, 1973, p. 17).

Ci ricorda Margiotta che al culmine della propria

*metanoia*, decisiva per orientare il futuro, Agostino ha l'impressione di ascoltare due parole: *Tolle* e *Lege*. Evidentemente simboli di una sostanza portatrice di verità, ma anche di una condizione esistenziale. Per il giovane ermeneuta siamo di fronte ad una *pedagogia di vita* fondata sul radicale ascolto *in interiore homine* della verità: "Così la conversione risulta *momento dialogico veritativo-emergente essenziale* nella posteriore elaborazione pedagogica agostiniana: dialogico perché per *enigma* la vita si fa immagine di verità e la verità si fa modello di vita" (Margiotta, 1973, p. 18). In estrema sintesi questo è il filo conduttore del *De Magistro*, quando il retore Agostino giunge alla consapevolezza che l'amata opera ciceroniana, *Ortensio*, va superata in quanto la sola ragione non basta per la conquista della verità, che ha bisogno dell'opera della *luce*, come avverte Giovanni evangelista in un celebre passo: "la luce, quella vera, che illumina ogni uomo, veniva nel mondo" (Giov. I, 9). Nella cultura pagana dell'epoca il punto più elevato risiedeva nell'*eloquenza*; mentre nei Padri della Chiesa, e nello stesso Agostino della conversione, "l'*eloquenza* è il reale possesso della verità" (Margiotta, 1973, p. 19).

La critica all'educazione classica, allora, si fa chiara e circostanziata, quando il vescovo Agostino pone in rilievo il formalismo poco stimolante del corso di studi che tende a tradursi in *diseducazione*. Già in Seneca e Plotino era emersa la critica alla "declamazione scolastica" priva di ogni modalità di educazione morale. In particolare Plotino, nella III *Enneade*, denominata del discepolo Porfirio *La dialettica*, nella parte ascendente del cammino propone una *graduale elevazione*, in grado di condurre il soggetto a saper disgiungere il sensibile dall'insensibile e, successivamente, abituarlo a cogliere il fascino dell'incorporeo, nelle virtù, nelle arti e nelle scienze (Plotino, 1947, I, pp. 68-69). In seguito sarà basilare presentare l'insieme delle cose incorporee formando la capacità di individuare l'unità come elemento caratterizzante delle stesse (principio olistico). La dialettica, nello specifico, viene rappresentata come una attitudine *naturale* volta a concettualizzare l'essere di una cosa e la sua differenza dalle altre. Per Plotino, inoltre, "dopo aver dato tregua al nostro vagabondaggio nel campo sensibile essa *si ferma nel regno dello Spirito* ed esercita lassù il suo compito" (Plotino, 1947, I, p. 67), in tal modo scarta ciò che risulta vano, inutile, e offre all'anima ciò che serve "nel campo della verità", facendo propria la distinzione gerarchica delle idee platoniche.

Agostino prende le distanze sia dalla tradizione platonica che da quella aristotelica della dialettica, secondo lui ridotta a scienza sofistica e a semplice eloquio colto. Mentre si sente in sintonia con Plotino per una dialettica come *scienza pedagogica* o, meglio, *arte che insegna ad insegnare* e *arte che insegna ad imparare*. Vi è in tale duplice funzione la consapevolezza del sapere, sia nel senso di una volontà di rendere consapevoli, sia dei mezzi per produrre conoscenza. Osserva lo studioso italiano:

"Quella *visione della bellezza*, che è tutto per i neoplatonici, è per i cristiani esigenza perfetta di *ascolto della verità* che in noi continuamente si disvela, è vita sensuosamente vissuta, è via illuminata dal Cristo interiore, perfezione individuale nella gioia della carità

fraterna; è soprattutto amore" (Margiotta, 1973, p. 22).

Il saper vedere la *bellezza* è per i cristiani prerequisito dell'*ascolto* della verità. Immagini che provengono dai sensi ma che si rendono efficaci nel *disvelamento* -ancora una volta metafora che implica la luce - di quel vero vitale che si sintetizza nella *via illuminata* dal divino interiore, nel *perfezionamento* individuale, nella gioia della *carità* e, infine, nell'*amore*.

In un passaggio introduttivo, che precede l'approdo al *De Magistro*, Margiotta delinea alcuni elementi pedagogici presenti nei padri della Chiesa che precedettero Agostino. La questione più interessante, per noi, è la rilevanza della lingua e della cultura greca nel Cristianesimo originario, elemento poco conosciuto dai non specialisti che si fermano sulla relazione Antico e Nuovo Testamento, in nome di una continuità, sia pure nella differenza radicale, tra Ebraismo e Cristianesimo. Ci ricorda il giovane interprete:

"Nel Vangelo dunque, l'Ellade non c'è. Ma è presente nelle lettere di Paolo. Il quale fu Giudeo per i Giudei, Greco per i Greci, come richiedeva la sua missione. Ma la lingua di cui si servì fu il greco, ed era di una forza e di una vivacità quale l'antica prosa non conosceva da secoli" (Margiotta, 1973, p. 23).

Al tempo stesso non va dimenticato il Vangelo di Giovanni, e non solo per il *Prologo* che inquadra il *Logos* nella prospettiva tracciata da Filone alessandrino, filosofo ebreo di formazione greca, che tentò la conciliazione educativa tra cultura e religione. Opera teologica fondamentale, quella di Giovanni, tanto che gli Ortodossi definiscono *teologo* l'evangelista. Vi è una coscienza che ha seguito da vicino l'istruzione greca, tanto in Giovanni che in Paolo: "Ed ecco dunque: concetto greco di *Logos* e concetto ebraico di *Legge*, coscienza storica e coscienza cosmica convergono nell'insegnamento giovanneo e paolino" (Margiotta, 1973, p. 24). Il cristiano è chiamato a vivere le cose di questo mondo usufruendone, ma nella convinzione di predisporre ad un compito più alto che richiede amore ed un certo distacco dal quotidiano (M. T. Gentile, 1965, p. 46).

Il fattore educativo determinante è dato dalla discesa salvifica di Cristo in terra. Per salire i gradi del perfezionamento, è indispensabile che l'esperienza di vita predisponga il credente alla comprensione intellettuale, la quale implica la conquista del divino già dal presente terreno. Ed ecco la *scoperta* di Dio in un vissuto segnato da verità e amore. Il divino del resto "può disvelarsi e si disvela in un unico modo: *per immaginem*" (Margiotta, 1973, p. 26). L'essenza della pedagogia cristiana, per il giovane filosofo dell'educazione, consiste in questo, seguendo la traccia agostiniana:

"Ogni immagine [...] non è solo *racconto*, perché, superando le vicende che ne sono il contenuto, punta decisamente ad enucleare il significato. E non è neppure *mito*, perché le parole stesse rivelano la presenza del divino, pur nettamente distinto dall'umano, nel momento e nel fatto di disvelarsi per mezzo dei segni" (Margiotta, 1973, p. 26).

La vita di Cristo è densa di segni che parlano *per imaginem*, e diventano fonte del processo educativo; ma nella frase citata Margiotta individua un percorso di solido interesse (*linguaggio, comunicazione, significato*), che entra con raffinata attenzione nella cultura del Novecento, come avremo modo di considerare. Per il momento teniamo presenti le parole che reciprocamente si richiamano: *racconto, significato, mito, segni*.

Il processo di salvezza voluto da Dio procede per gradi in parallelo con la vita e l'educazione trova la propria metafora più diffusa già dai primi secoli nel *giardinaggio*, dove l'educando come ovvio è la *pianta*. Quindi il soggetto infantile è integrato nel mondo naturale, e proprio dalla natura riceve nozioni di ordine e di razionalità. Non a caso si chiede Paolo a cosa serve la Legge, se non a rendere consapevoli in modo preciso delle trasgressioni, e ribadisce che la venuta di Cristo ha predisposto per il credente un altro progetto, come emerge di frequente nei testi evangelici. Ciò implica una volontà educativa che nell'infanzia fa soprattutto uso di immagini fantasiose ma, crescendo, entrerà nella delicata fase del rapporto maestro-allievo dove la parola è determinante:

“Ma *parola* (corsivo nostro) è segno espressivo. Ora le parole come le immagini, devono pur essere segni di qualcosa. Certamente non di qualcosa di astratto, il che sarebbe del tutto diseducativo, e farebbe ricadere la pedagogia cristiana nello stesso vacuo formalismo della scuola pagana” (Margiotta, 1973, p. 29).

Di qui la necessità, espressa ad esempio da Tertulliano, di un riferimento all'esperienza diretta del bambino. In una visione più ampia che è presente in Agostino, vi sono chiari elementi educativi indicati da Cristo, tali da suggerire l'emergere graduale del divino nel mondo. Nella relazione allievo-maestro, il parlare si fa processo esplicativo attraverso l'*illuminazione*, che libera il soggetto in apprendimento dalla funzione della legge cosmico-storica, e lo predispone alla fede. Quest'ultima è *responsabilità* che implica amore e, perciò, *comprensione* di Dio.

## 2. I fondamenti semantici del *De Magistro*

Pur tra vari passaggi culturali, dall'*Ortensio* ciceroniano al *Protrettico* aristotelico, da Plotino a Vittorino, forte rimane nel personaggio oggetto di studio l'attrazione per gli *amanti della luce*: “La luce del primo passo della Genesi, la luce del primo paragrafo del Vangelo secondo Giovanni; la luce cosmica e la luce storica di Origene. Essa fu la *luce interiore* in Agostino” (Margiotta, 1973, p. 33). Egli aveva fatta propria la distinzione plotiniana tra *scienza*, quale conoscenza del sensibile, e *sapienza*, quale conoscenza dell'intelligibile; nel *De Magistro*, tuttavia, la conoscenza si presenta con evidenti tracce platoniche che cercano di accomunare condotta morale e tensione pedagogica. Anni dopo, una volta compiuta la grande costruzione del *De civitate Dei*, la prospettiva pedagogica si convertirà “in una visione che non è più soltanto religiosa ma ecclesiastica, nel senso reclusivo del termine. La

scoperta della *grazia* parrebbe quasi distruggere la pedagogia” (Margiotta, 1973, p. 34). Elemento di analisi suggestivo, che induce a riflettere, soprattutto perché nel *De Magistro* Agostino ancora si dibatte tra diverse tendenze gnoseologiche che non sono giunte a quell'*illuminazione*, che gli consentirà di andare oltre la trascendenza platonica per approdare alla trascendenza-immanenza del rapporto Dio-uomo nel cristianesimo.

Margiotta, a questo punto, comincia a fornire il proprio originale taglio prospettico che, pur con la dovuta attenzione storica, approda ad una rilevante questione filosofico-educativa: “la comunicazione è forse l'unico più profondo *valore* che Agostino intende salvare. Comunicazione con Dio e prima ancora comunicazione tra uomini” (Margiotta, 1973, p. 35). Il pensatore cristiano non trascura il ruolo della percezione e della parola nel comunicare, ma le ritiene secondarie rispetto all'interiorità, che non implica immanenza, “ma trascendenza dell'interiore lume del conoscere” (Margiotta, 1973, p. 36). Sul terreno educativo la questione è profondamente innovativa: *la vera luce che viene in questo mondo*, considera Agostino sulla scia del quarto Vangelo, *illumina ogni uomo che viene al mondo*. La parola umana non può entrare nelle *regole interiori di verità*, poiché si erge una incomunicabilità assoluta in assenza della *volontà*. È su questa che la parola preme per dare corso all'esercizio interiore:

“[S]icché l'educazione fuor di questo esercitarsi della parola sulla volontà, si risolve in una forma di autoeducazione, che non si fonda su una presunzione personalistica, ma su una certezza universale e trascendente che tutti egualmente illumina e che va interiormente riscoperta” (Margiotta, 1973, p. 36).

In sostanza l'elemento autoformativo si presenta come prioritario e non vi è il rischio della presunzione individuale, dato che ognuno è soggetto all'illuminazione che scava nella profondità del vissuto, come la memoria platonica dell'anima.

Certo è che l'immanenza del trascendente può apparire una stridente contraddizione, se non si entra nella logica del Cristo Maestro dell'interiorità. Lo scopo profondo del *De Magistro*, allora, sta nel cogliere l'azione del maestro terreno come stimolo al discepolo per indagare dentro di sé e cogliere “direttamente nella luce interiore le eterne realtà intelligibili da cui dipende ogni certezza delle *regulae veritatis* e quindi del nostro giudizio” (Margiotta, 1973, p. 38). Ruolo non secondario quello del maestro, dal momento che il dialogo riveste un triplice significato: la questione della possibilità stessa dell'insegnamento, inerente al metodo; il problema della relazione tra mondo sensibile e impiego dei concetti; il tema della comunicazione attraverso il linguaggio. Annota con brillante presa di posizione Margiotta: “Agostino non cominciò col porsi la domanda intorno alla possibilità educazione, ma si chiese piuttosto: *a cosa serve il linguaggio?*” (Margiotta, 1973, p. 38; corsivo nostro). Di qui, la relativa modernità dell'opera se inquadrata retrospettivamente. Nel dialogo tra Agostino e Adeodato, quest'ultimo è incerto se si possa affermare che ogni linguaggio sia istruttivo, ma è certo che

ogni istruzione abbia bisogno del linguaggio. Andando oltre, il nostro giovane studioso afferma: “bisogna asserire che qualunque comunicazione ha bisogno di un segno che esprima. In questo riconoscimento Agostino allarga il concetto del linguaggio fino a comprendere in esso ogni tipo di espressione segnica” (Margiotta, 1973, p. 39).

Di qui la convinzione agostiniana che sia indispensabile “qualche segno esteriore” affinché l'uomo possa attivare il proprio pensiero: “Per cui chiara e precisa ne risulta la equivalenza tra pensare e parlare. Ancor più chiara, se si ricollega la facoltà del pensare a quella dell'immaginare, e se ambedue si ritrovano convergenti nel parlare” (Margiotta, 1973, p. 39). Se non avessimo informazioni sul contesto, l'annotazione riflessiva potrebbe riguardare il pensiero di Piaget, o di Chomsky; ed è per questo, come già abbiamo accennato, che l'interprete viene preso dalla suggestione feconda degli studi contemporanei sul linguaggio. Ma, su di un terreno specificatamente educativo, nasce nel filosofo cristiano un dubbio assillante: “se le parole esprimono idee come è possibile che le parole le rispecchino?”; come può un soggetto ancora immaturo, benché guidato dal maestro, “ricostruire dal segno del linguaggio, la cosa significata?” (Margiotta, 1973, p. 39). Il rischio è che ci si riduca alla riproduzione meccanica del segno, cadendo nelle forme di verbalismo e mnemonismo così comuni nelle pratiche educative incentrate sulla verbosità del maestro. Agostino, per altro, è perplesso anche sulla prassi di mettere lo scolaro a diretto contatto con le cose per facilitarne il collegamento con i segni: “L'importanza del *De Magistro* è appunto nell'aver perlomeno rilevato la profonda antinomia tra metodo verbale e metodo intuitivo o oggettivo, e tuttavia nel non essersi nascosto le gravi difficoltà connesse al secondo” (Margiotta, 1973, p. 40). La certezza agostiniana risiede nel fatto che il *significare* delle parole si fonda, se vogliamo comprenderne i *segni*, sul fatto che la mente ha avuto in precedenza contatto con le cose: il valore del conoscere risiede nell'esperienza e non nei segni. La conclusione sul versante didattico non può essere che questa: “Finché il maestro sarà solo maestro di parole impartendo astratte nozioni, il suo insegnamento sarà vano e le stesse parole che egli vorrà insegnare saranno puro suono” (Margiotta, 1973, p. 41).

Mette in luce Margiotta che parrebbe sussistere una contraddizione tra l'apertura del dialogo, dove si afferma *niente si può insegnare senza parole e segni*, e l'ultima citazione, nella quale si riconosce che *niente si può insegnare con le parole*, mentre i segni hanno bisogno di trovare conferma nelle cose. In realtà Agostino, precisa l'interprete, nell'insegnamento vuole valorizzare non tanto il parlare, bensì il *praebere*: “un offrire, un mostrare direttamente, sia ai sensi che all'intelletto” (Margiotta, 1973, p. 42). Il complesso discorso giunge anche a suddividere i segni in due categorie: disegni, azioni, gesti, da una parte, che rappresentano le cose in forma diretta, e parole che non possiedono la stessa qualità. Inoltre tende a specificare il rapporto tra segni e significati e, ancor più, tra *signa* e *intelligibilia*, che sono connotati da caratteri di eternità, immutabilità, necessità. La sua convinzione profonda è che ogni essere umano, per mezzo dell'educazione, sia capace di leggere l'universale nei

particolari. Ed ecco allora la chiarezza del quadro di riferimento:

“In definitiva, Agostino non si rivolge all'esperienza sensibile e nemmeno al linguaggio, come a criterio ultimo per decidere intorno al problema dell'insegnamento: quello che ha veramente valore nell'insegnamento, e cioè i concetti e la scienza, non viene offerto allo scolaro né dalle parole né dai segni né dalle cose stesse, ma da un atto semplice, anzi da un'intuizione intellettuale, per cui si svela immediatamente la verità al pensiero ed abita in esso” (Margiotta, 1973, p. 43).

La prima conseguenza è che la scienza non proviene dall'esterno, è frutto di un giudizio concreto sui concetti stessi che vengono dichiarati veri o falsi, secondo un procedimento interno individuale (il possesso interiore della Verità). Margiotta esprime la convinzione, prima di entrare nella trattazione semantica del testo, che il filosofo cristiano si faccia carico di mostrarci il proprio *vero platonismo*:

“Se il suo Dio non è il bene platonico, se la sua città divina non è il regno delle idee platoniche, se la sua città terrestre non è il mondo sensibile platonico, Agostino è platonico nel senso che la sua dottrina filosofica ha in fondo la stessa struttura della dottrina platonica: Dio esiste; esiste la città celeste; esiste la città terrestre” (Margiotta, 1973, p. 45).

Nell'ultima parte dell'*Introduzione*, dopo la puntuale individuazione dei temi più rilevanti dell'opera di Agostino in oggetto, Margiotta con il coraggio della gioventù, se così si può dire, considera che “sotto lo specifico aspetto linguistico” la prospettiva pedagogica del filosofo cristiano non sia stata presa in considerazione adeguatamente: “I problemi dell'*apprendimento* e dell'*insegnamento* sono stati considerati sempre dal punto di vista del principio dell'interiore illuminazione” (Margiotta, 1973, p. 49) e abbiamo visto quanto attenzione lo studioso italiano abbia dedicato al tema. Ma occorrerebbe entrare più a fondo nella *fecondità* e nel *parallelismo semantico* che richiedono una trattazione peculiare del modo di procedere di Agostino: “Vi è la certezza di una valenza linguistica e semantica dell'atto educativo, una tensione radicale, diremmo, a focalizzare, *l'atto educativo nel suo prodursi*” (Margiotta, 1973, p. 49). È quella *tensione radicale*, che lo interessa e lo convince, e va sottoposta ad indagine critica relativamente alla definizione teorica dell'insegnamento; ma ciò che è più rilevante è la convinzione del giovane studioso dell'opportunità di leggerla attraverso “i dibattiti contemporanei tra linguisti e pedagogisti, linguisti e filosofi, linguisti ed etnologi” (Margiotta, 1973, p. 49).

Il punto di partenza è rappresentato dal *conosci te stesso* socratico nell'ottica cristiana della redenzione e, in particolare, alla luce del passo della Genesi secondo il quale l'uomo è stato creato *ad immagine di Dio*. Tale somiglianza implica responsabilità: “Ma il vero problema filosofico è nel chiedersi perché l'uomo sia capace di regnare sulla terra. La risposta cristiana sottolinea la libertà e l'intelligenza come carat-

teri propri e distintivi dell'uomo rispetto alle creature" (Margiotta, 1973, p. 50). Giunti al presente una certa sfiducia si è manifestata, in credenti e non credenti, rispetto a *libertà* e *intelligenza* dato il vuoto di interesse ecologico e propensione egocentrica, benché vi sia stato con S. Francesco uno straordinario punto di riferimento nell'ottica della relazione uomo-creature. Lo studioso italiano sente la necessità di chiarire i termini di quella "somiglianza" che potrebbe confondere, inorgoglire o schiacciare sotto il peso del confronto. Allora si tratta di approfondire:

"Più giustamente l'immagine divina nell'uomo non è solo, né principalmente, ciò in cui l'uomo rassomiglia a Dio effettivamente; ma la coscienza che l'uomo acquista di essere un'immagine e il moto per il quale l'anima, traversando in certo modo sé stessa, *usa questa similitudine per raggiungere Dio*" (Margiotta, 1973, p. 50).

Se qualcuno pensava di essere un privilegiato messo nella condizione di sfruttare una "parentela", deve ricredersi: spetta ad ognuno mettersi in *moto*, *traversando* i propri limiti con una presa di coscienza, che potremmo interpretare come quella *verità* giovannea che ci *renderà liberi* (Giov. 8, 32).

A questo punto Margiotta non può trascurare, nella biografia delle *Confessioni*, l'articolazione del tema che non è riducibile alla *confessio peccatorum*, ma si ampia in particolare nella *confessio laus* susseguente al riconoscimento dell'azione divina: "Ma se Dio ha creato l'uomo a sua immagine e somiglianza, è evidente che *confessio* è lode di Dio per l'intervento puntuale, completo unitario del VERBUM" (Margiotta, 1973, p. 51).

### 3. Conclusione

L'esperienza di vita di Agostino, considera il nostro interprete, non è imparentata con la folgorazione sulla via di Damasco di Paolo di Tarso, si presenta, piuttosto, come una "acquisizione del vero" lenta ma progressiva, spesso dolorosa e non lineare nelle tappe che segnano il suo rapporto con Dio. La famosa espressione *credo ut intelligam* ci mette nella condizione di riflettere sulla relazione tra *auctoritas* e *ratio*, basilare per lo sviluppo del soggetto e della sua storia personale: "l'*auctoritas* detta agli uomini un'attitudine spirituale e morale che essi sentono di dover adottare, mentre la *ratio* condurrà autonomamente gli uomini alla comprensione della essenziale necessità delle cose" (Margiotta, 1973, pp. 51 – 52). Ed è su questo tema che la svolta interpretativa si fa audace, quando va a toccare alcuni studi del presente che a Margiotta stanno a cuore: le origini dell'artificialismo infantile di Piaget (1955, pp. 381 – 382, 389) assieme agli studi sullo sviluppo mentale del bambino (1967, pp. 15 – 16, 25), senza trascurare gli studi di Chomsky sull'innatismo del linguaggio e il dispositivo di acquisizione linguistica (1967 pp. 2 – 12). Per lui il maestro agostiniano si configura come "un *fascio di forze semantiche* e quindi linguistico-significanti, *stimolanti* e *condizionanti* lo sviluppo infantile" (Margiotta, 1973, p. 53);

quindi si fa stimolo al *significare*, in quanto egli stesso è *attività linguistica*.

In nota (Margiotta, 1973, p. 54, n. 1) viene segnalata l'ampiezza delle discussioni di quegli anni tra linguisti, inerenti la definizione di linguaggio e le sue strutture considerate accettabili dai più. Tali elementi di indagine attuale "valgono ad illuminare il confronto critico impostato tra le intuizioni tematiche della pedagogia agostiniana e gli sviluppi di essa, oggi a noi possibili e doverosamente perseguibili" (Margiotta, 1973, p. 54). Interrogarsi sulla "natura" del linguaggio è della massima importanza, come si coglie da una bella immagine della lingua di Sapir per il quale essa è: "un metodo puramente umano e non istintivo per comunicare idee, emozioni e desideri attraverso un sistema di simboli volontariamente prodotti" (1969, p. 8). Da allora ad oggi – ed è passato mezzo secolo! – gli studi sul cervello, la mente e le sue funzioni, nell'ottica neurofisiologica hanno spostato l'asse del discorso su ulteriori ambiti, pur non mancando di una continuità. Per allora, Margiotta si faceva carico di considerare che "perché il linguaggio sia tale, e cioè comunicazione, è necessario che le immagini o i simboli che rendano possibili le parole, in quanto denotano l'esperienza, siano associati o associate ad interi gruppi di esperienza" (Margiotta 1973, p. 55). Nella prospettiva *genetica* e *trasformativa* l'attività linguistica ha una valenza *originaria*; il linguaggio non sempre accede ad un sistema di pensiero, soprattutto per Chomsky (1970),

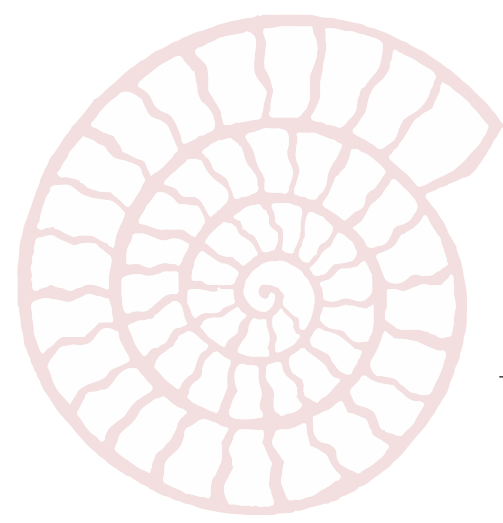
"non fluisce parallelamente al movimento interno della coscienza, ma si muove, pure restando parallelo, a livelli diversi che vanno dalla condizione in cui la mente è tutta occupata da immagini particolari fino alla condizione in cui la mente è interamente concentrata su concetti astratti e le loro relazioni" (Margiotta 1973, pp. 55-56).

La lingua in origine ha uno scopo di preparazione, tuttavia pensiero e linguaggio interagiscono: "Il concetto, insomma, non giunge ad avere un'esistenza individuale ed indipendente finché non abbia trovato una ben distinta realizzazione linguistica" (Margiotta, 1973, p. 56).

Riporta Margiotta un bel passo del *De Magistro* in cui Agostino loda Adeodato: "Hai ben compreso: credo infatti che tu, nello stesso tempo intenda – anche se qualcuno è di opinione contraria – che, quantunque non articoliamo alcun suono, tuttavia interiormente parliamo nel nostro animo, poiché pensiamo le parole stesse; così, anche con le parole non facciamo altro che richiamare il pensiero, mentre la memoria, cui sono legate le parole, ripensandole, richiama alla mente le cose stesse di cui le parole sono segni" (Agostino, 1961, Cap. I). Felice sintesi di un maestro che, direbbe Margiotta, si interroga sulla *natura* del significato, o meglio sulla sua *valenza esistenziale* per orientare le modalità di crescita di ogni soggetto umano.

## Riferimenti bibliografici

- Agostino. (1961). *Confessioni*. Roma: Edizioni Paoline.
- Banniard, M. (1992). *Viva voce. Communication écrite et communication orale du IVe au IXe siècle en Occident latin*. Paris: Institut des Études Augustiniennes.
- Carola, J., & Do Nascimento, L. (2020). L'educazione dell'uomo in Agostino d'Ippona. *Revista Educere Et Educare*, 15(34), 23343. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i34.23343>
- Casotti, M. (1963). Il "De Magistro" di Sant'Agostino e di San Tommaso. In AA. VV., *Questioni di Storia della Pedagogia* (pp. 121 – 142). Brescia: La Scuola.
- Chomsky, N. (1967). Recent contributions to the theory of innate ideas. *Synthese*, 17(1), 2 – 11. Retrieved December 30, 2024, from <https://www.jstor.org/stable/20114531>
- Chomsky, N. (1970). *Le strutture della sintassi*. Bari: Laterza.
- Cochrane, C. N. (1969). *Cristianesimo e cultura classica*. Bologna: Il Mulino.
- Gentile, M. T. (1965). *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*. Roma: Armando Editore.
- Gilson, E. (1983). *Introduzione allo studio di S. Agostino*. Genova: Marietti.
- Jaeger, W. (1977). *Cristianesimo primitivo e cultura greca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lettieri, G. (2001). *L'altro Agostino: Ermeneutica e retorica della grazia dalla crisi alla metamorfosi del De doctrina christiana*. Brescia: Morcelliana.
- Margiotta, U. (Ed.). (1973). *Aurelio Agostino, De Magistro*. Roma: Ernesto Gremese Editore.
- Marrou, H. (1987). *Sant'Agostino e la fine della cultura antica*. Milano: Jaca Book.
- Patané, L. (1967). *Il pensiero pedagogico di S. Agostino*. Bologna: Pàtron.
- Piaget, J. (1955). *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Plotino. (1947). *Enneadi*. Bari: Laterza.
- Sapir, E. (1969). *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Torino: Einaudi.
- Sciacca, M. F. (1987). *La Storia della Filosofia Cristiana*. Milano: Feltrinelli.
- Simonetti, M. (2011). *Sant'Agostino, L'istruzione cristiana*. Milano: Fondazione Lorenzo Valla-Mondadori.



# The imperfect education: Italian schooling in the metamorphosis of the world

## L'educazione imperfetta: La scuola italiana nella metamorfosi del mondo

Mario Caligiuri

Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Università della Calabria (Cosenza, Italy)  
mario.caligiuri@unicl.it  
<https://orcid.org/0000-0003-4841-1987>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The metamorphosis of the world inevitably leads to the metamorphosis of education. This paper analyses the complex challenges facing the Italian educational system in a rapidly changing society. It examines the structural inadequacies, social and economic dimensions, and territorial disparities that characterize Italian education today. The paper highlights the need for profound reforms to address the educational emergency, focusing particularly on the impact of digital technologies and artificial intelligence. It proposes three main actions: defining a pedagogy of the nation, developing educational algorithms, and returning to orality in learning. The study concludes that despite the difficulties, education remains the primary pathway for reducing inequalities and promoting social progress, emphasizing the importance of improving educational quality to face future challenges in a digital and hybrid world.

La metamorfosi del mondo comporta inevitabilmente la metamorfosi dell'educazione. Questo paper analizza le complesse sfide che il sistema educativo italiano deve affrontare in una società in rapido cambiamento. Esamina le inadeguatezze strutturali, le dimensioni sociali ed economiche e le disparità territoriali che caratterizzano l'istruzione italiana oggi. Il documento evidenzia la necessità di riforme profonde per affrontare l'emergenza educativa, concentrandosi in particolare sull'impatto delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale. Propone tre azioni principali: definire una pedagogia della nazione, sviluppare algoritmi educativi e ritornare all'oralità nell'apprendimento. Lo studio conclude che, nonostante le difficoltà, l'educazione rimane la via principale per ridurre le disuguaglianze e promuovere il progresso sociale, sottolineando l'importanza di migliorare la qualità educativa per affrontare le sfide future in un mondo digitale e ibrido.

### KEYWORDS

Educational Systems, Digital Transformation, Artificial Intelligence, Educational Emergency, Social Inequality  
Sistemi Educativi, Trasformazione Digitale, Intelligenza Artificiale, Emergenza Educativa, Disuguaglianza Sociale

**Citation:** Caligiuri, M. (2025). The imperfect education: Italian schooling in the metamorphosis of the world. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 13-20. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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-01-25\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_03)

**Submitted:** March 26, 2025 • **Accepted:** April 7, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Premessa

La metamorfosi del mondo non può che comportare la metamorfosi dell'educazione. Come spiega Le Goff (2015), le prime trasformazioni investono l'aspetto economico, poi quello sociale e infine quello mentale.

Stiamo registrando un ritardo culturale nel comprendere la realtà, in quanto viviamo contemporaneamente nelle tre dimensioni fisica, digitale e ibridata, mentre l'organizzazione sociale è ancora strutturata solo a livello analogico.

Già più di vent'anni fa, Longo (2003), che ha introdotto in Italia la teoria dell'informazione, osservava: "Oggi nella scuola vengono a contatto due generazioni (gli insegnanti e gli allievi) che, per le loro diverse esperienze cognitive, hanno strutture cerebrali diverse e perciò dialogano con grande difficoltà" (p. 109).

Di fronte a trasformazioni strutturali, erroneamente rubricate come un consueto passaggio epocale, non abbiamo coniato le parole, i concetti mentali, le categorie culturali, le teorie pedagogiche, le regolamentazioni giuridiche per descrivere quanto sta davvero accadendo.

L'esempio della legge sull'Intelligenza Artificiale da parte dell'Unione Europea mi sembra un buon esempio per spiegare questa inadeguatezza (Caligiuri, 2024a, p. 16).

## 2. La necessità sociale

L'istruzione rappresenta l'area dell'intervento pubblico più consistente, rappresentando, sia a livello numerico sia come investimenti economici, una delle voci più consistenti del bilancio dello Stato.

Per compiere opportune comparazioni, in Italia si spende il 4.1% del PIL in istruzione, il 5.1% in Francia e il 6.2% in Gran Bretagna (OECD, 2024). In quest'ultimo Paese va ricordato che la vittoriosa campagna elettorale del laburista Tony Blair nel 1997 indicava come tre priorità: *education education education* (Romano, 2005, pp. 134-148). Adesso si vedono alcuni i frutti.

Proseguendo nei confronti, in Italia ci sono circa 7 milioni di studenti con 860.000 docenti dei quali 96.000 di sostegno per le disabilità, pari all'11,2% del totale. In Francia sono 58.000 rappresentando il 6.9% del corpo docente (Unione Europea, 2023).

Altro dato è quello degli insegnanti precari, emergenza che sta investendo anche le università (Caligiuri, 2019, p. 29), che in Italia sono 284.000 pari al 33%, percentuale che in Francia arriva al 18% (Osservatorio Università Cattolica del Sacro Cuore, 2024).

Le ore di insegnamento nelle scuole in Italia sono 748 all'anno, a fronte delle 684 in Francia e delle 850 in Gran Bretagna.

Un rapporto Eurispes del 2024 ha rilevato che circa il 50% di questo tempo è impiegato per pratiche burocratiche (Eurispes, 2024, pp. 117-119).

Un altro elemento su cui riflettere è rappresentato dalla circostanza che nel dibattito pubblico, di fronte a ogni problema, dalla disoccupazione all'ambiente dai femminicidi alla droga, si invoca un maggiore in-

tervento dell'educazione, non considerando che scuola e università, in tale contesto, non possono rappresentare la soluzione ma fanno parte rilevante nel problema.

Il terzo aspetto forse è quello più importante e lo descrive il premio Nobel Joseph Stiglitz, il quale ritiene che negli ultimi due secoli la società sia progredita in base all'aumento della sua capacità di apprendimento (Stiglitz & Greenwald, 2018).

Di conseguenza, sono i processi educativi che precedono la crescita economica, mentre i parlamenti in Occidente si preoccupano prima dell'economia e poi dell'educazione perché la prima assicura risposte immediate, invece la seconda purtroppo dopo tempo (Gravemeijer, 2012).

L'approccio economico, come di tutta evidenza, è quello che prevale nelle politiche dell'Unione Europea, che hanno un impatto sulla regolamentazione nazionale (Osservatorio sulla Legislazione della Camera dei Deputati, 2023), a cominciare dal bilancio dello Stato.

L'istruzione è una necessità sociale poiché incide direttamente sia sulla democrazia che sull'economia.

E l'istruzione pubblica diventa una necessità sociale soprattutto dopo la grande cesura dell'invenzione del motore a scoppio, che determina l'industrializzazione che a sua volta genera la questione sociale (Veneruso, 1979), che sottolinea le disuguaglianze tra le classi e determina la nascita delle organizzazioni sindacali a tutela dei diritti dei lavoratori.

Nella società dell'istruzione di massa prevale la dimensione economica, che, secondo l'interpretazione di Pier Paolo Pasolini favorisce lo sviluppo capitalistico e non il progresso delle persone.

Rappresenta una grande questione chiarire il ruolo sociale dell'istruzione all'interno di una struttura schiacciata sul consumo, dove scuola e università in definitiva formano consumatori finali. E ancora Pier Paolo Pasolini considerava il consumismo "infinitamente più efficace - nell'imporre la propria volontà - che qualsiasi altro precedente potere al mondo" (Pasolini, 1976, p. 21).

Nella società digitale la gran parte delle persone sono fondamentali solo come consumatori, in quanto non più indispensabili nel lavoro delle fabbriche, nella conduzione delle guerre, nella partecipazione politica. Pertanto, come operai, soldati ed elettori contiamo sempre di meno.

Infatti, nel rapporto tra politica ed economia in Occidente c'è una netta prevalenza della prima, come confermano le elezioni americane e il ruolo delle multinazionali (Galli & Caligiuri, 2017).

Non ci rendiamo del tutto conto di questi aspetti, sebbene la realtà sia davanti agli occhi di tutti ma viviamo nella *società della disinformazione* dove la verità sta da una parte la percezione pubblica della verità è esattamente dall'altra (Caligiuri, 2012, pp. 135-155; Caligiuri, 2018).

Non a caso Han (2023) descrive la crisi della verità (p. 78), che asseconda i meccanismi cerebrali che compiono salti logici nell'interpretazione della realtà ampliando le visioni del complotto (Brotherton, 2017) e l'attenzione selettiva che determina l'*effetto scotoma*.

Meccanismi che ben conoscono i programmatori

degli algoritmi che fanno sì che *Google ci conosca meglio di nostra madre*.

### 3. L'educazione imperfetta

Un aspetto che va considerato con attenzione sono i tempi educativi, poiché ogni riforma scolastica produce effetti dopo tempo.

Per esempio, la riforma Gentile del 1923 è stata determinante per formare i diplomati e i laureati che hanno consentito al nostro Paese lo straordinario boom economico degli anni Sessanta, a pochi anni dalla fine di una rovinosa guerra perduta.

Oggi assistiamo alle conseguenze delle riforme dell'istruzione successive al Sessantotto, molto accentuate da quanto è susseguito senza sosta della fine degli anni Novanta in poi (Caligiuri, 2024b).

Dal mio punto di vista, si è determinato un abbassamento del livello di studi che ha determinato un *facilismo morale*, che ha sostanzialmente allargato le distanze sociali e territoriali, riducendo le possibilità di progresso per i figli delle famiglie di medio e basso reddito (Caligiuri, 2018).

Il tema da porre è verificare la possibilità di una scuola di qualità nella metamorfosi del mondo. Il sociologo James Coleman in un celebre rapporto commissionato dall'amministrazione statunitense aveva evidenziato che migliorare i programmi, gli ambienti scolastici, le tecnologie non era sufficiente se non si interveniva anche nelle condizioni sociali, abitative ed economiche di partenza degli studenti. La qualità dei docenti era l'unico elemento che poteva fare la differenza (Coleman, 1966). Ma la qualità dei docenti non si può imporre per legge.

Va rilevato che oggi in Occidente non funziona più il rapporto istruzione e sviluppo (Caligiuri, 2023; Kessler, 2021) e il dato della povertà educativa fa presagire fin da ora quale potrebbe essere il futuro dei vari territori (De Marchi, 2024).

Se facciamo riferimento al nostro paese, il divario educativo tra Nord e Sud è molto accentuato e non trova riscontro altrove.

Il Presidente dell'INVALSI Roberto Ricci pone in evidenza come sia possibile che in presenza di identiche norme nazionali le differenze territoriali siano così marcate. Infatti, a livello educativo Nord e Sud sembrano paesi diversi, in un'Italia divisa di fatto con un progressivo impoverimento intellettuale delle regioni meridionali (SVIMEZ, 2024; INVALSI, 2024).

Senza dubbio, siamo di fronte a una grande emergenza educativa, come confermano le classifiche internazionali (OCSE, 2023).

Le ricadute economiche sono rilevanti, poiché in settori chiave mancano diplomati e laureati che possono sostenerle (Labartino et al., 2024).

Gli studenti però non possono considerarsi dei *carnefici*, seguendo l'interpretazione di ampio Claudio il Cieco il quale sostiene che "*Faber est suae quisque fortunae*", ma *vittime*, utilizzando invece la visione di Graham Green che sostiene che "Non siamo noi a decidere le cose che ci riguardano". Pertanto, gli studenti sembrano di fatto vittime di un sistema educativo che paradossalmente lavora contro di loro.

La qualità dell'educazione condiziona in modo diretto la qualità della democrazia, sia per quanto riguarda la formazione degli elettori che delle classi dirigenti.

Può essere consapevole la partecipazione elettorale quando più di un terzo dei nostri connazionali sono analfabeti funzionali? (OECD Skills Studies, 2024b). Gli analfabeti funzionali "sanno leggere e scrivere, ma hanno difficoltà grandi (o addirittura insuperabili) nel comprendere, assimilare o utilizzare le informazioni che leggono" (Il Sole 24 Ore, 2024, dicembre 10).

È di tutta evidenza che la qualità dell'istruzione incide sulle decisioni delle classi dirigenti. Il numero dei laureati all'interno del Parlamento ora è inferiore a quello del 1948, sebbene il livello di istruzione sia aumentato tantissimo (Pisicchio, 2023; Merlo et al., 2008).

Altro dato sul quale non si riflette abbastanza sono gli esiti dei concorsi in magistratura dove, dal 1988 al 2019, su 36 concorsi banditi soltanto in 9 è stato raggiunto o superato il numero dei posti previsti (Caligiuri, 2024a, pp. 31-33).

Inoltre, sulla scuola si scaricano i problemi della società. Pigozzi (2019) evidenzia lucidamente che piuttosto agitare l'alibi dell'uso sempre maggiore dei dispositivi digitali, invita a riflettere su quello che c'è prima dello schermo e cioè le dinamiche familiari.

Nello stesso tempo, i social rappresentano l'agenzia educativa più potente, poiché assorbono maggiore tempo e attenzione rispetto al dialogo con insegnanti, genitori e familiari. Pertanto, interagire con computer e iPhone sviluppa la dopamina che incide sull'umore e l'apparente benessere delle persone (Gabaldi, 2024).

Da rilevare che l'esposizione agli schermi dei bambini del nostro Paese avviene in un'età precocissima, tanto che per quelli tra i 2 e i 5 mesi raggiunge il 22.1% e quelli tra gli 11 e i 15 mesi addirittura arriva al 58.1%, con medie più alte nel Mezzogiorno d'Italia (De Marchi, 2024, p. 82).

Secondo me, ci sono due casi che dimostrano in maniera evidente la grande difficoltà dei sistemi educativi ad affrontare le grandi sfide che abbiamo davanti.

Il primo è il disagio e il secondo è l'uso della droga. In base a ricerche internazionali, un settimo dei giovani nel mondo soffre di disturbi mentali (Currie, 2024, pp. 102-105), che in Europa arrivano a un quinto per quanto riguarda i ragazzi tra i 15 e 19 anni (UNICEF, 2021).

Tale disagio si inserisce di dinamiche molto complesse, per cui di fronte alle difficoltà e ai fallimenti della vita le persone attribuiscono sistematicamente a loro stessi le responsabilità e non invece alle profonde ingiustizie sociali, che non di rado sono imposte dalla legge.

L'uso della droga è una piaga sociale molto sottovalutata, che non ha un'adeguata attenzione sia nel dibattito mediatico che in quello educativo, nonostante il numero dei morti superi quello dei femminicidi e dei caduti sul lavoro. L'arrivo delle droghe sintetiche renderà il problema più grave (Bartoloni, 2024).

Già adesso, oltre metà dei detenuti nelle carceri lo è per ragioni legate agli stupefacenti e gli utili del commercio della droga rappresentano la principale

forma di accumulazione capitalistica delle mafie che riciclano i profitti inquinando l'economia.

Essendo talmente vasto il fenomeno, occorrerebbe riflettere sulle cause che chiamano in causa l'organizzazione sociale. Pier Paolo Pasolini a metà degli anni Settanta riteneva che le giovani generazioni si drogassero per coprire un vuoto di cultura determinato dalle logiche perversive del consumismo che annientavano tradizioni e radici. "la droga è sempre un surrogato. E precisamente un surrogato della cultura [...] la droga viene a riempire un vuoto causato appunto dal desiderio di morte e che è dunque un vuoto di cultura" (Pasolini, 1976, pp. 85-86).

#### 4. Le azioni

Di fronte a uno scenario così complesso e urgente, c'è bisogno di profonde riforme strutturali, poiché nel pendolo che caratterizza la storia tra riformismo e rivoluzione bisogna propendere verso il secondo (Caligiuri, 2008, pp. 143-158).

Bisogna allora chiedersi quale può essere oggi la linea di faglia, il punto di svolta, il trauma di media portata che può determinare un cambiamento profondo.

Se facciamo riferimento alla società analogica la rottura dell'ordine sociale è stata determinata dalla crisi fiscale, che è la ragione che ha fatto scoppiare prima la rivoluzione americana e poi quella francese (Caligiuri, 2008, pp. 144-149).

Ora la rottura del patto sociale tra stato e cittadini potrebbe essere determinata dall'ingestibile debito pubblico, con il conseguente mancato pagamento di stipendi e pensioni (Maddaloni, 2024; Rosa, 2024), per cui bisognerà constatare se "qualcuno sarà ancora disposto ad obbedire" (Azzolini, 2017, p. 161).

Da dove ripartire, dunque? Secondo me, occorre farlo dalla *conoscenza delle parole*, che danno corpo alla realtà e che sono atti di identità, dimostrando quello che vorremmo essere (Gheno, 2019).

L'uso delle parole è importantissimo nel dibattito pubblico, potendo incidere addirittura sulle quotazioni di borsa (Spini, 2024; RaiNews, 2024).

Inoltre, diventa fondamentale insegnare agli studenti di essere *in connessione con loro stessi*, in modo da farli sentire a loro agio con i tempi delle proprie vite, superando i traumi del passato in modo da vivere con consapevolezza il presente e quindi preparare responsabilmente l'avvenire. E come questo vale per le persone vale anche per le nazioni. Infatti, se noi non superiamo i drammi dell'Unità, del fascismo, di una guerra perduta, di Tangentopoli siamo in difficoltà a disegnare il futuro del Paese.

Il terzo aspetto su cui ci dobbiamo confrontare è sviluppare la capacità di apprendimento, che avviene in ogni momento della nostra vita e per tutta la vita (Bauman, 2009).

Infine, andrebbe sviluppata una visione d'insieme nel recepimento dei saperi, sviluppando sia l'emisfero destro del nostro cervello, che è quello analitico, e sia quello sinistro, e quello che consente una visione globale (Levi Montalcini, 1981).

A ciò si aggiunga soprattutto l'avvento dell'intelligenza artificiale che sta creando un salto di specie con

l'inevitabile ibridazione tra uomo e macchina (Kelly, 2017).

Inevitabilmente, il tema dell'intelligenza artificiale si incrocia con quello dell'insegnamento, ponendo problemi di grandissima rilevanza come quello di individuare le possibilità di evitare il dominio del digitale nei processi educativi, di definire quali sono le competenze dei docenti, di verificare l'utilizzo dell'intelligenza artificiale per migliorare i processi di apprendimento dei singoli studenti, sperimentare processi educativi nel metaverso (Hwang & Chien, 2022), insieme ad altri ambienti immersivi come il *visual storytelling* (Eurispes, 2024b, p. 97).

Nelle varie fiere sull'istruzione che si svolgono nel nostro Paese, quasi tutte le proposte educative si incrociavano con l'intelligenza artificiale, ma dal mio punto di vista rappresentano una ennesima illusione educativa, questa volta è molto molto più grave delle altre, perché i risultati erano vaghi e per nulla verificati.

Dal "Rapporto Italia" dell'Eurispes presentato nel maggio 2024 apprendiamo che gli italiani che sanno poco o nulla dell'intelligenza artificiale sono il 65%. Dal mio punto di vista, mi concentrerei sul restante 35%, in quanto Come spiega Steven Hawking "il problema non è l'ignoranza ma l'illusione della conoscenza".

Sulle ricadute dell'intelligenza artificiale ci sono posizioni del tutto opposte, con varie sfumature: da un lato c'è chi ritiene che l'intelligenza umana non potrà mai essere superata da quella artificiale e chi esattamente il contrario. Chi ritiene che possa rappresentare una salvezza se focalizzata sulle esigenze umane (Fei-Fei Li, 2024) e chi invece che ne può provocare l'estinzione (RedHotCyber, 2024).

Di sicuro gli esiti di quanto potrebbe accadere, al momento penso sia difficile prevederne gli esiti, in quanto non abbiamo ancora maturato una "coscienza dell'intelligenza artificiale", intesa come consapevolezza delle conseguenze del suo incontrollato sviluppo (Caligiuri, 2018, pp. 55-65).

Occorre riflettere su due elementi importanti. Il primo è che è sbagliato concentrare l'attenzione soltanto sul cervello, perché l'uomo pensa con tutto il corpo, condizione che la macchina non potrà mai avere (Benasayag & Pennisi, 2024).

In secondo luogo, sembra pure che il pensiero dell'uomo si stia conformando al funzionamento dell'intelligenza artificiale (Mormando, 2024, p. 61), come sembrerebbero confermare le modalità del dibattito pubblico con la radicalizzazione delle opinioni e, più profondamente, con l'aumento del disagio psicologico e psichiatrico (Benasayag & Schmit, 2008; Miele, 2024).

La parola dell'anno del 2024 per l'Oxford Dictionary è stata "Brain rot", che significa "rimbambimento da web", confermando la prevalenza della dimensione digitale su quella fisica.

Nel 2030 tutto il mondo sarà tecnicamente collegato a Internet. Di conseguenza, se saremo tutti collegati saremo tutti controllati (Zuboff, 2019), rendendo possibile quello che sarà il campo di battaglia definitivo per la conquista del potere economico e politico: la mente delle persone (Caligiuri, 2023; Colon, 2024; Hackerare il cervello: di cosa si tratta?, 2025).

Occorre dunque elevare barriere educative.

A riguardo, potrebbero essere considerati con attenzione i segnali che provengono dall'Agencia per la Cybersicurezza Nazionale che sta creando collaborazioni con il Ministero dell'Istruzione e del Merito per insegnare fin dalle elementari la sicurezza informatica (Il Sole 24 Ore, 2024, dicembre 13), e, in via di definizione, con l'Agencia Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca per monitorare costantemente gli sviluppi della ricerca in tale fondamentale settore.

In entrambi i casi, la sicurezza informatica viene intesa non in maniera negativa ma positiva. Infatti, si tende a favorire la conoscenza dei pericoli della Rete per poterne utilizzare le straordinarie opportunità di conoscenza, inedite nella storia del mondo.

Perciò è necessario inserire come materia di base nelle scuole e nelle università lo studio dell'intelligenza artificiale.

Ma c'è bisogno, inoltre, di acquisire nuovi saperi nell'ambito educativo, come le neuroscienze (Cambi, 2011, pp. 19-15), la genetica (Asbury & Plomin, 2015), l'epigenetica (De Rosnay, 2019), la psicanalisi (Mamoni et al., 1971; Roveda, 2002; Jung, 1987). Non a caso, c'è chi sostiene che la pedagogia potrebbe presto diventare una branca della medicina (Alexander, 2018).

Soprattutto la neurogenetica è fondamentale, poiché nei processi di apprendimento "sapere esattamente come funziona il cervello cambierà tutto" (Pepperberg, 2010, p. 131), così come diventa fondamentale per favorire la personalizzazione dell'istruzione "inserire un modulo di genetica dell'apprendimento e dell'educazione in tutti i corsi di formazione per gli insegnanti" (Asbury & Plomin, 2015, p. 167).

Inoltre, dovendo in futuro lavorare per un settimo della nostra vita (De Masi, 2016), dovremmo occuparci, come aveva anticipato circa cento anni fa John Keynes (2009), di come utilizzare in maniera vantaggiosa per noi e per gli altri il tempo libero. Pertanto, la scuola oltre e più che educare al lavoro dovrebbe educare a come si vive.

Vivendo nella *società della disinformazione*, in cui siamo condizionati dalla dismisura di informazioni irrilevanti (Caligiuri, 2019), dovremmo sviluppare la capacità di individuare quelle fondamentali. E per fare questo il metodo dell'intelligence diventa decisivo (Caligiuri, 2019, pp. 35-37).

Infine, occorre tenere conto della profonda trasformazione del termine cultura, che da conoscenza del passato adesso si traduce nella capacità di prevedere l'avvenire. Quindi lo studio del futuro dovrebbe essere trasversale a tutte le discipline, che vanno inquadrare in una dimensione di quello che accade a livello globale.

Di conseguenza, le università devono radicalmente cambiare e organizzarsi più che per discipline sullo studio dei vari problemi sociali (Mulgan, 2018, pp. 214-215).

## 5. La scuola del futuro

La scuola del futuro dovrà tenere conto di alcune dinamiche già molto prevedibili. La prima è la severa diminuzione demografica, che stiamo registrando da

tempo (La Repubblica, 2024), ma che inevitabilmente si accentuerà (ISTAT, 2023).

Stanno pure aumentando a livello globale le disuguaglianze economiche (Regione Valle d'Aosta, 2024), con ricadute sociali e territoriali, culturali e antropologiche.

Yuval Noah Harari (2017) sostiene addirittura che potremmo presto avere a che fare con due distinte razze umane: una ristretta minoranza che utilizza l'intelligenza artificiale a proprio vantaggio e le moltitudini che ne saremo guidate (Harari, 2017, p. 490).

In uno scenario che si modifica in maniera continua, e che quindi intellettualmente molto interessante, provo ad avanzare tre proposte: definire una pedagogia della nazione, realizzare algoritmi educativi, ritornare all'oralità (Caligiuri, 2024a, pp. 24-25).

La creazione di una *pedagogia della nazione* significherebbe innanzi tutto porre al centro del dibattito politico e culturale il tema dell'educazione. Infatti, nei paesi del Sud est asiatico si sta investendo moltissimo sulla qualità dell'istruzione, con risultati positivi secondo le indagini internazionali (OECD, 2023). I paesi che investono di più e hanno i migliori risultati sono Cina, Giappone, Corea del Sud, Singapore e sta crescendo il Vietnam.

Lo stesso sta accadendo in paesi europei non comparabili con il nostro, con una visione politica dell'istruzione (Bloj, 2023). Dobbiamo invertire la tendenza, da un lato non possiamo considerare impossibile ogni cambiamento (Di Salvo, 2024) e dall'altro non dobbiamo continuare a pensare scuole e università come ammortizzatori sociali per studenti e docenti, luoghi, cioè dove si socializza e si erogano stipendi invece che centri propulsori del futuro.

Chi opera nel mondo dell'istruzione sa bene quanto sia difficile cambiare rotta, poiché, come spiega Niklas Luhmann (1990), ogni organizzazione prima di tutto è autoreferenziale.

Occorre però considerare che al di là del miglioramento dell'educazione non ci sono altre strade perché tutte le altre ricette sono già fallite.

La scuola ha il compito costituzionale di ridurre le disuguaglianze, sia premiando che includendo.

Nell'articolo 34 si recita che "la scuola è aperta a tutti" e che "i capaci e meritevoli hanno diritto a raggiungere più alti gradi negli studi" e nell'articolo 38 si prevede che "gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale".

Inoltre, una pedagogia della nazione è anche quella che cerca di accentuare i punti di forza e ridurre quelli di debolezza.

Nella mia opinione, i punti di forza del nostro Paese sono rappresentati dal grande patrimonio storico che ci rende una indiscussa potenza culturale mondiale, dalla nostra collocazione geografica al centro del Mediterraneo che è l'area di libero scambio più estesa del pianeta, dalla capacità di innovazione che si manifesta in innumerevoli settori e in tantissime aree geografiche.

I punti di debolezza sono invece rappresentati dalla demografia, perché nei prossimi anni saremo sempre di meno e meno persone significa automaticamente meno ricchezza, dal basso livello dell'istruzione che come stiamo argomentando rappresenta un'emergenza nazionale, e dalla diffusione della cri-

minalità organizzata che si è diffusa in tutto il paese distorcendo l'economia e la democrazia.

La seconda proposta che mi sento di avanzare è quella di realizzare algoritmi educativi, utilizzando l'intelligenza artificiale per sviluppare il pensiero critico, stimolando l'emisfero destro del cervello, per attenuare la dittatura dell'algoritmo sovrano che opera a fini commerciali per sedurre e manipolare le persone a fini commerciali e politici (Curcio, 2018).

È dato che l'algoritmo commerciale funziona, perché su questo si sta fondando in buona parte la l'economia capitalistica attuale, dal mio punto di vista si dovrebbe agire in direzione ostinata e contraria.

Va da sé che i proprietari delle piattaforme social, sia statunitensi che i cinesi, per ragioni in parte diverse e in parte convergenti, non abbiano alcun interesse a investire in questa direzione. Pertanto, dovrebbero essere gli Stati, specie quelli europei, a muoversi in questa direzione.

Il terzo aspetto è quello che riguarda a livello educativo il ritorno all'oralità. Provo ad argomentare. Nelle università medievali era indispensabile per sostenere gli esami partecipare alle *disputationes*, confronti in aula tra studenti e con i professori su determinati argomenti di studio (Moulin, 1992, pp. 140-144).

Oggi con Chat GPT diventa di fatto impossibile distinguere se un testo sia scritto da una persona oppure dall'intelligenza artificiale generativa. Ciò vale sia per valutare la preparazione degli studenti ma in particolar modo quella dei docenti, che a livello universitario vengono individuati soltanto sulla documentazione esibita senza prevedere di ascoltare nemmeno per una volta il suono della loro voce (Scirè, 2021; Pivato, 2015).

Recuperare l'oralità significa ribadire la necessità della conoscenza delle parole recuperando facoltà umane che stiamo perdendo, delegandole sempre di più alle macchine: la memoria, la logica, la razionalità, il pensiero e la creatività.

Anche le opere d'arte vengono create dall'intelligenza artificiale. "Si tratta del Ritratto di Edmond de Belamy messo a punto dal collettivo artistico parigino Obvious utilizzando una rete antagonista generativa [...] secondo le stime degli esperti di Christie's dovrebbe essere battuta all'asta a un prezzo compreso tra i 7 e i 10mila dollari" (Piva, 2018). L'opera è stata aggiudicata a 432.500 dollari.

## 6. Conclusioni

Qualche anno fa, ho scritto un libro dal titolo "Pedagogia Meridiana. Un progetto culturale per il rilancio dell'Italia". In questa pubblicazione ho utilizzato il termine "meridiano" con un duplice significato: per riprendere la riflessione del sociologo Franco Cassano sul *pensiero meridiano* in cui invitava il Mezzogiorno a costruire il proprio futuro partendo da sé, senza farsi narrare dagli altri; e per richiamare il *demone meridiano* a cui facevano riferimento i padri del deserto, ritenendo che a metà della giornata, e quindi metaforicamente della vita, si rifletteva sull'inutilità degli sforzi compiuti e delle mete raggiunte.

Un riferimento a quella *fatica sprecata* che sembra a volte caratterizzare la nostra vita e le nostre esperienze di insegnanti (Furedi, 2012).

Pur con tutte le difficoltà e contraddizioni, che ancora una volta nessuno conosce meglio di chi vive all'interno dell'ambiente, dobbiamo adoperarci affinché non sia così.

E per convincerci ad andare verso una direzione positiva, utilizzo i dialoghi di due film famosi.

In *"Un uomo per tutte le stagioni"* di Fred Zinnemann (1966) riporto il dialogo che Sir Thomas More, Lord cancelliere di Enrico VIII e protagonista del film, con l'ambizioso e spregevole Richard Rich:

Thomas More: "Saresti un buon maestro".

Richard Rich: "E chi lo saprebbe?".

Thomas More: "Tu, i tuoi amici, i tuoi allievi, Dio. Un discreto pubblico, mi sembra".

Nell'altro film *"Le conseguenze dell'amore"* di Paolo Sorrentino (2004) il protagonista Titta Di Girolamo, un mediatore finanziario legato alla mafia, dice al direttore della sua banca: "Non bisogna mai smettere di avere fiducia negli uomini perché quello sarebbe un giorno sbagliato".

Allora ritengo che la nostra attività di educatori, in un contesto così ostile ma ricco di futuro, possa ritenersi valida perché, anche se avremo invertito il destino di una sola persona, avremmo compiuto il nostro dovere.

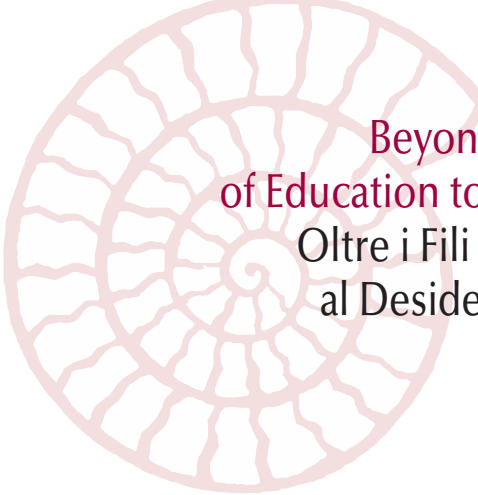
Non a caso, nel *Talmud*, il libro sacro degli ebrei, c'è scritto che *"chi salva una vita salva il mondo intero"*.

## Riferimenti bibliografici

- Alexander, L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*. EDT.
- Asbury, K., & Plomin, R. (2015). *G come Geni. L'impatto della genetica sull'apprendimento*. Cortina.
- Azzolini, G. (2017). *Dopo le classi dirigenti. La metamorfosi delle oligarchie nell'età globale*. Laterza.
- Bartoloni, M. (2024, marzo 10). Droghe sintetiche, il fentanyl spaventa anche l'Italia: arriva la stretta del Governo. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilssole24ore.com/art/il-fentanyl-spaventa-anche-l-italia-pronta-stretta-governo-droghe-sintetiche-AFHkzzC>
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Il Mulino.
- Benasayag, M., & Pennisi, A. (2024). *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*. Jaka Book.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2008). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bloj, R. (2023, dicembre 1). L'educazione è la chiave: una conversazione con Kristina Kallas, ministra estone dell'Istruzione. *Le Grand Continent*. <https://legrandcontinent.eu/it/2023/12/01/educazione-e-la-chiave-una-conversazione-con-kristina-kallas-ministra-estone-dellistruzione/>
- Brotherton, R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Bollati Boringhieri.
- Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle élite. Una pedagogia per la democrazia*. Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2012). La società della disinformazione. Una questione pedagogica. In V. Burza (a cura di), *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione* (pp. 135-155). Anicia.

- Caligiuri, M. (2018a). *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*. Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2018b). L'Intelligenza artificiale e l'Ordine mondiale. Un impegno prioritario per l'intelligence. *Gnosis*, 1, 55–65.
- Caligiuri, M. (2018). Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 15–34. Recuperato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2726>
- Caligiuri, M. (2019). *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2023a). *La geopolitica della mente. L'intelligence nel campo di battaglia definitivo*. Mazzanti.
- Caligiuri, M. (2023b). *La responsabilità disattesa. L'Università della Calabria e la pedagogia: politiche educative e sottosviluppo nell'Occidente*. Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2024a). Intelligenza artificiale: con il Medioevo nel cuore. *Studi sulla Formazione*, 2, 16. <https://doi.org/10.36253/ssf-15793>
- Caligiuri, M. (2024b). *Maleducati. Educazione, disinformazione e democrazia in Italia*. Luiss University Press.
- Cambi, F. (2011). Neuroscienze pedagogia: quale rapporto? *Studi sulla Formazione*, 1, 15–19.
- Coleman, J. S. (Ed.). (1966). *Equality of educational opportunity*. United States Department of Health, Education and Welfare.
- Colon, D. (2024). *La guerra dell'informazione. Gli Stati alla conquista delle nostre menti*. Einaudi.
- Curcio, R. (2018). *L'algoritmo sovrano. Metamorfosi identitarie e rischi totalitari nella società artificiale*. Sensibili alle foglie.
- Currie, J. (2024, settembre 21). Un bambino su sette soffre di disturbi mentali. *Eco*, 6, 102–105. <http://www.rivistaeco.com/2024/09/21/un-bambino-su-sette-soffre-di-disturbi-mentali/>
- De Marchi, V. (Ed.). (2024). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2024. Un due tre... stella. I primi anni di vita*. Save the Children.
- De Masi, D. (2016, aprile 17). Che futuro ci attende? [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=WkfeHtedmyE&t=13s>
- De Rosnay, J. (2019). *La sinfonia del vivente. Come l'epigenetica cambierà la nostra vita*. Neri Pozza.
- Di Salvo, M. (2024, dicembre 28). Living in another world. *Gli Stati Generali*. <https://www.glistatigenerali.com/rubriche/living-in-another-world/>
- Eurispes. (2024a). *2° Rapporto nazionale sulla Scuola e l'Università*. Giunti Scuola.
- Eurispes. (2024b). *36° Rapporto Italia 2024. Documento di sintesi*. Eurispes.
- Fei-Fei L. (2024). *Tutti i mondi che vedo. Curiosità, scoperta e meraviglia all'alba dell'intelligenza artificiale*. Luiss University Press.
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Vita e Pensiero.
- Gabaldi, D. (2024). *L'uso dello smartphone e il controllo cognitivo: esplorare l'impatto del multitasking digitale* [Tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Padova]. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/78579>
- Galli, G., & Caligiuri, M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Rubbettino.
- Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Einaudi.
- Gravemeijer, K. (2012). Aiming for 21st skills. In S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, & F. Kavalas (Eds.), *Proceedings of the Mathematics Education and Democracy: Learning and Teaching Practices (CIEAEM 64)*, 23-27 July 2012, Rhodes-Greece (pp. 30–43). Retrieved April 28, 2025, from <https://research.tue.nl/files/3715262/601645028573445.pdf>
- Han, B.-C. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Einaudi.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Bompiani.
- Hackerare il cervello: di cosa si tratta?. (2025). *La Mente è Meravigliosa*. Retrieved April 28, 2025, from <https://lamenteemeravigliosa.it/hackerare-il-cervello-di-cosa-si-tratta/>
- Hwang, G.-J., & Chien, S.-Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100082. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082>
- Il Sole 24 Ore. (2024a, dicembre 10). *Ocse: in Italia oltre un terzo degli adulti è analfabeta funzionale*. [https://www.ilssole24ore.com/radiocor/nRC\\_10.12.2024\\_11.00\\_26310263](https://www.ilssole24ore.com/radiocor/nRC_10.12.2024_11.00_26310263).
- Il Sole 24 Ore. (2024b, dicembre 13). *Mim e Acn firmano protocollo per l'Educazione cibernetica*. <https://www.ilssole24ore.com/art/mim-e-acn-firmano-protocollo-l-educazione-cibernetica-AGVVtMk8>
- INVALSI. (2024). *OCSE PISA 2022: I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*. [https://invalsi-area-prove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto\\_nazionale\\_PISA2022\\_.pdf](https://invalsi-area-prove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf)
- ISTAT. (2023, settembre 28). *Previsioni della popolazione residente e delle famiglie*. <https://www.istat.it/it/files/2023/09/Previsioni-popolazione-e-famiglie.pdf>
- Jung, C. (1987). *La teoria della psicoanalisi*. Melita.
- Kelly, K. (2017). *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che condizioneranno il nostro futuro*. Il Saggiatore.
- Kessler, A. (2021, novembre 28). A California Attempt to Repair the Crumbling Pillar of U.S. Education. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/the-crumbling-pillar-of-education-california-dave-welch-vergara-school-choice-charter-11638115242>
- Keynes, J. M. (2009). *Possibilità economiche per i nostri nipoti*. Adelphi.
- La Repubblica. (2024, dicembre 19). L'allarme: l'Italia ha perso mille scuole in dieci anni: nel 2031 saranno meno di 7 mila. [https://www.repubblica.it/cronaca/2024/12/19/news/allarme\\_in\\_italia\\_perse\\_mille\\_scuole\\_in\\_dieci\\_anni\\_nel\\_2031\\_saranno\\_meno\\_di\\_7mila-423896268/](https://www.repubblica.it/cronaca/2024/12/19/news/allarme_in_italia_perse_mille_scuole_in_dieci_anni_nel_2031_saranno_meno_di_7mila-423896268/)
- Labartino, G., Mazzolari, F., & Morleo, G. (2024). *Indagine Confindustria sul lavoro del 2024 (anno di riferimento 2023)*. Confindustria. [https://www.confindustria.it/wcm/connect/409925d6-29b9-4ad6-8132-4ac17234947f/Nota\\_CSC\\_Indagine\\_lavoro\\_050824\\_Confindustria.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-409925d6-29b9-4ad6-8132-4ac17234947f-pesMThB](https://www.confindustria.it/wcm/connect/409925d6-29b9-4ad6-8132-4ac17234947f/Nota_CSC_Indagine_lavoro_050824_Confindustria.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-409925d6-29b9-4ad6-8132-4ac17234947f-pesMThB)
- Le Goff, J., & Vernant, J.-P. (2015). *Dialogo sulla storia*. Laterza.
- Levi Montalcini, R. (1981). *L'emisfero cerebrale destro ed il prolungamento forzato della vita umana* [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=BShi2Xsb0Fw>
- Longo, G. O. (2003). *Il Sionista*. Meltemi.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Il Mulino.
- Maddaloni, S. (2024, dicembre 5). Il sistema pensionistico italiano è in crisi. *Documentazione Info*. <https://www.documentazione.info/il-sistema-pensionistico-italiano-e-in-crisi>
- Mamoni, M., Safouan, M., Tosquelles, F., Oury, J., Vasquez, A., Oury, F., & Michaud, G. (1971). *Psicanalisi e pedagogia*. Edizioni Valnoci.
- Merlo, A., Galasso, V., Landi, M., Mattozzi, A. (2008). *The Labor Market of Italian Politicians*. Fondazione Rodolfo De Benedetti. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.frdb.org/pubblicazioni/the-labor-market-of-italian-politicians/>
- Miele, L. (2024, novembre 1). Tokyo. I bambini giapponesi non vogliono più andare a scuola. *Avvenire*.

- <https://www.avvenire.it/mondo/pagine/i-bambini-giapponesi-non-vogliono-piu-andare-a-scuola>
- Mormando, F. (2024). Non binarizziamoci. *Wired*, 108. <https://doi.org/61.0.36253/ssf-15793>
- Moulin, L. (1992). *La vita degli studenti nel Medioevo*. Jaka Books.
- Mulgan, G. (2018). *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*. Codice.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024a). *Education at a Glance 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD Skills Studies. (2024b). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- Osservatorio sulla Legislazione della Camera dei deputati. (2023). *La legislazione tra Stato, Regioni e Unione Europea: Rapporto 2022-2023*. <https://www.camera.it/temiap/2023/07/13/OCD177-6539.pdf>
- Osservatorio Università Cattolica del Sacro Cuore. (2024). *La spesa pubblica per l'istruzione in Italia*. <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-La%20spesa%20pubblica%20per%20l%20istruzione%20in%20Italia%20bassa%20in%20discesa%20e%20sbilanciata%20verso%20i%20livelli%20meno%20avanzati.pdf>
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Einaudi.
- Pepperberg, I. (2010). Pensare in piccolo: capire il cervello. In J. Brockman (a cura di), *Come cambierà tutto. Le idee che trasformeranno il nostro futuro* (p. 131). Il Saggiatore.
- Pigozzi, L. (2019). *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*. Nottetempo.
- Pisicchio, P. (2023). I laureati (in Parlamento). Risultati di una ricerca. *Bee Magazine*. <https://beemagazine.it/i-laureati-in-parlamento-risultati-di-una-ricerca/>
- Piva, F. (2018, ottobre 25). All'asta da Christie's la prima opera d'arte firmata da un'intelligenza artificiale. *Wired*. <https://www.wired.it/lifestyle/design/2018/10/25/christies-asta-opera-arte-intelligenza-artificiale/>
- Pivato, S. (2015). *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*. Donzelli.
- RaiNews. (2024, ottobre 4). Giorgetti: "La manovra richiederà sacrifici" e annuncia tasse sulle imprese. *Scivola Piazza Affari*. <https://www.rainews.it/articoli/2024/10/giorgetti-la-manovra-richiederà-sacrifici-e-annuncia-tasse-sulle-imprese-piazza-affari-scivola-b00fb2c3-20b5-48b3-bc9d-0c1cfc1aab77.html>
- RedHotCyber. (2024, dicembre 30). L'intelligenza artificiale potrebbe causare la nostra estinzione, avverte il "padrino dell'IA" Geoffrey Hinton. <https://www.redhotcyber.com/post/lintelligenza-artificiale-potrebbe-causare-la-nostra-estinzione-avverte-il-padrino-dellia-geoffrey-hinton/>
- Regione Valle d'Aosta. (2024, settembre 23). Oxfam, l'1% concentra più ricchezza del 95% popolazione globale. [https://www.regione.vda.it/notizie/details\\_i.asp?id=478896](https://www.regione.vda.it/notizie/details_i.asp?id=478896)
- Romano, A. (2005). *The Boy. Tony Blair e i destini della sinistra*. Mondadori.
- Rosa, P. (2024, ottobre 30). Dati terrificanti: il 46% degli italiani sostiene il restante 54%. *La Voce del Trentino*. <https://lavocedeltrentino.it/2024/10/30/dati-terricanti-il-46-degli-italiani-sostiene-il-restante-54/>
- Rossi, M., Ciletti, M., Scarinci, A., & Toto, G. A. (2023). Apprendere attraverso il metaverso e la realtà immersiva: nuove prospettive inclusive. *IUL Research*, 4(7). <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i7.419>
- Roveda, P. (2002). *Educazione e psicoanalisi. Quale etica, quale colpa?*. Vita e Pensiero.
- Scirè, G. (2021). *Malauniversità. Privilegi baronali, cattiva gestione, concorsi truccati. I casi e le storie*. Chiarelettere.
- Sorrentino, P. (Director). (2004). *Le conseguenze dell'amore* [Film]. Fandango; Indigo Film; Medusa Film.
- Spini, F. (2024, ottobre 4). In manovra sacrifici per tutti. *La Stampa*. [https://www.lastampa.it/economia/2024/10/04/news/giorgetti\\_servono\\_sacrifici\\_tasse\\_sui\\_profitti-14687076/](https://www.lastampa.it/economia/2024/10/04/news/giorgetti_servono_sacrifici_tasse_sui_profitti-14687076/)
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Einaudi.
- SVIMEZ. (2024). *Rapporto SVIMEZ 2024. L'economia e la società del Mezzogiorno*. Il Mulino. <https://online.fliphtml5.com/utfnt/ekpq/#p=1>
- UNICEF. (2021, October). *On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health. The State of the World's Children 2021*. <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
- Unione Europea. (2023). *Statistiche su istruzione e formazione*. <https://education.ec.europa.eu/it/resources-and-tools/education-and-training-statistics>
- Veneruso, D. (1979). *La questione sociale (1814-1914)*. Società Editrice Internazionale.
- Zinnemann, F. (Director). (1966). *Un uomo per tutte le stagioni* [Film]. Columbia Pictures.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. LUISS University Press.



# Beyond the Threads of action: Reflections on an Experience of Education to Desire through *Pinóquio às Avestas* by Rubem Alves

## Oltre i Fili dell'Agito: Riflessioni su un'Esperienza di Educazione al Desiderio attraverso *Pinocchio alla Rovescia* di Rubem Alves

Daniel Boccacci

Università degli Studi di Ferrara – daniel.boccacci@unife.it  
<https://orcid.org/0000-0002-6509-7865>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Curiosity, understood as a desire to know, is that fundamental human quality for developing awareness and shaping the nature of learning, behaviour, and relationships experienced as an authentic existential journey. Within the critical hermeneutic lens, the contents of this article intend to reflect on a school experience, which, based on the recited reading of Rubem Alves' *Pinocchio in Reverse*, prompted the children involved to describe their ideal school starting from unresolved desires for knowledge. From the initiative, which highlighted a varied picture of school images and unanswered questions, linked to intense needs for emotional experiences, well-being, and active learning, the responsibility of education through storytelling emerges. It pushes to transform those tensions into strengths that overcome the technocratic processes of "puppetry" and has the task of developing individual talents within a complex existential framework, where the trust and experience of the "we" are not lost.

La curiosità, intesa come desiderio di conoscere, è quella qualità umana fondamentale per sviluppare consapevolezza e plasmare la natura dell'apprendimento, del comportamento e delle relazioni vissute come autentico cammino esistenziale. Entro la lente ermeneutica critica, i contenuti del presente articolo intendono riflettere su un'esperienza scolastica, che, basata sulla lettura recitata di *Pinocchio alla rovescia* di Rubem Alves, ha sollecitato i ragazzi coinvolti a raccontare la loro scuola ideale a partire da desideri di conoscenza irrisolti. Dall'iniziativa, che ha evidenziato un variegato quadro di immagini scolastiche e di domande senza risposta, legate a bisogni intensi di esperienze emozionali, di benessere e di apprendimento attivo, emerge la responsabilità dell'educazione attraverso il racconto. Essa spinge a trasformare quelle tensioni in forze che superano i processi tecnocratici di "burattinizzazione" e ha il compito di sviluppare i talenti individuali entro una cornice esistenziale complessa, dove non si smarriscono la fiducia e l'esperienza del "noi".

#### KEYWORDS

Pinocchio, Rubem Alves, Desire, Story, Critical subjectivation  
Pinocchio, Rubem Alves, Desiderio, Racconto, Soggettivazione critica

**Citation:** Boccacci, D. (2025). Beyond the Threads of action: Reflections on an Experience of Education to Desire through *Pinóquio às Avestas* by Rubem Alves. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 21-28. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_04](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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-01-25\\_04](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_04)

**Submitted:** February 2, 2025 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni una ricca letteratura sull'educazione emotiva sta contrastando i pregiudizi, i silenzi e le opposizioni che su di essa ha espresso buona parte della ricerca pedagogica, confermando per lo più quel binarismo ontologico (ragione ed emozione, anima e corpo, natura e cultura, ecc.), emerso con forza nella cultura dei secoli della modernità. Entro un paradigma più aperto e versatile di fronte alla complessità umana, non pochi pedagogisti, da angolature differenti, intendono valorizzare quell'universo interno, denso di immaginario, di inconscio, di esperienze simboliche, di emozioni, di consapevolezza affettiva, convinti che quella sfera sia propulsiva e modulatrice delle dinamiche e degli orizzonti dell'educare (Massa, 1986; Bertolini, 1988; Cambi, 1996; Baldacci, 2008; Bellingreri, 2010; Demetrio, 2000; Contini, 2009; Mortari, 2017; Riva, 2020; Fabbri, 2021).

Dentro questo quadro epistemologico dell'educazione il tema della curiosità, intesa come desiderio di conoscere, non si pone come questione meramente filosofica, sostenuta dalle grandi tradizioni teoretiche (dal pensiero greco a quello illuminista e contemporaneo), né emerge come oggetto di indagine sociologica (sulla presenza, sull'intensità e sulle forme nei variegati contesti attuali), né, infine, si manifesta come campo esclusivo della psicologia e della psicanalisi. La tensione interiore per la conoscenza, invece, generativa di domande, viene considerata una qualità umana strategica per trasformare la natura dell'apprendimento, del comportamento, delle relazioni e della qualità dell'esistenza. Illuminanti studi sull'argomento si pongono come un variegato sistema di discorsi formativi, che si articolano nella relazione tra differenti principi epistemologici, metodologici e assiologici (Contini, 1988; Kelly, 1997; Todd, 1997; Pignatelli, 1998; Albrecht-Crane, 2003; Watkins, 2008; Iori, 2012; Bruni, 2016; Gramigna, 2019; Amandini, 2021).

I contenuti del presente articolo rientrano in questo campo pedagogico e, basandosi su esperienza educativa, intendono approfondire una riflessione su come il racconto possa aiutare a coltivare i desideri di conoscenza in senso costruttivo e critico, da una parte ponendosi in ascolto dei bisogni esistenziali dei giovani, dall'altra rielaborando il desiderare come una tensione determinante per aprirsi al mondo e abitarlo.

I paragrafi seguenti riflettono su un'attività educativa condotta nel 2024 presso la scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "F. M. Ricci" di Fontanellato e di Fontevivo (in provincia di Parma), all'interno di una collaborazione con il Laboratorio di Epistemologia della Formazione (EURESIS) dell'Università di Ferrara.

L'esperienza, che, coordinata dal sottoscritto, ha visto il coinvolgimento di 112 alunni delle classi prime, si è collocata entro l'approccio ermeneutico critico (Kögler, 1999), basato sulla convinzione formativa del racconto che disvela i miti sociali e attraverso il dialogo, dinamica in cui gli individui coinvolti costruiscono sensi e consapevolezza grazie alla comprensione dei desideri vissuti (Gramigna & Pancera, 2012; Boschi, 2024).

L'esperienza è iniziata attraverso la lettura della fiaba *Pinocchio alla rovescia* di Rubem Alves (2022), re-

citata in ogni classe da parte dell'attore Piergiorgio Gallicani. La *performance* ha reso le aule degli ambienti-palcoscenico, un contesto pensato per unire evocazione, emozione e riflessione, ideale per intraprendere un percorso introspettivo. Alla lettura recitata, infatti, sono seguiti i racconti scritti da parte dei ragazzi stessi sulle loro domande e curiosità irrisolte e sulla visione ideale di scuola.

L'itinerario creativo e riflessivo, caratterizzato dalla lettura dei testi degli alunni, dal commento e dal dialogo finale con il sottoscritto e gli insegnanti, oltre che aver fornito stimoli e contenuti sui bisogni e sulle visioni dei ragazzi, ha permesso una co-rielaborazione focalizzata sul benessere esistenziale, sull'apertura all'altro e sui sensi profondi dell'educare.

## 2. L'altro, il sé e la comprensione critico-creativa attraverso il racconto recitato

L'ermeneutica è uno dei grandi approcci educativi contemporanei (Gallagher 1992; Gramigna, 2021). Entro questa prospettiva il racconto rappresenta la pratica fondamentale per lo sviluppo educativo, in quanto amplia la prospettiva esistenziale dell'educando, favorendo consapevolezza e significato di modelli di pensiero e di comportamento. L'agire narrativo non è mai un atto solipsistico, come affermano chiaramente Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, ma viene sempre mediato dall'interazione o dal dialogo con l'altro. In questa dinamica l'identità del sé si sviluppa dal confronto e dalla mediazione con l'alterità (Gadamer, 2000; Ricoeur, 2016). Proprio in questa convinzione risiede il valore pedagogico centrale del processo narrativo, che, a partire dalla conoscenza di contenuti e prospettive diverse dalla propria, attiva una relazione continuamente esperita e interpretata, fino a giungere a una comprensione, come afferma Gadamer, in cui l'individuo entra in un orizzonte più ampio di senso, grazie al riconoscimento del diverso da sé e dei suoi significati (Gramigna, 2021).

Nel caso dell'esperienza con le classi dell'Istituto "F. M. Ricci", "l'altro" è rappresentato dalla storia di *Pinocchio alla rovescia* di Rubem Alves, recitata dall'attore Piergiorgio Gallicani.

Questa *performance*, caratterizzata dalla dinamica interattiva tra fiaba e attore, non si è posta come manifestazione puramente estetica, il cui fine è chiuso nella sua bellezza; non è stata concepita nemmeno come storia determinata rigidamente dell'incedere delle azioni sequenziali previste dalla trama; soprattutto non ha voluto essere un veicolo di verità da trasmettere. È stata considerata, invece, come una realtà altra, capace di suscitare significati e di interpellare la comprensione e l'interpretazione da parte dei ragazzi. Attraverso l'ascolto della storia di Collodi, rivisitata da Alves, essi si sono relazionati al proprio vissuto, operando, sempre interiormente, adattamenti al testo o raccontando e rimodellando le possibilità che esso è capace di esprimere. La finzione narrativa permette di imparare attraverso le storie degli altri, creando la propria. Tuttavia, nonostante i tati nodi di contatto e di convergenza che presenta il testo dello scrittore brasiliano con il contesto dei giovani a cui è stato proposto, non abbiamo pensato di realizzare questa

*performance* scenica unicamente per suscitare il rispecchiamento autobiografico esistenziale. Abbiamo voluto attivare, invece, un percorso creativo di esplorazione e di apertura di significati tra le risorse etiche, cognitive, emozionali e identitarie, scaturite dal dialogo tra l'esperienza di ciascun ragazzo da una parte e la pratica della lettura e dell'ascolto dall'altra. In una rete che collega simbolo ed esperienza, sogno e realtà, sé e altro, ciascuno studente è stimolato a ricercare nuovi significati essenziali per sviluppare contemporaneamente il potenziale personale del linguaggio, dell'emozione e del pensiero.

Pur inserendosi entro la linea metodologica gadameriana relativa alla dinamica interpretativa e alla possibilità di comprensione e di fusione di orizzonti di significato, l'esperienza scolastica compiuta e la riflessione contenuta nel presente articolo accolgono le categorie dei concetti foucaultiani di potere e di normalizzazione. In riferimento alla lezione di Hans Herbert Kögler, i contenuti di studio dei paragrafi seguenti sono sostenuti da un approccio quindi definibile come ermeneutico critico o ermeneutico foucaultiano. Dentro questo orientamento la prospettiva e il metodo di Gadamer devono essere esplicitati maggiormente sull'aspetto educativo della riflessione inerente il potere e la sua introiezione culturale, per superare un tipo di analisi parziale sulla tradizione. In questo caso le pratiche di interpretazione e la meta-cognizione sviluppate, accanto alla costruzione consapevole di significati su di sé e sul mondo, devono smascherare in chiave trasformativa i miti e le forze del potere sociale e non farli sembrare "naturali" in quanto incorporati nei pregiudizi o precomprensioni della rete culturale (Kögler, 1999).

Il continuum drama/narrazione costruisce significati per tutti noi, dove la trama dell'autore è il legame tra la "mia" storia e la storia degli "altri". Questa interazione avviene pragmaticamente attraverso la lettura recitata, quella forma ibrida tra atto privato e teatro nell'esercitare qualità drammatiche, per la ricerca dell'enfasi, l'attenzione ai toni e ai ritmi, la cura delle emozioni e dei ruoli. La dizione, l'espressione del volto e gli elementi (fisici e simbolici) sono forma non per un'evocazione teatralizzante ma per la sostanzializzazione dei significati (Pitruzzella, 2016).

La lettura drammatica può essere una forma espressivo-educativa che racchiude grandi risorse per ragazzi preadolescenti, periodo assai delicato per la costruzione di identità, per lo sviluppo di linguaggi ed espressività complessi e per un rapporto intenso con tutti gli aspetti che toccano la sfera dei sentimenti (Frabboni 2005; Margiotta, 2018). L'esperienza dell'ascolto e della condivisione di un'azione scenica può aprire un canale sicuro e ricco di costruzione del sé e di sviluppo delle proprie risorse di rielaborazione di significati e di emozioni. La fiaba, poi, si presta a presentarsi come testo aperto a una molteplicità di interpretazioni e di "riscritture" sulla base delle qualità personali ed esperienziali in chiave integrata (cognitive, culturali, ideali, emozionali, sociali, ecc.).

Inoltre la lettura recitata può rendere pragmatica l'idea della possibilità di vivere un'esperienza di ricerca di condivisione leggendo e ascoltando. Ciascun educando, in questo caso, oltre a stabilire un ponte tra sé e il mondo di significati del testo, può stabilire

relazioni con chi partecipa insieme a lui all'esperienza: domandare, dialogare, osservare, raccontare diventano pratiche non solitarie. Il confronto e la ricerca di reciprocità sono dinamiche che si possono attivare riflettendo su ciò che è stato recitato, in base all'espressione e alla messa in comune di conoscenze personali, di esperienze, di contesti culturali di vita. Ogni ragazzo è stato inviato a esplorare i simboli che si stanno usando tra la vita e il racconto ed è stato stimolato a soffermarsi sulle differenze di percezione e di interpretazione emerse. Il cuore dell'esperienza educativa che abbiamo sviluppato a partire dalla lettura recitata è stato quello di ingaggiare un doppio dialogo alla ricerca del significato (tra testo e ascoltatore e tra ascoltatori).

### 3. Verità burattinesca, autenticità umana

Il libro *Le avventure di Pinocchio* è il più tradotto al mondo tra i classici della letteratura italiana (Borghello, 2022). Da quando nel 1881 Carlo Lorenzini (sotto pseudonimo di Collodi) pubblicò i primi otto episodi a puntate sulla prima annata del *Giornale per bambini*, supplemento del quotidiano *Il Fanfulla*, la storia del burattino di legno non ha mai smesso di esercitare il suo fascino, ispirando generazioni, società e uomini, che si sono espressi attraverso una miriade di riscritture, di rivisitazioni, di adattamenti e di trasposizioni dalla narrativa al teatro, dalle arti figurative al cinema. Il recente ricchissimo volume critico e storiografico, intitolato *Atlante Pinocchio*, dà testimonianza della sua fortuna globale (Capecchi, 2024).

Anche per la ricerca educativa la fiaba di Collodi è una fonte inesauribile di temi e di suggestioni. Le grandi risorse etiche e di significato esistenziale di quest'opera trovano una esaltazione relevantissima entro la dimensione pedagogica. Ne furono ben consapevoli pedagogisti classici del Novecento, come Dina Bertoni Jovine e Luigi Volpicelli (Bertoni Jovine, 1954; Volpicelli, 1959). Anche in questi ultimi decenni la storia della marionetta vivente è stata al centro di approfondimenti che hanno toccato questioni educative cruciali, riguardanti la mente curiosa e lo spirito indomito (Lucas, 1999; Avanzini, 2014), l'inclusione (Margiotta, 2011), l'unicità della persona e la diversità (Frabboni, 2016), l'identità e la crescita nella complessità (Fanny Giambalvo, 1977, Cambi, 1985), l'ascolto e il confronto (Frabboni, 2016; di Biasio, 2020); il gioco e la creatività (Frabboni, 2016; Acone, 2024) le gabbie, l'utilitarismo e le ipocrisie della vita adulta, l'etica dell'onestà e del discernimento (Acone, 2024), i diritti dell'infanzia e il contrasto alla povertà educativa (Pastorello, 2020).

Al di là di questo ricchissimo archivio tematico, il Pinocchio di Collodi è una risorsa preziosissima per inverare la convinzione che il racconto rappresenta un'esperienza fondamentale di sviluppo educativo (Acone, 2024). Esso, infatti, consente, di ampliare la prospettiva esistenziale dell'educando, favorendo consapevolezza e significato di modelli di pensiero e di comportamento.

La stessa qualità si può evidenziare nella rivisitazione della storia di Pinocchio compiuta da Rubem Alves. Legato al movimento della Teologia della Libe-

razione, egli dà prova in questa fiaba del suo percorso creativo versatile per temi e opere narrative, teologiche e pedagogiche, tra cui la nota *Pedagogia del desiderio*. In generale nei suoi scritti egli incoraggia giovani e adulti a concepire l'educazione come sviluppo del desiderare, dell'immaginazione, del sogno e dello spirito critico, in contrasto con modi di pensiero e con i sistemi istituzionalizzati, che mortificano quelle qualità a favore dell'omologazione e della funzionalizzazione della vita (Alves, 2015). Questa tesi è proprio al centro di *Pinocchio alla rovescia*, fiaba provocatoria in cui Alves pone l'esperienza educativa nella rete delle aspettative scolastiche, familiari e sociali, sempre in tensione tra verità e libertà, creatività e potere. La proposta che emerge dalla sua riflessione è quella di non rinunciare mai alla ricerca di autenticità nella continua, coraggiosa e radicale esplorazione personale.

All'opposto del burattino di Collodi, desideroso di diventare umano grazie alla curiosità e al senso di responsabilità di fronte agli altri, il protagonista del racconto di Alves, di nome Felipe, è già un bambino, pieno del vivo stupore e della brama di conoscenza, che caratterizza l'infanzia di fronte al mondo.

“La curiosità è come un prurito che viene dentro la testa, un luogo in cui abitano i pensieri. La curiosità appare quando gli occhi iniziano a fare domande. Gli occhi dei bambini sono sempre curiosi. Vogliono vedere ciò che è nascosto. Vogliono sapere cosa c'è dietro le cose” (Alves, 2022, p. 13).

Con questo spirito Felipe inizia la scuola. Tuttavia, già nei primi giorni, i maestri gli pongono deliberatamente dei freni, dietro la giustificazione di programmi da svolgere. Egli chiede invano il nome di un uccello azzurro ed esprime altre curiosità simili. La reazione degli insegnanti lo rendono perplesso: “Il maestro di Portoghese conosce il portoghese, quella di Geografia conosce la geografia, quello di Storia conosce la storia... ma qual è il maestro che conosce il nome dell'uccello azzurro?” (Alves, 2022, p. 26, 28).

Si accorge che quell'istituzione è diversa da come se l'aspettava. Non soddisfa le sue più personali domande di conoscenza. Il padre lo aveva avvertito: “Gli adulti sono il lavoro che fanno per guadagnarsi da vivere. Le scuole esistono per trasformare i bambini in adulti che lavorano” (Alves, 2022, p. 18).

Felipe lo ascolta e non vuole deluderlo.

“Non posso essere motivo di vergogna per i miei genitori, loro mi hanno iscritto in una scuola buona, una scuola costosa che prepara per il *vestibular* [esame di ammissione all'università brasiliana] e fanno un grande sacrificio per me. Loro vogliono il mio bene. Non penserò più agli uccelli” (Alves, 2022, p. 35).

Convincimenti, persuasioni e strumenti istituzionalizzati tra sé, la scuola e la famiglia normalizzano la condotta di Felipe, che si conforma alle ambizioni lavorative dei genitori e alle richieste formali degli insegnanti (voti, titoli, certificazioni e procedure), attraverso un'esperienza educativa enciclopedica e sequenziale. Così “ogni giorno che passa conosce più

nomi. Logaritmi all'ennesima potenza, trisomia, cromatidi, mitosi, anamnioti, cloroplasti, seno, coseno, tangente, le cause della Guerra dei cent'anni, tassonomie botaniche” (Alves, 2022, p. 36).

In questo modo, però, Felipe si “burattinizza”, ricordando non la conclusione del percorso di Pinocchio di Collodi, ma le sue numerose cadute, quando, ritornato marionetta, “non era più lui: era diventato quello delle parole che altri piantarono” (Alves, 1994, p. 27).

In entrambe le storie il ruolo dei desideri, il legame con i sogni e il loro racconto condiviso tra giovani e adulti, sono posti al centro della riflessione educativa. Nella fiaba di Collodi, prima ancora che il protagonista sia presente in carne ed ossa (“C'era una volta [...] un pezzo di legno”), qualcun altro spera e immagina come potrebbe trasformarsi quel tronchetto; poi, quando questo diventa Pinocchio, nonostante tante cadute, il bambino riesce a riorganizzare i pensieri e a trasformare l'irrequieta curiosità attraverso i desideri e i consigli di Geppetto, della Fata Turchina, del Grillo Parlante e di altri personaggi secondari, come l'amico Pavo, il piccione, il tonno e il cane.

Felipe, invece, che inizialmente “non sapeva nulla dei progetti e dei sogni che i genitori facevano per il suo futuro” (Alves, 2022, p. 13), rappresenta l'impoverimento dei desideri, incanalati dalle volontà degli adulti, che orientano gli obiettivi e gli ideali del bambino, con discorsi di disciplina, di concentrazione, di formule e di risultati, sempre sottomessi al presente.

Passati molti anni dai tempi della scuola, diventato professionista stimato e realizzato, Felipe prova una felicità profonda in un momento di paradossale lucidità. Nel pieno del sonno notturno, in un sogno la Fata Turchina gli rivela il nome dell'uccello azzurro grazie a un incantesimo. Per la prima volta nella sua vita un desiderio personale profondo di conoscenza viene soddisfatto.

La storia di Felipe, induce a pensare come le aspirazioni inedite e la creatività vengono inghiottite da paure ataviche e da brame di controllo, che attraversano la scuola. Anziché realtà di stupore e di scoperta, ispiratrice di nuovi desideri e sentieri, forza critica e trasformativa per il futuro, il luogo d'istruzione del bambino brasiliano non è dissimile da una fabbrica che produce oggetti standard e gli stessi insegnanti, burattinai per le nuove generazioni, sembrano operai-fantocci essi stessi.

#### 4. Vivere l'oltre

La curiosità è quel desiderio che spinge a esplorare, a percorrere avventure e a immaginare oltre ciò che pensiamo riempire l'esistente. È una forza fondamentale per alimentare il pensiero creativo che espande la dimensione temporale contro le gabbie dell'immediato e del presente perpetuo. È quell'energia che garantisce una vita complessa, lontana dai pericolosi abbagli dell'omologazione (Han, 2017).

Le domande irrisolte sono l'espressione linguistica di questo tipo di desiderio. Si annidano certamente in ciò che è aperto, inconcluso e incerto. Lavorare, in particolare, sulle questioni insolte personali favorisce l'introspezione e la consapevolezza di sé, aiuta ad addentrare il pensiero nei meandri più profondi dei

sogni, delle paure, delle scelte, della memoria e delle speranze. Insegna all'esistenza dei limiti, incentiva a superare la ricerca di spiegazioni definitive, placa dall'ansia di controllare e dominare tutto di fronte all'orizzonte sperduto della vita.

Nello spirito di questa riflessione si è scelto di intervenire nel contesto scolastico a partire dal testo di Alves. Al termine della *performance*, abbiamo chiesto ai ragazzi di scrivere e commentare una domanda (generale o personale), magari partendo da una curiosità specifica, in relazione alla quale credono di non avere mai ricevuto una risposta.

Ne è scaturito un ricco mosaico di interrogativi che testimoniano sfaccettati interessi e volontà di sapere di fronte alla complessità della realtà.

In questo quadro sono indubbiamente maggioritarie le richieste sull'uomo (sociali, filosofiche, biologiche, personali), in particolare sul perché: "non abbiamo le ali"; "ci sono le malattie"; "si mangiano i tartufi"; "pensiamo al futuro"; "esistiamo"; "c'è la moda"; "quando nasciamo siamo piccoli e poi cresciamo"; "la gente si sente bella oppure brutta"; "esiste il razzismo contro chi è nato a Napoli".

I ragazzi hanno scritto anche domande sul mondo, ad esempio perché "esiste l'universo" o "gli alberi hanno le foglie", e questioni metariflessive sul senso generale del teatro o sull'attività laboratoriale che stavano vivendo (Laboratorio teatrale, 2024).

Aperta la scatola delle curiosità, abbiamo chiesto a loro di raccontare la scuola ideale, dove forse potrebbero ricevere risposte e sarebbero felici di formarsi. Su questa ulteriore sollecitazione essi hanno sviluppato con entusiasmo un quadro assai articolato, ricco di sensibilità, di proposte e di idee diverse, che si legano alla storia di Felipe, alla propria esperienza scolastica ed extrascolastica.

Dai racconti emergono, in particolare, quattro aree tematico-educative: l'ambiente accogliente e legato alla natura; l'innovazione tecnologica; la valorizzazione del tempo libero; l'educazione emozionale in presenza di insegnanti empatici.

I ragazzi avvertono lo spazio e la sua organizzazione come un aspetto fondamentale della scuola ideale, che non deve essere asettica o troppo funzionalizzata, ma vibrante, ricca di oggetti, di colori e di suoni, che stimolino l'emozione, la curiosità e la creatività: "un mondo da scoprire, che fa venir voglia di esplorare e di ritornarci"; "un luogo con tante installazioni interattive facilmente accessibili per divertirsi e imparare nello stesso tempo"; "un ambiente con tante aree diverse per le forme e gli usi". Qualcuno si riferisce esplicitamente a musei visitati, come il *Museo delle Scienze* (MUSE) di Trento o il *Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci* di Milano (Laboratorio teatrale, 2024).

La connessione o immersione dello spazio scolastico in un contesto naturale è considerato altrettanto importante: "Vorrei tanto verde con numerosi ambienti (acquari, alveari, boschetti...), che possiamo abitare e conoscere"; "se le pareti fossero di vetro, mi sembrerebbe una scuola all'aria aperta"; "sarebbe bello vedere dei panorami a perdita d'occhio" (Laboratorio teatrale, 2024).

Ritorna spesso l'idea che le classi siano come delle realtà ecologiche distinte.

"Mi piacerebbe che la scuola avesse tante zone diverse, un po' come gli ambienti naturali della Terra. Vorrei che il pavimento cambiasse consistenza, un po' come per effetto dei contenuti della lezione: ghiaccio, sabbia, muschio, terra, ecc." (Laboratorio teatrale, 2024).

Anche l'innovazione tecnologica è un tema molto presente nei racconti. A volte è pensata per rendere l'attività scolastica più concreta e coinvolgente, nell'attivare i sensi e stimolare le emozioni. Ad esempio, ritorna frequentemente il desiderio di avere dei robot in classe che aiutino gli insegnanti e gli allievi: "Potrebbero condurre degli esperimenti. Farebbero dei movimenti che noi ripeteremmo. Garantirebbero anche più sicurezza per trattare il fuoco o delle sostanze chimiche senza coinvolgere noi direttamente". Queste macchine potrebbero, inoltre, essere dei "sapientoni" per rispondere in tempo reale a domande nelle diverse discipline. Sono anche menzionati gli avatar per immaginare "un videogioco", in cui personaggi del mondo dello spettacolo di oggi, ad esempio "Ed Sheeran e Dua Lipa interagiscono con noi, aiutandoci a migliorare la pronuncia e il lessico inglesi". A volte la tecnologia è immaginata come via per accedere a spazi e a esperienze diverse dalle consuete, come afferma uno studente: "Mi piacerebbe che le pareti e il pavimento dell'aula fossero come degli enormi schermi interattivi. Con loro potremmo viaggiare nel mondo e nello spazio. Ci darebbe la sensazione incredibile di immergerci in altri ambienti". Diversi ragazzi menzionano anche la simulazione tramite visori per la realtà virtuale, come in queste affermazioni: "Sarebbe bello che ciascuno potesse indossare un casco VR"; "mi piacerebbe che con dispositivi come occhiali o visori potessimo insieme esplorare foreste, animali e pianeti in movimento" (Laboratorio teatrale, 2024).

Molti ragazzi propongono una diversa concezione e distribuzione del tempo scolastico a favore di un maggiore peso dei momenti liberi e ricreativi, non considerati slegati dalla crescita e dall'apprendimento: "Nel pomeriggio sarebbe bello rimanere a scuola a fare quello che si vuole, non nelle classi, ma tipo in palestra o in biblioteca"; piacerebbe coltivare "propri hobby o passioni personali come l'ascolto della musica, il collezionismo, il disegno, gli sport"; ci potrebbe essere uno spazio in cui "noi andiamo a fare quello che più ci ispira secondo i personali interessi"; "sarebbe bello" formare dei "club per le attività dopo le lezioni, ad esempio di calcio, di videogame"; ci potrebbe essere un "grande laboratorio dove andare liberamente diverse volte alla settimana!"; "potremmo organizzare cacce al tesoro, corse e balli che coinvolgono tutta la scuola" (Laboratorio teatrale, 2024).

Alcuni non disdegnano "di poter dormire, fare colazione o usare il telefono e di avere momenti più lunghi di intervallo" in un luogo "aperto sette giorni su sette, giorno e notte". Tra i ragazzi che hanno espresso un concetto di fusione tra tempo libero e tempo dell'apprendimento, alcuni si sono soffermati anche sulla natura della valutazione che dovrebbe essere motivante e formativa, con "verifiche e interrogazioni, ma senza voti" oppure "con i voti, ma senza bocciare almeno fino ai 14 anni".

Molte idee e immagini dei ragazzi sono rivolte a

favore del loro benessere psicologico e delle esperienze emotive.

C'è chi ha scritto di "sportelli", dove c'è sempre qualcuno "pronto ad ascoltarti con serenità anche su problemi grandi" oppure chi ha sottolineato "una scuola che trasformi gli errori di ciascuno in qualcosa di bello". C'è anche chi ha desiderato un gruppo di esperti e di studenti che insieme lavorino ogni settimana per ideare delle attività (giochi e incontri) contro gli stress e le incomprensioni o chi ha proposto di vivere alcuni momenti con animali, "cagnolini che giocano felici tra cuscini, asinelli tranquilli e simpatici, pesci rilassanti".

Anche l'esperienza artistica è considerata come proposta importante per la crescita emozionale: "Mi piacerebbe ci fosse una compagnia stabile di teatro, interna alla scuola, dove coinvolgere insegnanti, ragazzi e attori"; "sarebbe bello fare una gara solidale di arte, dove ogni persona della scuola (anche gli insegnanti) si impegnasse su un tema preciso, esprimendosi nel linguaggio che meglio desidera".

Non mancano poi accenti sul docente capace di prestare attenzione empatica agli alunni: "Vorrei che ogni giorno ci fosse il momento dell'Ascolto. Si fermerebbero le lezioni e gli insegnanti riceverebbero nostre lettere o noi stessi in persona per esprimere insicurezze o problemi quotidiani". Similmente c'è chi desidera insegnanti motivatori: "Mi piacerebbe che le valutazioni fossero sempre precedute dalla scritta: 'Quello che conta è quanta umanità ci mettiamo in tutte le attività'". Per i ragazzi sono importanti anche il linguaggio basato sulle emozioni ("nelle comunicazioni vorrei più parole cariche d'affetto o ne inventerei di nuove per essere tutti quanti più felici") e l'approfondimento degli stati d'animo, anche attraverso l'aiuto di mezzi tecnici: "aiutare i nostri professori con strumenti tecnologico-magici nel leggere le emozioni degli alunni, così saprebbero meglio come stare con noi a seconda delle circostanze." (Laboratorio teatrale, 2024).

## 5. Aprirsi al "noi"

Il quadro dei desideri dei ragazzi non è stato il traguardo delle attività educative, ma il campo dell'intervento sviluppato a partire dai significati emersi. Le curiosità e le proiezioni ideali hanno formato un contenuto di idee, di emozioni e di desideri da condividere e su cui riflettere. A questo punto gli educatori e i ricercatori hanno ragionato insieme ai ragazzi sulla direzione di quel complesso mentale, sugli impliciti e sui silenzi. Questa pratica ha aiutato a percorrere un itinerario metacognitivo per conoscere meglio se stessi, gli altri coetanei, gli scopi, gli obiettivi educativi e i mezzi per poterli sviluppare.

A fronte di molto entusiasmo e di grande immaginazione, espressi nei racconti, l'intervento educativo ha esplicitato la presenza di proposte dall'approccio prevalentemente individualistico. Certamente non sono mancate testimonianze chiare e dirette, tese a sottolineare l'importanza delle relazioni positive. In alcuni casi ciò è avvenuto per contrasto a un'immagine di società ostile e aggressiva: "Mi spaventano le

tante notizie di violenza che si diffondono anche nelle scuole. Spesso scriviamo temi sull'importanza delle buone relazioni con i compagni e sulla collaborazione. Vorrei fossero sempre così". Ci sono stati anche altri scritti dove la relazione è il centro dei desideri di educazione.

"È vero che la scuola che frequento promuove numerosi progetti per valorizzare il dialogo e il benessere. L'anno scorso abbiamo realizzato il Giorno del Dono e due anni fa il Giorno del Grazie. In entrambi i casi è stato bello abbandonare le attività consuete per preparare con gesti, parole e incontri dei momenti veramente vivi. Vorrei che questi fossero sempre al centro, vorrei frequentare la Scuola del Rispetto, dove questo valore diventa la prima materia insegnata e praticata. In questo luogo ognuno valorizza gli altri per quello che sono" (Laboratorio teatrale, 2024).

Queste voci, però, sono state minoritarie e sono passate in secondo piano durante la lettura ad alta voce degli scritti dei ragazzi.

L'intervento degli adulti si è soffermato quindi sull'importanza delle relazioni, non solo per il benessere emotivo individuale, ma per la costruzione di un "noi" fondamentale per la società. Aiutarsi, ascoltarsi, comprendersi, incoraggiarsi non è solo un insieme di strumenti di contrasto alla violenza, ma rappresenta una postura cognitiva, che apre verso gli altri le curiosità di conoscenza, ed esprime una rete di principi etici di convivenza civile.

La maggior parte delle storie, invece, non si sono affrancate da discorsi che si concentrano su di sé ("la scuola mi serve per capire", "per migliorarmi", "per rafforzare i miei talenti", "per realizzare i miei sogni"). Nonostante il testo di Alves fosse molto chiaro sulla critica alla funzionalizzazione e normalizzazione degli individui e della loro educazione in senso individualistico prestazionale, spesso le narrazioni dei ragazzi hanno riprodotto quei fenomeni: "le tecnologie sono i mezzi necessari per le nostre professioni future"; "più stimoli e più risorse nello spazio scolastico faranno bene alla preparazione professionale"; "quando in Geografia abbiamo studiato la scuola in Finlandia, ho pensato che quella fosse la strada giusta. Me la immagino così la scuola per prepararmi al mio lavoro" (Laboratorio teatrale, 2024).

Ricercatori e adulti hanno fatto notare la contraddizione tra la ricchezza di domande esistenziali profonde e la grande quantità di desideri espressi di tipo formativo funzionale. A patto che i due poli della vita e del lavoro possono conciliarsi, qual è l'orizzonte fondamentale del personale percorso educativo? Attraverso la metafora dell'uccello azzurro di Alves rispondiamo che la forza sognatrice e ispiratrice deve essere il grande sguardo che conduce il cammino scolastico verso una crescita alternativa, critica e generativa della vita individuale e sociale, così necessaria tra le sfide, le difficoltà e le gabbie dell'uomo contemporaneo. Per questo bisogna curare le emozioni e le risorse per un cammino che non smarrisca i talenti individuali entro la fiducia e l'esperienza di un noi. La scuola non è un contenitore da riempire per combattere paure profonde e confermare certezze granitiche

sulle aspettative degli adulti, ma il luogo della ricerca continua individuale in rapporto agli altri, al di là delle verità e dei mandati del proprio contesto storico.

## 6. Conclusioni

Sebbene le attuali voci sociali pretendano di vestire i desideri con abiti certi e individualistici, una forma del desiderare più autentica e complessa deve essere l'orizzonte che ispira e accompagna l'educazione. Anche il teatro, come insegna Nietzsche, non nasce dalle certezze, ma prende forma dai misteri più profondi dell'esistenza, riuscendo a interagire tra le forze apollinee dell'ordine e quelle dionisiache del caos (Nietzsche, 2015).

Attraverso la lettura recitata di *Pinocchio alla rovescia* abbiamo provato a unire le risorse dell'arte scenica al processo educativo, rielaborando i desideri del conoscere, concepiti non come segni di mancanza, ma presenze "calde" e generative. Il "prurito" che producono le curiosità, come afferma Alves, può dare inizio a uno slancio verso la comprensione più profonda delle cose (Alves, 2022). L'azione che sviluppa questa possibilità è l'educazione attraverso il racconto, nel guardare, orientare e sviluppare l'enigma che aleggia nei perché senza risposta, considerandoli la porta verso le scoperte, le innovazioni, il fluire della cultura, l'acquisizione di senso e l'espressività.

Il racconto può aiutare a coltivare i desideri di conoscenza in senso costruttivo e critico, non accontentandosi delle forze eterodirette che orientano il contenuto, la spinta e la direzione dei desideri stessi, ma, entrando con il linguaggio nella realtà inafferrabile, imprevedibile e misteriosa delle cose del mondo

L'intreccio tra il testo di Alves e i racconti scritti nelle classi ha permesso di ripensare le immagini, i sogni, le speranze dei ragazzi legati ai perché senza risposta e alla conseguente traiettoria educativa da intraprendere.

Le narrazioni hanno evidenziato il desiderio di una scuola che promuova il benessere, l'autonomia e l'apprendimento attivo. La loro visione si distacca parzialmente dalle strutture scolastiche tradizionali a favore di un approccio più centrato sulle loro esigenze e preferenze. Tuttavia, soffermarsi sulle immagini narrate ha permesso di rivelare come pochi racconti si siano allontanati da un'attenzione di sviluppo individualistico di prestazioni. La metacognizione narrativa ha reso palese la necessità della ricerca di senso in cui le verità non possono essere assorbite esclusivamente dall'utilità e sussistere senza un noi.

Oltre la riproduzione, la legittimazione, la generazione dell'individuo adattato al sistema economico e sociale funzionale al mercato del lavoro si scoprono altre qualità umane.

La creatività e l'umanizzazione autentiche non possono prescindere dalla cura al desiderio in senso critico sui fili di pensiero e di comportamento corroborati dalle forze sociali.

All'interno dell'esperienza scolastica compiuta a Fontanellato e a Fontevivo, l'azione narrativa ha rappresentato quella risorsa preziosa che il protagonista del racconto di Alves riconosce nei confronti dell'uccello azzurro (e della Fata Turchina). Più che illusoria

e di evasione, quell'animale è la rappresentazione simbolica della forza vitale della libertà sognatrice, rivelatrice e ispiratrice oltre le apparenze e il conformismo. Esso è una creatura che vola, esplora, scopre, ma nello stesso tempo è delicata, sfuggente e fragile; per questo ha bisogno di essere valorizzata e protetta, proprio come l'immaginazione umana frutto dei desideri personali, effimera, vulnerabile e vaga, se non custodita e curata. Questa strada di attenzione e sviluppo può essere perseguita attraverso il racconto stesso, che conferisce significato, crea uno spazio di esistenza ascoltabile e visibile, sostanzia l'immaginazione. Trovare il nome di quel piccolo animale, così importante per Felipe, è non meno rilevante per i giovani coinvolti nell'attività. Quel traguardo simboleggia l'affermazione benefica del linguaggio sull'immaginazione. Il racconto è, quindi, la chiave educativa per aprire su di noi la realtà: "il processo magico mediante il quale la Parola risveglia i mondi dormienti si chiama educazione" (Alves 1994). Gli educatori hanno la responsabilità di contribuire alla scoperta e all'esplorazione dei sogni personali, contrastando i processi di "burattinizzazione" in cui tutti, volente o nolente possono cadere.

## Riferimenti bibliografici

- Acone, L. (2024). Pedagogia della narrazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, 19(2), 21–32.
- Albrecht-Crane, C. (2003). An affirmative theory of desire. *Journal of Advanced Composition*, 23(3), 563–598. <https://www.jstor.org/stable/20866586>
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. ARS Poética.
- Alves, R. (2022). *Pinocchio alla rovescia*. Marietti.
- Alves, R. (2015). *Pedagogia del desiderio: Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. Edizioni Dehoniane.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Scholé.
- Avanzini, A. (2014). There was once upon a time: Reflections on a masterpiece of Italian children's literature: Pinocchio. *História da Educação*, 18(44), 187–196.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo: L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Franco Angeli.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'anima: Profili di una pedagogia del sé*. Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia.
- Bertoni Jovine, D. (1954, October 7). Pinocchio per grandi e Pinocchio per piccoli. *L'Unità*.
- Borghello, G. (2022). *Pinocchio, Attila e oltre: Viaggiando tra Pinocchio e Cuore*. Marsilio Editori.
- Boschi, C. (2024). *Il racconto dell'Altro: L'educazione emozionale nella narrazione*. Unicopli.
- Bruni, E. M. (2016). Educazione e affettività: Per una pedagogia del desiderio. In E. M. Bruni (Ed.), *Modi dell'educare* (pp. 49–82). Carabba.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari: Tre immagini d'infanzia*. Dedalo.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Armando.
- Capecchi, G. (Ed.). (2024). *Atlante Pinocchio: La diffusione del romanzo di Carlo Collodi nel mondo*. Treccani.
- Contini, M. (1988). *Figure di felicità: Orizzonti di senso*. La Nuova Italia.
- Contini, M. (2009). La sapienza delle emozioni tra riflessività e pratiche educative. In A. Mannucci & L. Collacchioni (Eds.), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni* (pp. 47–56). ETS.

- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. La Nuova Italia.
- di Biasio, S. (2020). Pinocchio senza orecchi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, 15(2), 55–67. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11513>
- Fabbri, M. (2021). *Fino a quando le emozioni? Evoluzione non prevista e contorni incerti del futuro*. Carocci.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare a imparare*. Laterza.
- Frabboni, F. (2016). *La mia pedagogia: Lungo le valli incantate dell'educazione*. ETS.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. Bompiani. (Original work published 1968)
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. SUNY Press.
- Giambalvo, E. (1977). *Pinocchio: Storia di un burattino che diventa uomo*. Mazzone.
- Gramigna, A. (2019). La macchina del desiderio: Implicito ed esplicito pedagogico in Deleuze. *Orientamenti Pedagogici*, 66(3), 541–556.
- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Biblion.
- Gramigna, A., & Pancera, C. (2012). *Ermeneutica dell'educazione: Studi in onore di Antonio Valleriani*. Unicopli.
- Han, B. C. (2017). *Il profumo del tempo: L'arte di indugiare sulle cose*. Vita e Pensiero.
- Iori, V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3(1), 23–35.
- Kelly, U. A. (1997). *Schooling desire: Literacy, cultural politics and pedagogy*. Routledge.
- Kögler, H. H. (1999). *The power of dialogue: Critical hermeneutics after Gadamer and Foucault*. MIT Press.
- Laboratorio teatrale. (2024, March–April). *Scritti* [Unpublished manuscript]. Istituto Comprensivo Franco Maria Ricci.
- Lucas, A. L. (1999). Enquiring mind, rebellious spirit: Alice and Pinocchio as nonmodel children. *Children's Literature in Education*, 30(3), 157–159. <https://doi.org/10.1023/A:1022439901237>
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (2011). *PINOKIO: Pupils for innovation as a key to intercultural and social inclusion. Rapporto finale del Progetto LLP-Comenius-DG EAC/31/08*. Fondazione Nazionale Collodi.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Unicopli.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina Editore.
- Nietzsche, F. (2015). *La nascita della tragedia*. Feltrinelli. (Original work published 1872)
- Pastorello, G. (2020). *Pinocchio: Una prospettiva per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti dell'infanzia* [Undergraduate thesis, Università degli Studi di Padova]. [https://thesis.unipd.it/bitstream/20.500.12608/22145/1/Pastorello\\_Giorgia\\_2020.pdf](https://thesis.unipd.it/bitstream/20.500.12608/22145/1/Pastorello_Giorgia_2020.pdf)
- Pignatelli, F. (1998). Education and the subject of desire. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 20(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/1071441980200404>
- Pitruzzella, S. (2016). *Manuale di teatro creativo: 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (2016). *Dal testo all'azione: Saggi di ermeneutica*. Jaca Book. (Original work published 1989)
- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. goWare & Guerini Associati.
- Todd, S. (Ed.). (1997). *Learning desire: Perspectives on pedagogy, culture, and the unsaid*. Routledge.
- Volpicelli, L. (1959). *La verità su Pinocchio e saggio sul "Cuore"*. Armando.
- Watkins, M. (2008). Teaching bodies/learning desire: Rethinking the role of desire in the pedagogic process. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), 113–124. <https://doi.org/10.1080/14681360802142047>

# Educating for Pedagogical Competence Today

## Educare alla competenza pedagogica, oggi

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano, Italy) – [alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it](mailto:alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-3128-0709>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The issue of competencies goes beyond the practices of teaching aimed at academic performance, extending past a pedagogical culture aligned with the instrumental certification of knowledge, skills, and attitudes. It implies the ability to engage with the contexts of educational policy, where competencies can be framed as a paradigm for the pedagogical elaboration of educational responsibility. In this sense, a competence may be qualified as *pedagogical* when it is capable of integrating knowledge and participation, serving to outline heuristic perspectives of research *with* and *for* the people involved—perspectives that highlight the richness of the axiological dimensions of our constitutional and European values, such as citizenship and the common good. Its approach toward unexplored territories and spaces makes competence a frontier construct of the post-modern, one that never translates into a notion of possession but rather of development, framed in terms of existential proximity and attuned to possible futures. This contribution draws on a critical pedagogy towards an epistemic future of competence, invoking—through a metaphorical image—the journey of the pilgrim: one who not only undertakes a voyage to reach the place of meaning, but also, in a rare and precious act, enters into a relationship and existential proximity with real people and real things, thus initiating a genuine experience of transformation and the maturation of a responsible consciousness. This journey, within the perspective of the *capability approach*, situates itself within an analysis of the educational needs linked to social vulnerability, inequality, and poverty. It calls for a pedagogical effort and commitment to move away from dominant visions of history (individualism, distorted anthropocentrism, utilitarianism, extreme consumerism), in order to build a new understanding of historical, personal, professional, and social events grounded in human rights and the principles of justice, equity, equality, and an ethic not of judgment but of compassionate understanding of human dignity.

La questione delle competenze va oltre le prassi dell'insegnamento applicato al rendimento scolastico per estendersi al di là di una cultura pedagogica omologata alla certificazione strumentale delle conoscenze, capacità e attitudini. Essa implica la capacità di guardare ai contesti delle politiche educative in cui può configurarsi come un paradigma di elaborazione pedagogica della responsabilità educativa. In tal senso, la competenza può qualificarsi come 'pedagogica' quando può integrare saperi e partecipazione, utile a delineare prospettive euristiche della ricerca, con e per le persone interessate a mettere in luce la ricchezza delle dimensioni assiologiche dei nostri valori costituzionali ed europei come quelli della cittadinanza e del bene comune. Il suo approssimarsi a territori e luoghi ancora inesplorati, rende la competenza un costrutto di frontiera del post-moderno, che non si traduce mai in un significato di possesso, ma di sviluppo nell'ottica di una prossimità esistenziale, calibrata su futuri possibili. Il presente contributo, prende le mosse da una pedagogia critica nei confronti di un futuro epistemico della competenza, riprendendo l'idea del cammino del pellegrino, per usare un'immagine metaforica, come di colui che non solo intraprende il viaggio per giungere al luogo del suo senso, ma anche, cosa rara e preziosa, per entrare in relazione ed in prossimità esistenziale con le cose e le persone in carne e ossa, preludio di una vera e propria esperienza di mutamento e di maturazione di una coscienza responsabile. Si tratta di un cammino che, nella prospettiva del *capability approach*, si colloca sul piano dell'analisi dei bisogni educativi delle fragilità sociali, delle disuguaglianze e delle povertà, richiamando allo sforzo e all'impegno pedagogico di allontanarsi dalle visioni dominanti della storia (individualismo, antropocentrismo deviato, utilitarismo, consumismo esasperato) per costruire una nuova comprensione degli eventi storici, personali, professionali e sociali che fanno capo ai diritti umani fondati sui principi di giustizia, di equità, di uguaglianza, di un'etica non del giudizio ma della comprensione amorevole della dignità umana.

#### KEYWORDS

Dignity, Active Citizenship, Youth Distress, Hope, Life  
Dignità, Cittadinanza Attiva, Disagio Giovanile, Speranza, Vita

**Citation:** Gargiulo Labriola, A. (2025). Educating for Pedagogical Competence Today. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 29-34.  
[https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_05](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_05](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_05)

**Submitted:** April 6, 2025 • **Accepted:** April 28, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Le competenze hanno conosciuto grandi cambiamenti negli ultimi decenni, a cominciare dal tentativo delle più grandi organizzazioni intergovernative a vocazione universale come l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) di offrire, alla fine del secolo scorso, progetti per combattere la dipendenza da sostanze psicotrope, delineando un quadro ermeneutico che ponesse al centro dell'attenzione politica l'importanza di prevenire e di contrastare i danni procurati dalla dipendenza, promuovendo l'equilibrio psicofisico della persona lungo tutto l'arco della vita. Il riferimento al progetto 'Life Skills education in school' del 1993 mostrava chiaramente l'intenzione dell'OMS di proporre un catalogo delle competenze per la vita al fine di promuovere una cultura democratica della salute attenta ai bisogni delle persone e nell'ottica della promozione dell'intelligenza, del contrasto alle forme di bullismo nelle scuole. In questo progetto traspariva chiaramente l'importanza della prevenzione, che si traduceva nella capacità di comprendere il mondo dell'educazione alla salute situando le 'dieci' abilità per la vita nei contesti dell'apprendimento continuo: conoscenza di sé empatia, comunicazione assertiva, relazioni interpersonali, processo decisionale, risoluzione dei problemi e soluzione dei conflitti, pensiero creativo, gestione delle emozioni e delle sensazioni, gestione dello stress. Ulteriori tendenze, alla fine del secolo scorso, spingevano l'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico, a considerare le implicazioni educative della competenza, sorrette dall'affermarsi delle teorie dell'apprendimento continuo, che suggerivano di considerare la competenza oltre le prospettive della valutazione educativa o delle prestazioni applicate alla performance dei comportamenti virtuosi dello studio nei contesti della scuola e del mondo del lavoro. In pratica, si poneva l'accento sulla necessità di risignificare la competenza alla luce di qualcosa di diverso che esortasse la comunità scientifica internazionale a pensare a un'educazione allo sviluppo (UNESCO, 2000, pp. 86 – 92). Di fatto, dai progetti Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e dal Progetto DeSeCo (Definizione e selezione delle competenze) entrambi promossi nel 1997, emergevano i tratti pedagogici della competenza visti alla luce non solo di un'indagine semantica, ma di prospettive ermeneutiche capaci di coglierne i risvolti educativi all'interno dei contesti delle attività dei verifiche triennali degli apprendimenti degli studenti quindicenni, relativamente al possesso delle loro competenze in ambito linguistico, matematico e scientifico. Inoltre, dalla lettura dei numerosi documenti prodotti dalla Commissione Europea, si può evincere che la rassegna storica evidenzia l'attenzione degli Stati sulla funzione educativa della competenza strutturalmente aderente alla formazione ai valori democratici dello Stato oltre che allo sviluppo dei temi della cittadinanza attiva delle persone nel contesto dei Paesi dell'Unione Europea (Commissione UE *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, 14.2.2001). Senza indugiare su una considerazione delle diverse proposte, basti dire che, già agli inizi del 2000, in Europa, l'educazione alle competenze, sem-

brava orientarsi verso una cultura dello sviluppo umano. Una cultura che andava progressivamente affrancandosi da una concezione burocratica della democrazia nei paesi membri dell'UE, consentendo ai cittadini e alle imprese di fruire dei benefici derivanti dai progetti di cooperazione internazionale, con l'obiettivo di supportare il loro percorso di crescita e, allo stesso tempo, lo sviluppo dei diritti di giustizia, di pace, di salute e di fraternità tra tutti i popoli. Non ci dimentichiamo poi che dagli anni Novanta in poi sono stati siglati gli accordi per definire e selezionare le principali competenze da promuovere a livello politico (*Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 2015). Accordi che hanno visto la caduta del Muro di Berlino (1989) e la fine dell'Unione Sovietica. Fatti storici che, coincidono con la rapida ascesa delle democrazie ma anche con una loro rapida battuta di arresto (Cavadini, 2023, pp. 42 – 43). A distanza di più di un quarto di secolo dal Consiglio europeo di Lisbona 24 Marzo 2000, l'idea comunitaria di una educazione alle competenze, specialmente di quelle per una educazione alla vita democratica e improntata sui valori dello Stato, permane ancora indiscussa. Oggi, per così dire, gli assunti relativi al valore dell'apprendimento permanente di tutte le fasce della popolazione e a quello che richiama alla centralità della persona intesa come "la risorsa più importante dell'Europa" (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006), si sono talmente radicati nel tessuto culturale europeo da non essere avvertiti come un limite ma come una risorsa imprescindibile per l'identità europea. Anzi sono giunti a innervare il piano delle politiche comunitarie e, allo stesso tempo, la nostra coscienza educativa: comunitaria, economica, ecologica e civile. Tale processo, tuttavia, ancora permane nonostante il momento storico in cui gli assetti politico-ambientali dell'Unione Europea sembrano essere entrati in crisi a causa delle congiunture derivanti dagli impatti economici prima della Brexit (2016), poi della pandemia di COVID-19 (2020) e infine del conflitto russo-ucraino (2022). La dimensione educativa della competenza, quella che ha preso avvio all'interno dei contesti educativi di studio e di ricerca finanziati dal più grande pacchetto d'incentivi mai adottato dall'Unione Europea (nell'ambito del progetto NextGenerationEU) (European Union, 2025), ha comunque colmato il vuoto di un'assenza di politiche d'intervento educativo, riaffermando il valore di una riflessione pedagogica sulla certificazione delle *competenze in chiave europea per l'apprendimento permanente* (European Commission, 2019). Su queste esperienze esistono indicazioni alquanto significative. Alcuni esempi emblematici sono espressione di una capacità progettuale della ricerca educativa volta a indagare, ad esempio, la competenza imprenditoriale: una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente per la piena occupazione, la cittadinanza e l'inclusione. Queste esperienze poste all'interno della scuola e del mondo universitario, hanno utilizzato i framework europei EntreComp, EQF ed EBSCO, i cui dati hanno fornito spunti di riflessione pedagogica sia sull'importanza dell'autovalutazione nei processi di certificazione (Morselli, 2025, p. 368), sia su un'interpretazione più ampia del costrutto di imprenditorialità "non più legato solo alla creazione d'impresa ma visto in un'ot-

tica trasversale e capacitante” (Michelotti, 2021, pp. 12 – 28). E, dunque, la transizione da un’idea di competenza performativa di derivazione comportamentista ad una di stampo umanista ha visto poi un nuovo ingresso negli studi pedagogici dell’educazione continua (Gargiulo Labriola, 2023, pp. 73 – 103). Ci riferiamo al paradigma del *capability approach*, i cui promotori sono due figure di spicco nel panorama culturale odierno: Sen (1999) e Nussbaum (2011). Tale approccio ha condotto la riflessione pedagogica a interrogarsi su un piano euristico diverso da quello del comportamentismo per cercare di declinare la competenza dal punto di vista di un approccio allo sviluppo umano delle capacità del soggetto di combinare potenzialità [*capability*], di portarle a compimento nei processi educativi [*functioning*], sulla base delle opportunità [*agency*] e degli obiettivi da trasferire alle dieci capacitazioni (vita, salute...) (Alessandrini, 2014).

Questo approccio che, peraltro, Sen aveva già sviluppato negli anni Ottanta e Novanta, ha spostato la pretesa di restringere il valore educativo della competenza all’unica possibilità di educare attraverso il calcolo sedimentato della conoscenza: da un lato rispetto al valore del rendimento connesso all’insegnamento e dall’altro, dei profitti economici derivanti dell’apprendimento, tipico di una certa cultura educativa e formativa di stampo cognitivista e procedurale che ricorreva, nell’orchestrazione degli schemi complessi della conoscenza e del sapere, al raggiungimento di obiettivi educativi – come nell’opera di Bloom – con l’applicazione delle tassonomie di apprendimento di Gagné (Gargiulo Labriola, 2023 p. 88). Addentrarci nella spiegazione di queste differenze di pensiero, non porterebbe però alla scoperta che un nuovo modo d’intendere le competenze è possibile. In questa sede preme sottolineare, richiamando la prospettiva umanista del *capability approach*, quello che riguarda la tendenza degli ultimi anni a considerare la competenza oltre l’orizzonte scolastico e a prendere atto delle sue innumerevoli applicazioni ai fini della crescita della cultura umanista nei contesti educativi non solo formali ma anche non formali e informali.

In pratica, come scrive Margiotta, l’approccio d’ispirazione aristotelica della Nussbaum non trova il suo unico presupposto nella possibilità di spiegare la competenza negli aspetti più importanti della vita umana che riguardano la parte del profitto e dell’agire economico. Tutt’altro. Esso ha cercato di individuare questi aspetti nel riconoscimento fondamentale della capacità di realizzazione della persona in qualsiasi tipo di cultura “esortandola a superare la nozione convenzionale di *expertise*, nel convincimento che fosse necessario non solo imparare a pensare bene ma anche in modo equilibrato e responsabile; dunque, in modo saggio” (Margiotta, 2014, p. 57). E, dunque, vista sotto il profilo del contesto scolastico, la questione della competenza va oltre le prassi dell’insegnamento applicato al rendimento scolastico per estendersi, invece, al di là della cultura pedagogica omologata. Tale questione, si potrebbe dire, oggi si estende anche all’esplorazione delle traiettorie dell’apprendimento adulto oltrepassano le frontiere della conoscenza per riportare l’attenzione sui più

ampi orizzonti dell’educazione e della ricerca in cui è implicato lo sviluppo umano: emozioni, coscienza, anima. Qui la competenza trova valore nella persona e nella sua dignità. Dunque, già solo per questo, nella dimensione valoriale del personalismo cristiano (Gargiulo Labriola, 2023, pp. 30 – 37), la competenza ha assunto un diverso significato, non più mercificato. In altri termini, non più al centro delle questioni di merito rispetto a una certificazione delle abilità di uno studente, ma, si potrebbe dire, di quelle di metodo avulse da un’asettica prospettiva strutturalista e funzionalistica delle sue connotazioni epistemologiche. Inoltre, quello che oggi entra in gioco, rispetto alle connotazioni scientifiche della competenza, riguarda la possibilità di considerare l’apprendimento umano all’interno di un più ampio orizzonte nel quale la competenza possa confrontarsi con il nuovo che avanza e per uscire dalla propria autoreferenzialità: nuove tecnologie, IA intelligenza artificiale, DI derivative intelligence (Derinaldis, 2025). Ciò induce a ritenere che la competenza possa delineare i suoi contesti di applicazione, fatta salva la capacità di avviare processi educativi che non intendono discostarsi dagli approcci umanistici dell’educazione, e che intendono salvaguardare l’unicità della persona sia nelle sue inedite curvature ed espressioni esistenziali sia nella sua irripetibilità di esistere per sé e per l’altro da sé anche e non solo nell’incontro con il sapere, nozionisticamente inteso. Anzi, tale visione sembra maggiormente trovare un terreno fertile e uno spazio teorico e pratico quando poniamo al centro dell’idea di una competenza pedagogica, la capacità di fare educazione come bene comune e come garanzia di dignità personale. Un modo che “presuppone processi partecipativi e generativi fondamentali per la governance democratica dell’educazione in una società in rapida trasformazione” (Unesco, 2019, p. 4).

Fin qui risulta chiaramente che il *capability approach* ha segnato un passo decisivo nella riconfigurazione epistemica della competenza. Nella specificità dei contesti di apprendimento della pedagogica, a cui concorrono la famiglia, la scuola, il mondo del lavoro, l’associazionismo, la chiesa, i territori, tale passo ha trovato una sponda all’interno di un orizzonte che ha visto accrescere gli spazi del pensiero creativo dai quali sono emerse intenzionalmente le libere scelte dell’educando e dell’educatore innanzi ai grandi temi della vita, e sedimentati nei principi del diritto all’integrità fisica, alle emozioni, ai sentimenti, alla ragion partica, all’appartenenza, al vivere con il mondo della natura, al controllo del proprio ambiente politico e materiale (Alessandrini, 2022, p. 67). Oggi, dunque, il nostro approdo culturale riguarda puntualmente gli orizzonti educativi che vanno oltre la competenza dove ormai risulta esplicitamente che “le capacità acquisite non costituiscono soltanto un’utilità personale da scambiare sul mercato, ma un bene per la società” (Sandrini, 2021, p. 4). Qui si aprono gli spazi di una pedagogia critica che non rinuncia a intraprendere un cammino educativo e riflessivo fatto di persone in carne e ossa, bambini, giovani, adulti e anziani competenti e consapevoli della propria dignità umana. Un cammino che, sul piano dell’analisi dei loro bisogni educativi, non dimentica lo sforzo di allontanarsi dalle visioni dominanti della storia per costruire una nuova

comprensione degli eventi storici, personali, professionali e sociali che fanno capo ai diritti umani. In questo senso, possiamo allora considerare le parole di Bernard Williams il quale, commentando le lezioni tenute da Sen in onore di Tanner nel 1987, ha detto che nell'arco della storia contemporanea, abbiamo tutti potuto accedere a quei saperi che nel *capability approach* trovano espressione in una precisa prospettiva educativa. Ovvero, una prospettiva che non lascia spazi a dubbi sulle scelte dell'individuo, quelle deliberatamente concepite nell'alveo dell'irrinunciabile prospettiva dello sviluppo umano e che riguardano il dibattito sui diritti umani. Dalle sue affermazioni possiamo comprendere effettivamente che lo spazio educativo della competenza non è liminale rispetto ai contesti standardizzati della conoscenza. Esso, piuttosto, si afferma attraverso l'espressione della libertà della ricerca educativa sui diritti umani, anche se la nozione dei diritti umani fondamentali sembra abbastanza oscura per la Nussbaum, troppo complessa da restringersi al piano globale del consenso filosofico istituzionale e che ella preferisce affrontare partendo dalle prospettive delle capacità umane fondamentali (Nussbaum, 2000, p. 113). In altri termini, un modo con il quale si può scegliere di salvaguardare la competenza, attingendo a un linguaggio appropriato a partire dalle capacità umane piuttosto che dalle prospettive dei diritti. Il modo migliore, forse, per pensare ai diritti e per vederli come capacità combinate ossia "capacità interne combinate con condizioni esterne adatte a esercitare quel particolare funzionamento" (Nussbaum, 2000, p. 115).

Ad affrancarci da un'idea performativa della competenza che a scuola non solo ci fa dimenticare l'importanza che la pedagogia e la didattica devono avere a che fare con bambini e ragazzi in carne ed anima e non con stereotipi e con i cataloghi di competenze, il *capability approach* è dunque servito a rimarcare il diritto non solo ad apprendere lungo tutto l'arco della vita, ma anche a non contrapporre questo importante assunto della cultura educativa allo 'stato di salute' dell'educazione alle competenze. Questo discorso ci induce poi ad aggiungere che, dal punto di vista della pedagogia implicita del *capability approach*, mettere in pratica conoscenze e abilità significa chiamare in causa la capacità di distinguere una pedagogia performativa, tutta orientata al risultato, da una pedagogia critica che ci aiuta a procedere nella vita imparando non solo da ciò che si apprende a scuola ma da tutte le esperienze che toccano le problematiche educative della vita quotidiana e che, quindi, fanno riferimento ai propri errori, alla propria storia, alle proprie emozioni. In definitiva, alle condizioni e alle opportunità che hanno contribuito alla propria crescita per esercitare dignitosamente la soggettiva autonomia di governo innanzi alle proprie scelte di vita. E, perciò, nonostante la fase politica oggi stia portando ad una più marcata contrazione della democrazia, peraltro nelle regioni in cui il suo livello è maggiore (Cavadini, 2023, p. 43), il nostro ragionamento ci induce a considerare la competenza oltre i meri steccati dell'efficientismo educativo per guardare ai contesti delle politiche educative in cui essa possa configurarsi come un paradigma di elaborazione pedagogica della responsabilità educativa. In tal senso, la competenza si può qualificare come competenza pedagogica

quando può integrare saperi e partecipazione, utili a delineare prospettive euristiche della ricerca, con e per le persone interessate a mettere in luce la ricchezza delle dimensioni assiologiche dei nostri valori costituzionali ed europei come quelli della cittadinanza e del bene comune. Nel contesto della formazione degli adulti, essa allora può essere delineata come strumento di elaborazione educativa, riflessiva e trasformativa, all'interno di un corredo di saperi e conoscenze che arricchiscono l'esperienza dell'insegnamento, un'esperienza che può essere considerata oltre la direzione dello scopo di certificare l'apprendimento degli studenti, ma più nello specifico, nell'interesse di una progettazione educativa rispettosa dell'uomo e dell'ambiente, la quale applica agli scopi di una promozione umanista, la coltivazione del capitale umano (Malavasi, 2008, p. 28).

Alla luce di queste premesse concettuali, nella profonda convinzione che non si possa affrontare il tema delle competenze senza perlustrare il terreno della ricerca educativa, si rende opportuno, nella prospettiva dell'educazione degli adulti, restituire alla competenza futuri possibili, facendo in modo che vengano alla luce fonti e temi che designano l'intenzione di adottare un approccio strategico all'educazione e alla responsabilità sociale della pedagogia. Tra tutti i possibili temi che costellano il panorama della pedagogia sociale, la nostra attenzione ricade sui seguenti: un'efficace cittadinanza attiva e una cura educativa per il disagio giovanile.

## 2. Oltre le competenze: un'efficace cittadinanza attiva

L'approccio personalistico per lo sviluppo di una corretta competenza pedagogica che vada oltre le mire di una pedagogia selettiva, quella che tende a esercitare il proprio predominio sui soggetti più fragili, non può prescindere dal porre come ambito di discussione il tema della formazione per l'integrazione delle esperienze di una cittadinanza attiva. Nell'era della post-verità, si tratta di esperienze formative che abitano a integrare i principi democratici dello Stato rispetto a una concezione culturale dello sviluppo di un agire autonomo e riflessivo dell'essere umano e che promuovono spazi intellettuali nella vita sociale della persona di cui sono segno i diritti, i bisogni, le opportunità, i limiti e le responsabilità (Santerini, 2020, pp. 253 – 263). Una società che crede nei principi democratici è una società in grado di valorizzare tutti i contesti dell'educazione: famiglia, scuola, chiesa, ambiente e territori. Si tratta di contesti degni di rispetto da parte dei cittadini e dei loro corrispondenti doveri nei confronti del rispetto dei valori della cittadinanza: la persona, il lavoro, la dignità, la libertà e l'uguaglianza, la democrazia, l'etica, la legalità. Con riferimento ad essi si usa fare alcune distinzioni tra una educazione alla cittadinanza, che significa "educare intorno [...] fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico", attraverso la cittadinanza e per la cittadinanza che vuol dire promuovere "l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale e per assumersi costruttivamente le relative responsabilità" (Santerini,

2020, p. 35). Tali differenze tra le diverse forme di educazione civica, presuppongono una particolare attenzione rivolta allo sviluppo del senso di iniziativa e di *agency*, poiché aiutano ogni soggetto a comprendere che senza una riflessione intorno al bisogno di conoscere e di educarci nei contesti dove si apprende dall'educazione alla cittadinanza tutto il resto dell'educazione è destinato a fallire. Un cittadino ideale che conosce tutte le leggi ma che non le rispetta e non le converte in norme di partecipazione "attiva" per lo sviluppo di una società più giusta, più pacifica, più solidale è un cittadino che non solo non saprà concentrarsi sulla propria maturazione personale (Mezirow, in Santerini, 2020), ma non sarà neppure in grado di stupirsi di fronte alla presa di coscienza di sé e dei propri bisogni culturali e formativi si da saperli trasformare in forme di libera autoprogettazione dello sviluppo personale e quindi in domande consapevoli intenzionalmente rivolte alla comunità ed agli organismi in grado di produrre liberamente risposte personalizzate adatte agli adulti (Bocca, 2023, p. 34). Rimanendo "estraneo" alla vita democratica, un cittadino che non evolve culturalmente non diventerà un cittadino generativo capace di imparare ad imparare e sarà inconsapevole dell'importanza della propria partecipazione alla costruzione del bene comune. Se la cittadinanza è invece vissuta come un diritto e, soprattutto, un diritto ad apprendere, appare chiaro come una cultura della partecipazione alla vita pubblica animerà il dovere di un cittadino ideale a prendersi cura di sé e degli altri cittadini. In un sistema cosiddetto democratico, il cittadino ideale sarà quindi colui il quale si impegnerà a partecipare volontariamente allo sviluppo della comunità sociale sulla base di valori condivisi per il bene comune. Da questo impegno potranno scaturire processi virtuosi di riduzione delle disuguaglianze, atteggiamenti reali di solidarietà sociale, misure educative in alto grado per la fruibilità dei diritti e per l'impegno civico. Nota Malavasi in proposito:

"Una rinnovata semantica del civile designa la ricerca di un'autentica razionalità valoriale: i tre registri del sociale, interattivo, organizzativo e societario, non possono essere ricondotti a concezioni strumentali, ad esigenze e interessi di spartizione del potere politico ed economico. Su tutti e tre i piani, il civile è quella specifica relazione che produce nuova identità attraverso una 'eccedenza' che diventa condizione e oggetto di formazione umana e ricchezza economica" (Malavasi, 2020, p. 42).

In pratica, in una società nella quale il rischio di vedere diminuire la partecipazione dei cittadini alla cosa pubblica e alla difesa del bene comune è direttamente proporzionale all'impoverimento del potenziale umano. Su questi temi e su queste fonti di studio, la competenza pedagogica diventa non solo un indispensabile strumento di elaborazione pedagogica ma anche una condizione di contesto per lo sviluppo delle capacità di educare, nell'anno del Giubileo 2025, al rispetto della dignità di ogni persona e della sostenibilità educativa, del dialogo e della partecipazione a un comune cammino sinodale (Conferenza Episcopale Italiana, 2024).

### 3. Oltre le competenze: una cura educativa per il disagio giovanile.

Il disagio, come termine di confronto pedagogico, è sovente rappresentato in modo confuso proprio perché, comunemente, si fa fatica a prendere confidenza con le parole e con i loro significati. Una specificazione necessaria non riguarda solo i termini afferenti al disagio evolutivo e al disagio sociale, ma concerne le categorie linguistiche con le quali, senza un'interpretazione pedagogica adeguata, il fenomeno del pregiudizio finisce per imporsi su un modo di parlare dei "ragazzi difficili". Questa elocuzione che venne utilizzata nel 1965 da Piero Bertolini, allora direttore dell'istituto penale Cesare Beccaria di Milano, entrò a far parte della cultura educativa per identificare quei ragazzi minorenni i cui comportamenti venivano percepiti dalla società come dissonanti rispetto ad un certo modello condiviso di competenza sociale è tuttora in uso per indicare coloro che entrano in contatto con il circuito penale. All'interno di questa macrocategoria, i ragazzi possono essere considerati a rischio, devianti, disadattati, delinquenti. Per "ragazzi a rischio" si intendono tutti quei giovani che vivono in situazioni caratterizzate da carenza di ordine materiale e/o relazionale. Ragazzi che sperimentano nella loro quotidianità esperienze di insicurezza economica, di disagio abitativo insieme a forme di rifiuto o di abbandono più o meno consapevole, dovuto spesso alla presenza di figure di riferimento poco adeguate. Queste condizioni, vissute durante l'esperienza adolescenziale, in genere trovano i loro effetti nel futuro, dove l'immagine del ragazzo viene non solo percepita dallo stesso come un continuo inevitabile della sua condizione presente e passata, ma come la risposta ad un nesso causale tra determinate caratteristiche ambientali e il tasso di criminalità, una considerazione sociale che rischia in realtà di costruire percorsi delinquenziali in cui i ragazzi altro non fanno che vivere in ambienti deprivati. La cruda realtà del disagio giovanile diventa oggi fonte di un'interrogazione educativa che interpella i decisori politici a restituire valore e dignità ad ogni ragazzo e a ogni ragazza. La difficile situazione del disagio giovanile non deve più attendere. Piuttosto, deve mutuare dalla fiducia educativa quella doverosa capacità degli adulti di ristabilire i contesti di una cultura della legalità. È allora giunto il tempo di apprendere dalla sofferenza perché è più facile imparare a convivere con un disagio giovanile dilagante nella nostra società, piuttosto che, come dice Simeone,

"acquire la capacità di includere la sofferenza e, più in generale, il limite, nel proprio disegno di vita [...]. La sofferenza, infatti "è un accadimento che chiede alla persona di ridare significato alla propria esistenza e attende dagli operatori che hanno responsabilità educative la capacità di 'so-stare' nella sofferenza e di dare senso all'esperienza" (Simeone, 2021, p. 149).

In pratica, in nome della possibilità di distinguere ogni genere di sofferenza nel mondo giovanile, abbiamo non solo la possibilità di declinare le competenze "grammaticali" della cultura dello scarto, quelle che descrivono dati e numeri dei danni alle singole

vite dei nostri giovani, ma senza prendere altri provvedimenti al di fuori del mero caso che assurge alle cronache della stampa. Adottando un linguaggio che invece intende rovesciare questo ingiustificato e asettico tipo di adattamento alla sofferenza giovanile, occorre pronunciare ed evocare il *Kairos* di chi non rinuncerà mai a prendersi cura dei ragazzi e delle ragazze che vivono ai margini della nostra società mettendoci in cammino con loro e facendoci 'pellegrini di speranza' per accompagnarli lungo i sentieri della coscienza quelli che aiutano a fare silenzio e a guardarsi dentro, per ritrovare la strada della vera gioia e della felicità, non smettendo mai di imparare a sentirsi amati e non abbandonati, desiderati e non dimenticati, rispettati e non violati, rialzati e non piegati, ascoltati e non ignorati, rieducati e non giudicati.

#### 4. Conclusioni

La teoresi e la ricerca pedagogica devono avere l'ambizione di costruire una nuova e più corretta narrazione delle competenze su tutti gli aspetti di realtà, sottraendoli alle logiche dell'antropocentrismo deviato, quello che, come dice Papa Francesco, considera la persona umana solo come "un essere in più tra gli altri" (Francesco, 2015, p. 94).

Grazie al lavoro degli educatori la società ha la possibilità di crescere e di cooperare per una generatività sociale ovvero per una nuova concezione della vita umana sulla terra in cui l'opportunità di cooperare e di confrontare idee, opinioni, iniziative e modalità di intervento non sia una fonte che va ad alimentare le occasioni che fanno crescere l'idea del nemico tra le Nazioni, ma un luogo in cui potere sperimentare la ripartenza per delineare progetti educativi rivolti al dialogo fraterno, all'ascolto fraterno, all'incontro fraterno anche rielaborando l'esperienza del perdono per tutti i danni che l'uomo ha inferto al cosmo e a tutti gli esseri viventi sulla nostra terra. Mettere in pratica conoscenze e abilità significa allora chiamare in causa la capacità di distinguere una pedagogia performativa, tutta orientata al risultato, da una pedagogia critica che ci aiuta a procedere nella vita imparando non solo da ciò che si apprende a scuola, ma da tutte le esperienze che toccano le problematiche educative della vita quotidiana e che, quindi, fanno riferimento ai propri errori, alla propria storia, alle proprie emozioni. In definitiva, alle condizioni e alle opportunità che hanno contribuito alla propria crescita per esercitare dignitosamente la soggettiva autonomia di governo innanzi alle proprie scelte di vita.

#### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2022). *Non siamo i padroni della terra*. FrancoAngeli.
- Bocca, G. (2023). *Educazione permanente: Realtà e prospettive*. Vita e Pensiero.
- Cappuccio, G., Compagno, G., & Polenghi, S. (Eds.). (2020). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia*. Pensa MultiMedia.
- Cavadini, A. (2023). *Democrazia e libertà*. Fontana Print.
- Conferenza Episcopale Italiana. (2024). *Pellegrini di speranza*. Fondazione di Religione Santi Francesco d'Assisi e Caterina da Siena.
- Derinaldis, A. (2025, February 21). La fine della AI. *La Discussione*. Retrieved April 28, 2025, from <https://ladiscussione.com/352664/hi-tech/la-fine-della-ai/>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Union. (2025). By investing in Europe's future, together we can 'Make it Real'. *European Union*. Retrieved April 28, 2025, from [https://next-generation-eu.europa.eu/make-it-real\\_en](https://next-generation-eu.europa.eu/make-it-real_en)
- Gargiulo Labriola, A. (2023). *La competenza pedagogica: Tra centralità della persona e formazione al lavoro*. Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde*. La Scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: Dopo il welfare. In G. Alessandrini (Ed.), *La "pedagogia" di M. Nussbaum* (pp. 57-74). FrancoAngeli.
- 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](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_02)
- Morselli, D. (2025). La certificazione della competenza imprenditoriale secondo i framework europei: Prima sperimentazione in un percorso interfacoltà di Problem Based Learning. In A. Gramigna, G. Gola, & A. M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili: Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione* (pp. 367-376). Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682714>
- Nussbaum, M. C. (2000). *Diventare persone: Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Papa Francesco. (2015). *Laudato si'*. Libreria Editrice Vaticana.
- Parlamento Europeo, & Consiglio. (2006). *Raccomandazione del 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione\\_europea.pdf](https://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf)
- Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: Orizzonte formativo. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 1-11. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_01)
- Santerini, M. (2020). Per una pedagogia interculturale critica: La ricerca tra "emergenza" e integrazione. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* (pp. 253-263). Pensa MultiMedia.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Morcelliana.
- UNESCO. (2000). *Rapporto mondiale sull'educazione 2000: Il diritto all'educazione*. Armando.
- UNESCO. (2019). *Ripensare l'educazione: Verso un bene comune globale?* Retrieved April 28, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>



# Does Generative Artificial Intelligence render the Debate-Based Teaching Methodology Obsolete? L'Intelligenza Artificiale Generativa rende obsoleta la metodologia didattica fondata sul Debate?

Matteo Giangrande

Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara (Italy) – [matteo.giangrande@unich.it](mailto:matteo.giangrande@unich.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-7978-138>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This article investigates whether generative artificial intelligence (AI), exemplified by tools like ChatGPT, renders the debate methodology obsolete. It explores the educational sector's responses, from initial resistance to strategic adoption, and the profound impact on competitive debate. While AI enhances preparation through tools and iterative prompting strategies, the study emphasises the preservation of uniquely human tasks, such as rhetorical skill, critical reflection, and ethical reasoning. Introducing concepts like "bundles of tasks" and "cognitive artifacts," it argues for the integration of AI as a complement rather than a substitute. The analysis underscores the need for balanced policies and critical literacy to harmonise technological innovation with the enduring value of creativity, collaboration, and autonomy in debate. Far from obsolescence, debate evolves into a dynamic framework blending human and artificial intelligence.

Questo articolo indaga se l'intelligenza artificiale generativa (IA), esemplificata da strumenti quali ChatGPT, renda obsoleta la metodologia didattica del *debate*. Esamina le reazioni provenienti dal settore educativo, che spaziano da una iniziale resistenza fino a una strategica integrazione, e l'impatto profondo sull'ambito del *debate* competitivo. Pur riconoscendo che l'IA potenzia la fase preparatoria attraverso strumenti sofisticati e strategie iterative di *prompting*, lo studio pone l'accento sulla salvaguardia di compiti autenticamente umani, quali l'abilità retorica, la riflessione critica e il ragionamento etico. Introducendo concetti quali "aggregazioni di compiti" e "artefatti cognitivi", sostiene l'integrazione dell'IA come complemento, non come sostituto. L'analisi evidenzia la necessità di politiche equilibrate e di una competenza critica per armonizzare l'innovazione tecnologica con il valore durevole della creatività, della collaborazione e dell'autonomia nel *debate*. Lungi dal cadere nell'obsolescenza, il *debate* evolve in una dinamica sintesi di intelligenza umana e artificiale.

### KEYWORDS

Generative Artificial Intelligence, Competitive Debate, Cognitive Artifacts, Critical Thinking, Educational Innovation  
Intelligenza Artificiale Generativa, *Debate* competitivo, Artefatti cognitivi, Pensiero critico, Innovazione formativa

**Citation:** Giangrande, M. (2025). Does Generative Artificial Intelligence render the Debate-Based Teaching Methodology Obsolete?. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 35-42. [https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25\\_06](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25\\_06](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_06)

**Submitted:** March 15, 2025 • **Accepted:** April 7, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. The responses of the educational sphere and competitive Debate communities to the advent of Generative Artificial Intelligence

The launch of ChatGPT in November 2022, attracting 100 million users within two months, disrupted educational practice. Agencies such as the New York Department of Education and the Los Angeles Unified School District initially blocked access, fearing an erosion of critical thinking (Singer, 2023). Critics, including Gillmor (Hern, 2022) and Herman (2022), warned that traditional assessments risk becoming obsolete. Yet universities like Minnesota and scholars such as Ethan Mollick (Wharton School) began experimenting with ChatGPT's potential and limitations, advocating for its responsible use (Henriksen et al., 2023).

In 2023, some institutions revoked their bans. New York's public schools adopted guidelines for ethical usage (Banks, 2023), while the Los Angeles Unified School District launched "Ed," a student support chatbot. Concurrently, workshops for educators and plagiarism detection tools (e.g., GPTZero and Turnitin) became pivotal. Universities such as Harvard (2023) and MIT (2024) introduced courses and workshops in AI literacy and prompt engineering, whereas Vanderbilt and Eureka Labs (Karpathy, 2024) explored advanced AI applications.

By the 2024–2025 academic year, ChatGPT adoption had intensified. Stanford and Berkeley examined its benefits for conceptual understanding but raised ethical concerns. The education industry felt the impact: companies like Chegg reported losses due to free AI services (Ott, 2023). At the secondary level, the David Game College began pilot exam-preparation programmes (Carroll, 2024), further highlighting AI's expansion into pre-university education.

The advent of ChatGPT has reshaped teaching by making it more interactive and personalised, yet it has also introduced challenges such as plagiarism and cheating. This turning point in educational digitalisation reconfigures critical and creative thinking, as well as academic integrity, necessitating new policies that reconcile innovation with educational ethics.

Competitive debate largely followed broader AI trends in education. As early as 2018, IBM's Project Debater demonstrated persuasive writing, oral comprehension, and argument modelling capabilities; in 2019, AI-Debater successfully challenged Harish Natarajan, a world-class debating champion. By 2021, a *Nature* editorial cautioned against data biases, potential propaganda, and the urgent need for regulations analogous to pharmaceutical oversight (Cressey, 2021).

The sole known regulatory framework thus far stems from the National Speech and Debate Association, aligning with the Biden administration's executive order on safe AI. It permits AI-based research and brainstorming but prohibits citing AI-generated content directly and requires verifiable sources to preserve critical thinking and educational principles (Roy, 2023). To mitigate risks to critical thinking, training in inclusive AI literacy has also begun.

Debaters and coaches utilise AI to refine training and preparation. Platforms such as DebateMe.ai and Yoodli offer AI-driven simulations, while iterative prompting is taught to develop argument strategies

(DebateUS.org, n.d.). Some coaches harness AI to simulate scenarios, generate arguments, anticipate counterarguments, and provide real-time feedback, although others remain wary of dependency, limited critical engagement, and algorithmic biases (Baum & Villaseñor, 2023).

As Director of the National Debate Society of Italy (2020–2024) and a member of the Italian Ministry of Education's Committee for the National Championships of Debate, I observed similar dynamics in Italy. In April 2024, I conducted the first coaching workshop on the ethical and strategic use of AI in debate teaching methodology (Giangrande, 2024).<sup>1</sup>

This paper—presented orally at the 2024 Summer School of the Italian Association for University Teaching—addresses the question central to debate educators: *Does generative AI render the debate methodology obsolete?* My answer, in the negative, follows this structure: §2 examines how Italian educators (2014–2022) viewed themselves as an avant-garde; §3 outlines the worst-case scenario posed by AI progress; §4 introduces the concepts of a "bundle of tasks" and ChatGPT as a "cognitive artefact"; §5 discusses irreplaceable tasks; §6 identifies emerging new tasks; and §7 provides heuristic conclusions. Finally, in §8, I shall respond to possible objections against my argument.

Drafted on 1 December 2024, with data current to 24 September, this contribution acknowledges that AI's rapid evolution may soon render some arguments outdated, necessitating a re-evaluation of the paradigm: the future interplay between AI and debate remains profoundly uncertain.

1 Just a few of remarks about my "first-hand" point of view on the matter. In my capacity as a high school teacher of History and Philosophy—where the debate format has long served as an evaluative vehicle enabling students to develop transversal competencies such as dialectical discernment, collaborative synergy, and critical thinking—I have, over the two past year, directly observed the emergence of new tensions precipitated by the sudden, widespread introduction of generative artificial intelligence tools. Although these tools provide immediate cognitive 'scaffolding' during individual preparation, they have compelled a fundamental rethinking of the traditional balance between independent study, primary-source research, and collaborative simulation. Consequently, I have found it essential to shift substantial portions of preparatory work (ordinarily conducted at home) into the supervised classroom context, where the teacher's presence and the counterpoint of peer discussion can highlight any potential diminutions in conceptual understanding or emotional engagement, thereby forestalling undesirable forms of automated dependency. Concurrently, in my roles as a debate coach and judge—alongside organising national competitions—I have been obliged to maintain a delicate equilibrium between the stimulating affordances of generative software (enabling simulated sparring sessions or instantaneous argument-mapping) and the risk of an unbridled turn to copy-and-paste automation that could erode personal growth and reflective engagement. Indeed, the propensity, particularly among certain high-performing debaters, to rely on AI as a convenient surrogate for the coach—thus bypassing the labour of sustained exploration and dialectical exchange—has necessitated the introduction of anti-fraud protocols, designated moments of ethical reflection on safeguarding intellectual autonomy, and heightened vigilance on the part of adjudicators. These measures aim to dispel the lingering uncertainty surrounding the authenticity of human contributions which, if left unaddressed, might compromise the very essence of the educational experience and the cultivation of critical thinking that debate aspires to foster.

## 2. Debate enthusiasts as avant-garde educators

Between 2014 and 2022, Italian advocates of debate perceived themselves as innovative educators, introducing debate for transversal skills, establishing national school networks, and earning both institutional recognition and international achievements. Although there were attempts at innovation, OECD-PISA data (INVALSI, 2022) show a continued prevalence of teacher-centred, transmissive methods in Italy. Debate challenges this model by fostering active knowledge construction, student engagement, and critical analysis and reflection, aligning with European recommendations on key competences (De Conti & Giangrande, 2018). It promotes transversal skills such as critical thinking, debiasing, evidence-based argumentation, media literacy, persuasive communication, collaboration, and leadership, reinforcing reflective learning through practice, feedback, and self-assessment. Its interdisciplinary nature and dialectical exchange distinguish it from traditional pedagogy and other educational approaches (Akerman & Neale, 2011).

Networks such as “WeDebate” and the “Società Nazionale Debate Italia” broadened debate’s reach in schools and civil society through training, events, tournaments, and Erasmus projects, thereby consolidating a national community able to engage internationally and connect with global educational networks. Having adapted to both curricular and extracurricular contexts—including mini-debates and online debate during the pandemic—debate evolved from limited use to a more widespread presence. Notably, it was incorporated into the “Avanguardie Educative” initiative, acknowledged by the Ministry of Education via “DebateItalia” and the National Championships, and endorsed by Parliament and the European Commission (2020–2022). Successes at the 2024 European Schools Debating Championship further attest to a marked increase in competence levels.

## 3. IA and Debate methodology: worst-case scenario

### 3.1 The current state of Generative AI

By September 2024, generative AI stands at the nexus of technological progress, strategic vision, and extensive infrastructural investment, bolstered by advancements in deep learning and intensified competition among key players that amplify its transformative potential. Below are several key observations:

- 1) OpenAI’s o1 Model (USD 20 per month) excels in STEM, scoring 83% in the IMO and 93% on Codeforces, aided by techniques such as reinforcement learning and chain-of-thought. Its o1-mini version (– 80% cost) further broadens access.
- 2) OpenAI’s Five-Tier Classification ranks AI from conversational chatbots to Innovators (Level 4) and Organisations (Level 5). With o1 at Level 2, the company is developing technology for higher tiers (OpenAI, 2024).
- 3) Statements from Sam Altman and Ilya Sutskever: On 23 September 2024, Altman anticipated virtual experts capable of revolutionising science and so-

cial systems, cautioning that insufficient infrastructure could hinder AI and fuel inequality. On 6 October 2023, Sutskever (2023) tweeted: “if you value intelligence above all other human qualities, you’re gonna have a bad time” (Tweet). That same month, Altman was removed from the board; leaks emerged regarding Q\* (subsequently “Strawberry,” finally “o1” in 2024); and the o1 Knowledge Cut-off was imposed. Debate persists over Sutskever’s intended message.

- 4) Rivalry between OpenAI, Google, and others is intensifying. GAIP (Microsoft, BlackRock, United Arab Emirates) is investing USD 100 billion in data centres and nuclear reactors, while Google designs compact reactors for AI applications (Microsoft, 2024).
- 5) Emergent Challenges:
  - Although o1-mini democratises AI, insufficient infrastructure risks confining it to an elite;
  - Q\* raises ethical concerns;
  - Dependence on energy and specialised chips necessitates nuclear reactors;
  - Altman foresees autonomous AI yielding “massive prosperity.”
- 6) The debate on the AI in Education oscillates between apocalyptic and integrative visions. Critics warn of dehumanisation, homogenisation, and technological dependence (Holmes et al., 2021), whereas optimists highlight AI’s potential to democratise, personalise, and expand educational access (Bulathwela et al., 2021). An integrated approach aims to balance innovation with human interaction by employing technology for personalisation and accessibility, albeit contingent upon adequate infrastructure. Bias, inequality, and diminished empathy, creativity, and autonomy remain critical risks. Ultimately, successful AI integration should emphasise and enhance human learning (Ifenthaler et al., 2024).

### 3.2 Worst-case scenario

Unrestrained AI integration risks dehumanising education, displacing human capabilities and reducing learning to a mechanistic, meaningless process. In debate, the perceived “infallible authority” of AI curtails autonomy and creativity, imposing algorithmic frameworks that sacrifice diversity and originality. Critical thinking withers, replaced by prepackaged answers that foster passivity and superficiality.

Unequal AI access exacerbates educational disparities, undermining democracy and entrenching inequality (Vosberg, 2024). In disadvantaged settings, inadequate human support heightens technological dependency. Without rigorous regulation and global investment, AI may reinforce structural inequalities and market-driven pressures, ultimately dehumanising and trivialising education. The worst-case scenario envisions education reduced to passive imitation, stripped of authenticity, empathy, and transformative capacity.

## 4. The notions of bundles of tasks and cognitive artefact

### 4.1 Bundles of tasks

Ethan Mollick, a Wharton School professor and leading figure on innovation and AI's impact on education and work, explores AI integration as co-worker, co-teacher, and coach in *Co-Intelligence* and his newsletter *One Useful Thing*. He examines real-world examples of human-machine collaboration, highlighting the need to master strategies that amplify human skills while minimising risks.

A critic of complete professional replacement by AI, Mollick proposes the concept of “bundles of tasks,” wherein AI automates repetitive and analytical functions, preserving activities requiring creativity, empathy, and judgement. In the legal field, for instance, AI manages research tasks, freeing professionals for higher-order duties and essential human prerogatives such as negotiation and ethics.

In education, Mollick experiments with AI as both tutor and mentor for personalised learning, warning that a passive or “crutch-like” approach undermines autonomy and critical thinking. He offers seven classroom strategies for AI integration—AI tutor, AI coach, AI mentor, AI teammate, AI tool, AI simulator, and AI student—to balance the benefits and risks, mitigating biases, errors, and overreliance. Underlying his perspective is the view that AI serves as a complementary tool, enhancing work and education without supplanting human competence. Mollick thus advocates for strategic and informed integration that safeguards creativity and autonomy, requiring ongoing adaptability and a deep understanding of the technology's possibilities and limits to optimise synergies between human and artificial intelligence.

### 4.2 Cognitive artefact

Cassinadri (2024) examines ChatGPT as a “cognitive artefact” within social epistemology and extended cognition theory. In *ChatGPT and the Technology-Education Tension*, he classifies cognitive artefacts into three categories: substitutive, tools that reduce cognitive effort; complementary, devices that augment capabilities without replacing them; and constitutive, essential elements enabling otherwise unachievable activities. He describes ChatGPT as a “computational cognitive artefact” capable of playing substitutive roles (e.g., drafting texts), complementary roles (creative support for complex projects), or constitutive roles (real-time automated translation), depending on context and usage.

Cassinadri highlights the need for epistemically virtuous usage, one that integrates ChatGPT strategically to enhance learning without undermining cognitive autonomy (see also King, 2023).

## 5. Irreplaceable tasks in Debate methodology

Assuming that debate methodology can be conceptualised as a “bundle of tasks,” which tasks are invol-

ved? When understood this way, debate comprises an interconnected array of indispensable components: (a) topic exegesis, entailing analytical inquiry and decoding of hidden implications; (b) information gathering, grounded in critical scrutiny of sources to build a solid epistemic basis; (c) argument construction, aimed at rigorous, rhetorically robust discourse; (d) rhetorical proficiency, refined through tone, diction, expressiveness, and nonverbal communication; (e) simulation-based preparation, essential for direct confrontation; (f) strategic coordination, critical for team synergy; (g) refutation, rigorously dismantling opposing positions; (h) synthesis, to distil and amplify persuasiveness; (i) critical metacognition, centred on self-evaluation and growth; and (l) ethical development, underpinning a morally sound dialectic. This multidimensional framework elevates debate as a tool for cultural and cognitive advancement, transcending mere oratory and shaping transversal skills and critical awareness.

As a cognitive artefact, ChatGPT occupies three roles in debate: (1) substitutive, automating research, synthesis, and initial brainstorming; (2) complementary, fostering regulated creativity and providing targeted, instantaneous feedback during simulations; and (3) constitutive, particularly in large-scale data analysis or real-time translation. Its effectiveness hinges on students' critical engagement, which is vital to avert passive dependency.

ChatGPT's involvement varies according to the competitive debate format. In face-to-face impromptu debates without technological support, participants rely solely on personal cognitive resources, emphasising mental agility, active listening, emotional regulation, and eloquence. While ChatGPT remains inaccessible during the event itself, it proves invaluable in the preparatory phase, enhancing analytical and synthetic abilities. In face-to-face prepared debate, extended timelines allow for in-depth research and strategic collaboration, blending critical thinking with technology: ChatGPT can assist in data gathering, scenario simulation, and rebuttal development but, if used uncritically, may erode autonomy and authenticity. In online impromptu debate—though it increases economic accessibility and overcomes geographical barriers—technological reliance and plagiarism risks grow, potentially undermining the integrity and depth of dialectical processes.

Even in a worst-case scenario, debate preserves certain irreplaceable tasks. (1) Rhetorical and oratory skills—rooted in live, voice-based interaction—are indispensable for modulating tone, nonverbal communication, and empathy. (2) Interpersonal collaboration and conflict management rely on social dynamics that AI cannot replicate. (3) Metacognitive development, predicated on self-regulation and introspection, remains inherently human, as do (4) intellectual integrity and intercultural understanding, which require direct engagement that values difference and diverse perspectives. It is difficult to find another educational methodology offering such a wealth of stimuli.

That worst-case scenario, however, appears unrealistic, since many tasks are readily integrated without being indiscriminately replaced. (1) ChatGPT accelerates source access for information-gathering; (2) it

provides adaptable frameworks for building arguments; (3) it functions as a virtual sparring partner in simulated practice, enhancing dialectical preparation.

The strength of debate lies in oral, live interaction, the core of “giving and asking for reasons”: it verifies comprehension, hones critical acumen, and refines analytical skills in persuasive communication. Ethical integration of ChatGPT must enhance rather than supplant learners’ critical autonomy. Investment in face-to-face formats remains vital to safeguarding debate’s oral and social dimensions. Central to this endeavour is instruction in critical AI use, prioritising rhetorical, collaborative, and metacognitive skills that artificial intelligence cannot replicate.

## 6. Emerging Tasks

The integration of AI in debate redefines human roles, introducing new domains such as metacognitive self-monitoring, strategic planning, and quantitative analysis. While it augments cognitive capabilities, it also raises complex epistemological and ethical questions. AI revolutionises self-monitoring by promoting rigorous debiasing and self-corrective reflection, employing data processing to identify biases, fallacies, and argumentative weaknesses (Grassini, 2023).

In competitive debate preparation, AI simulates intricate scenarios, anticipates opponents’ strategies, suggests innovative countermeasures, and serves as a sparring partner to enhance cognitive agility and improvisation. It tests propositions against diverse debating styles and builds personalised hypothetical scenarios. It further refines *pathos* with compelling narratives and emotional data, maximising audience engagement (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

In parallel, it advances platform-based approaches. Archival technologies generate perpetual records of performances, tracking skills development; simultaneous translations expand transnational accessibility; and archived debates, integrated into curricula, serve as paradigm tools for learning and research.

The AI–debate nexus opens unprecedented empirical pathways. Advanced metrics analyse dialectical configurations and strategic patterns; investigations examine cognitive, emotional, and social impacts; and comparisons uncover disparities and congruences between human and AI-mediated debates. Still, ethical challenges arise: safeguarding creativity and intellectual integrity, ensuring equitable access, and mitigating algorithmic biases to preserve fairness and authenticity in decision-making (Kumar et al., 2024).

## 7. Heuristic conclusions

The integration of generative AI into both educational and competitive debate heralds a historic opportunity to redefine critical education by broadening cognitive horizons and reinforcing transversal skills. Three points merit emphasis:

1. As a microcosm of cognitive, social, and ethical processes, debate preserves irreplaceable features – emotional persuasion, situational adaptability, and empathy – that demand the distinctiveness of

human thought and the intensity of interpersonal interaction. In a landscape saturated with automated written, audio, and video content, it reaffirms authenticity and critical discernment as essential values.

2. Far from constituting a threat, AI serves as a catalyst for new tasks, enhancing human capabilities through simulations, strategic analyses, and bias detection. Yet its ethical integration requires safeguarding intellectual autonomy and avoiding passive dependency.
3. In the era of AI, critical literacy is indispensable: students and educators must learn with and about AI, examining its limitations, biases, and potential. Within this perspective, debate becomes an epistemic laboratory probing the boundaries between human autonomy and artificial cognitive assistance.

AI thus inaugurates an interdisciplinary “bundle of tasks” that expands transversal competences, affirming debate as a refined educational method. The challenge lies in harmonising technological power with the uniqueness of human thought so that AI elevates—rather than replaces—the transformative potential of education.

## 8. Replies to potential objections against the argument

The core logical structure of the argument, as articulated succinctly in this article, is as follows:

- If an educational practice necessarily involves tasks that cannot be automated, it possesses an irreducibly human core resistant to AI.
- Debate necessarily involves tasks that cannot be automated.
- Debate necessarily possesses an irreducibly human core resistant to AI.
- If debate possesses an irreducibly human core, then AI can only serve integrative or complementary functions with respect to this core.
- In debate, AI can only serve integrative or complementary functions relative to the irreducibly human core.
- If AI can only serve integrative or complementary functions, then ChatGPT can enhance but not fully replace irreducibly human tasks.
- ChatGPT can indeed enhance human cognitive tasks but cannot fully replace them.
- In debate, ChatGPT can enhance but not replace the irreducibly human core.
- If ChatGPT enhances without replacing the irreducibly human core, then its responsible integration does not nullify the educational value intrinsic to debate.
- In debate, the responsible integration of ChatGPT does not nullify its essential educational value.

With respect to this argument, I can foresee three sets of objections: 1) concerning the purported “irreducibility” of human debate; 2) concerning the scope and actual role of AI; 3) concerning the educational impact and the responsibility of its use. Below I will

let you know these objections in brief and propose equally brief possible responses.

### 8.1 On the purported “irreducibility” of human debate

One can refute the argument proposed in this paper by arguing that it is not logically warranted to conclude that what cannot be automated today will remain so indefinitely. There is no proof of a “core” beyond AI’s reach. Even empathy, creativity, and interpretative nuances could potentially be replicated through further advances. AI debate demonstrations offer no evidence of insurmountable barriers; without proof of an irreducible core, the thesis of “enhancement without replacement” is weakened.

A possible response to this kind of refutation could highlight that while artificial intelligence can generate text that appears creative or empathetic, it merely simulates these attributes without genuine consciousness or emotional experience. It lacks consciousness, intentionality, and the phenomenological dimension inherent to authentic human debate—an act intrinsically relational, social, and ethically charged. This qualitative distinction is not contingent but intrinsic, rooted in AI’s fundamental nature as statistical pattern-processing rather than sentient subjectivity. Indeed, debating is not merely about producing formally correct arguments; it entails agency: *deciding* whether and how to argue, listening to one’s opponent, and reacting on relational and pragmatic planes (tone of voice, body language, emotional states, historical-cultural context), all while *bearing responsibility* for what is stated. Such actions, intrinsically tied to subjective situatedness, cannot originate from a machine inherently devoid of subjective participation. Moreover, it is not a matter of “today versus a future technology.” The distinction is ontological rather than temporal: human cognition and experience embody an irreducible dimension beyond mere computational input-output operations. AI may convincingly mimic empathetic or creative expressions, yet inherently lacks the subjective experiential essence constitutive of these phenomena (Findlay et al., 2024). Thus, the phenomenon of “debating AI” merely demonstrates sophisticated linguistic competence, reinforcing rather than refuting the fundamental distinction between mechanical statement generation and authentic conscious engagement.

### 8.2 On the scope and actual role of AI

Another point of rebuttal that can be advanced to the argument presented in this article is that even conceding a human core, AI might redefine the borders of debate, taking over the majority of argumentative functions and thus relegating the human element to a marginal role, thereby weakening the notion of an irreducible core.

This refutation can be countered in the following way. Content generation constitutes merely one aspect of debate; its essence resides in contextual interpretation, real-time judgement, emotional attunement, persuasive sensitivity, and adaptive responsiveness to interlocutors and audience.

Though AI may facilitate preliminary tasks such as source retrieval or strategic planning, the overarching direction—intentional judgement, critical discernment, and responsible deployment of knowledge—remains intrinsically human. Regardless of its sophistication, AI functions solely as an adjunct to human capabilities: expediting information retrieval, proposing argumentative frameworks, and facilitating preparatory tasks. Nevertheless, the *sense-making dimension*—determining one’s argumentative aims, rationales, and ethical-rhetorical strategies—remains exclusively the debater’s province. Though procedural tasks diminish, interpretative judgement and responsibility are not diminished but accentuated. Paradoxically, even were AI to perform nearly all executive tasks, the residual fraction—conscious, contextually grounded choice—would remain indispensable to authentic debate. Absent human intentionality and engagement, debate ceases to be genuinely formative, degenerating into mere automated text production. Hence, the irreducible core’s significance is not eroded by technological advancement but rather accentuated as its indispensable foundation.

### 8.3 On educational impact and responsibility of use

The third point of refutation that we imagine could be addressed to the argument proposed here is that integrating AI could alter the formative nature of debate, inducing students to rely on ready-made solutions; even with “responsible and regulated” usage, there remains the risk of undermining deep learning and the educational value inherent in the practice.

We reply to this type of refutation that integrating AI does not sanction unrestrained delegation of tasks by students to technology. Rigorous educational contexts impose stringent limits: while AI supports inquiry and ideation, ultimate analysis, discussion, and appraisal remain firmly within students’ purview (Elsstad, 2024). Within this framework, AI functions as an exploratory instrument—expanding source access and hypothesis testing—never supplanting deliberate reflection and individual judgement. Precisely because AI provides instant solutions, it necessitates and enables training students in critical scrutiny—source verification, relevance evaluation, and bias detection. Far from being displaced, evaluative and reflective processes are strengthened by a tool proficient in generating ostensible truths. One frequently gains deeper insight from interacting critically with generative AI’s imperfect outputs than from mechanical database queries. What renders debate such a potent educational vehicle is the personal elaboration that occurs: taking a stance, defending it, confronting other viewpoints, and negotiating meanings and priorities. The expressive and relational dimension remains intact; judicious AI use stimulates students to critically assess, reinterpret, and employ its outputs as a starting point rather than a conclusive endpoint. The pedagogical core—cultivating critical thought and rigorous argumentation—endures precisely because it is anchored in the learner, not algorithmic computation.

In conclusion, notwithstanding objections regarding AI integration into debate methodology, the fundamentally human core of argumentation—the practice of giving and receiving reasons—remains irreplaceable: it resides in conscious intentionality, relational sensitivity, and moral accountability—qualities inherently inaccessible to artificial intelligence. Far from eroding debate's pedagogical value, tools like ChatGPT may expand its horizon, enriching critical discourse and reflective inquiry. While AI enhances informational access and cognitive stimulation, educators must incorporate it judiciously, safeguarding independent thought and empathetic discernment.

This article thus asserts that debating as pedagogical practice—comprising attentive listening, meaning negotiation, and intentional discourse—is not obviated by advancements in AI technologies but rather identifies in them a strategic ally, contingent upon preserving the irreducibly human essence of argumentation. Future challenges shall entail achieving a judicious balance between technological possibility and pedagogical exigency: a dynamic equilibrium which, if navigated with discernment and ethical awareness, reasserts debate's potency as a vehicle for critical education in the age of artificial intelligence.

Thus, this stance currently strikes me as the most compelling, though not definitive.

## References

- Akerman, R., & Neale, I. (2011). *Debating the evidence: An international review of current situation and perceptions*. CfBT Education Trust in association with the English-Speaking Union.
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, S. O. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Banks, D. C. (2023, May 18). ChatGPT caught NYC schools off guard. Now, we're determined to embrace its potential. *Chalkbeat*. <https://www.chalkbeat.org/newyork/2023/5/18/23727942/chatgpt-nyc-schools-david-banks/>
- Baum, J., & Villasenor, J. (2023, May 8). The politics of AI: ChatGPT and political bias. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/articles/the-politics-of-ai-chatgpt-and-political-bias/>
- Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., & Shawe-Taylor, J. (2021). Could AI democratise education? Socio-technical imaginaries of an EdTech revolution. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.02034>
- Carroll, M. (2024, August 31). UK's first 'teacherless' AI classroom set to open in London. *Sky News*. <https://news.sky.com/story/uks-first-teacherless-ai-classroom-set-to-open-in-london-13200637>
- Cassinadri, G. (2024). ChatGPT and the technology-education tension: Applying contextual virtue epistemology to a cognitive artifact. *Philosophy and Technology*, 37(14), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00701-7>
- Cressey, D. (2021, April 1). Am I arguing with a machine? AI debaters highlight need for transparency. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-021-00867-6>
- DebateUS.org. (n.d.). *How to write a PF debate case with AI in 30 minutes or less (and what to do with the saved time)*. <https://debateus.org/how-to-write-a-pf-debate-case-with-ai-in-30-minutes-or-less-and-what-to-do-with-the-saved-time/>
- De Conti, M., & Giangrande, M. (2018). *Debate. Teoria, pratica, pedagogia*. Pearson.
- Eldstad, E. (2024). *AI in education: Rationale, principles, and instructional implications*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.12116>
- Findlay, G., Marshall, W., Albantakis, L., David, I., Mayner, W. G. P., Koch, C., & Tononi, G. (2024). *Dissociating artificial intelligence from artificial consciousness*. arXiv preprint arXiv:2412.04571. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.04571>
- Giangrande, M. (2024, April 3). *Nuove frontiere della ricerca nel Debate*. [Presentation at the Rete Wedebate]. <https://www.sn-di.it/wp-content/uploads/2024/12/Nuove-frontiere-della-ricerca-nel-Debate.pdf>
- Harvard University. (2023). *Artificial intelligence courses*. [https://pll.harvard.edu/subject/artificial-intelligence?utm\\_source=chatgpt.com](https://pll.harvard.edu/subject/artificial-intelligence?utm_source=chatgpt.com)
- Henriksen, D., Woo, L. J., & Mishra, P. (2023). Creative uses of ChatGPT for education: A conversation with Ethan Mollick. *TechTrends*, 67(4), 595–600. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00862-w>
- Herman, D. (2022, December 9). The end of high-school English. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/openai-chatgpt-writing-high-school-english-essay/672412/>
- Hern, A. (2022, December 4). AI bot ChatGPT stuns academics with essay-writing skills and usability. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/04/ai-bot-chatgpt-stuns-academics-with-essay-writing-skills-and-usability>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in education. *AI and Ethics*, 1(2), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- IBM Research. (2018). *IBM debating technologies*. <https://research.ibm.com/haifa/dept/vst/debater.shtml>
- Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P., Judge, M., Mishra, S., Raffaghelli, J., & Shimada, A. (2024). Artificial intelligence in education: Implications for policymakers, researchers, and practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1693–1710. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0>
- INVALSI. (2022). *Indagine internazionale OCSE PISA 2022: I risultati degli studenti italiani in matematica, scienze e lettura*. FrancoAngeli.
- Karpathy, A. (2024, July 16). Introducing Eureka Labs. <https://eurekalabs.ai/>
- King, M., & ChatGPT. (2023). Why teachers should explore ChatGPT's potential. *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-03505-5>
- Kumar, S., Verma, A. K., & Mirza, A. (2024). Digital revolution, artificial intelligence, and ethical challenges. In *Digital transformation, artificial intelligence and society* (pp. 161–177). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-5656-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-97-5656-8_11)
- Microsoft. (2024, September 17). BlackRock, Global Infrastructure Partners, Microsoft, and MGX launch new AI partnership to invest in data centres and supporting power infrastructure. *Microsoft News Center*. <https://news.microsoft.com/2024/09/17/blackrock-global-infrastructure-partners-microsoft-and-mgx-launch-new-ai-partnership-to-invest-in-data-centers-and-supporting-power-infrastructure/>
- MIT News. (2024, August 27). First AI + Education summit is an international push for 'AI fluency'. <https://news.mit.edu/2024/first-ai-education-summit-0827>
- Mollick, E. (2024). *Co-intelligence: Living and working with AI*. Penguin Random House.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10052>
- OpenAI. (2024). *Learning to reason with LLMs*. OpenAI Blog.

- <https://openai.com/index/learning-to-reason-with-llms/>  
Ott, M. (2023, May 2). Chegg's stock plunges on fears of competition from ChatGPT. *AP News*. <https://apnews.com/article/chegg-stock-shares-chatgpt-ai-a877423bd4a8f67b1494363fc81cf52a>
- Roy, R. (2023, September 8). Artificial, but not exactly intelligent: AI in debate & NSDA regulations. *Ethos Debate*. <https://www.ethosdebate.com/guest-post-artificial-but-not-exactly-intelligent-ai-in-debate-nsda-regulations-by-rik-roy/>
- Singer, N. (2023, August 24). Despite cheating fears, schools repeal ChatGPT bans. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/08/24/business/schools-chatgpt-chatbot-bans.html>
- Sutskever, I. [@ilyasut]. (2023, October 6). if you value intelligence above all other human qualities, you're gonna have a bad time [Tweet]. X. <https://x.com/ilyasut/status/1710462485411561808>
- Vosberg, S. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education* (OECD Education Working Papers, No. 23). OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/the-potential-impact-of-artificial-intelligence-on-equity-and-inclusion-in-education\\_15df715b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/the-potential-impact-of-artificial-intelligence-on-equity-and-inclusion-in-education_15df715b-en.html)



# Digital Barriers to the Rights and Education of Unaccompanied Foreign Minors (UFM): The Case of the Numeric and Alphanumeric Tax Code Assignment

## Barriere digitali ai diritti e all'istruzione dell'UFM: il caso della determinazione del codice fiscale numerico e alfanumerico

Vincenzo Salerno

Dipartimento di Pedagogia, Istituto Universitario Salesiano di Venezia (Italy) – v.salerno@iusve.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The digitalisation of public services, while promising efficiency and accessibility, can generate new forms of exclusion for the most vulnerable groups. This qualitative research explores the impact of a numeric rather than alphanumeric tax code, algorithmically assigned to some Unaccompanied Foreign Minors (UFM), which results in discrimination in access to fundamental rights such as education, healthcare, and vocational training. The investigation was carried out in 2024 within an educational community in northern Italy and was validated through comparison with five other communities in the same region. It involved 28 professionals through narrative interviews, complemented by document analysis of around 50 email exchanges between the community and institutional bodies. The results show that the numeric tax code, although formally valid, is not recognised by numerous IT systems, making it impossible for minors to access essential services. This technical-administrative malfunction constitutes a structural form of digital discrimination. The research highlights the need for effective human oversight in automated processes and proposes practical solutions to humanise digital systems, ensuring equity and real inclusion within the reception system for UFM.

La digitalizzazione dei servizi pubblici, pur promettendo efficienza e accessibilità, può generare nuove forme di esclusione per le categorie più vulnerabili. Questa ricerca qualitativa esplora l'impatto del codice fiscale numerico, anziché alfanumerico, attribuito algoritmicamente ad alcuni Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), che genera discriminazione rispetto all'accesso a diritti fondamentali come istruzione, sanità e formazione professionale. L'indagine è stata condotta nel 2024 in una comunità educativa del nord Italia e validata dal confronto con altre 5 comunità del nord Italia. Ha coinvolto 28 operatori attraverso interviste narrative, integrate con l'analisi documentale di circa 50 scambi e-mail tra la comunità ed enti istituzionali. I risultati evidenziano come il codice numerico, pur formalmente valido, non sia riconosciuto da numerosi sistemi informatici, determinando l'impossibilità per i minori di accedere ai servizi essenziali. Questo malfunzionamento tecnico-amministrativo si configura come una forma strutturale di discriminazione digitale. La ricerca mette in luce la necessità di un controllo umano efficace nei processi automatizzati e propone soluzioni operative per umanizzare i sistemi digitali, garantendo equità e inclusione reale nel sistema di accoglienza dei MSNA.

#### KEYWORDS

Unaccompanied Foreign Minors, Numeric Tax Code, Digital Exclusion, Access to Rights, Education and Technology  
Minori stranieri non accompagnati, Codice fiscale numerico, Esclusione digitale, Accesso ai diritti, Educazione e tecnologia

**Citation:** Salerno, V. (2025). Digital Barriers to the Rights and Education of Unaccompanied Foreign Minors (UFM): The Case of the Numeric and Alphanumeric Tax Code Assignment. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 43-51. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_07)

**Acknowledgments:** The Author would like to acknowledge the Korean Association for Multicultural Education (KAME), which awarded a pre-print of this paper with the Outstanding Paper Award at the 2025 KAME International Conference (Seoul, May 30-31, 2025, National Institute for International Education – NIIED, South Korea). The award of the monetary prize does not interfere with the Author's choice of a publication outlet.

**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-01-25\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_07)

**Submitted:** March 28, 2025 • **Accepted:** April 25, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

La digitalizzazione e l'uso crescente delle tecnologie nei servizi alla persona stanno cambiando in modo profondo il nostro modo di vivere e di relazionarci con il mondo. Non si tratta solo di nuovi strumenti, ma di una trasformazione che coinvolge il pensiero, le relazioni e le capacità operative delle persone. Come sostiene Lévy (1997), le tecnologie digitali favoriscono un'intelligenza collettiva: connettono le persone, permettono di condividere conoscenze e collaborare in modo nuovo, contribuendo a ridisegnare la società stessa. Questo cambiamento si riflette anche nei servizi educativi e assistenziali. Secondo Dumouchel e Damiano (2019), l'intelligenza artificiale e l'automazione stanno rivoluzionando sanità, scuola e welfare, ma pongono domande importanti sul valore del contatto umano e sulla qualità delle relazioni. Le tecnologie stanno velocizzando i processi, migliorando l'efficienza, ma – come evidenziato anche da Caperna et al. (2013) – stanno anche modificando il modo in cui apprendiamo, comunichiamo e ci prendiamo cura degli altri. Di fronte a queste trasformazioni, serve uno sguardo critico. Come ricorda Nida-Rümelin (2018), l'innovazione deve mettere al centro la persona, mentre Floridi (2022) insiste sull'importanza di un'etica della digitalizzazione. Anche nel campo educativo, le tecnologie non bastano da sole. Come sostiene Fasoli (2020), servono figure educative capaci di abitare i contesti digitali in modo consapevole, coniugando competenze tecnologiche e sensibilità umana. Negli ultimi anni, la digitalizzazione ha semplificato molte pratiche anche nei servizi pubblici: dalla sanità all'istruzione, fino all'accesso al lavoro. Tuttavia, come osservato da Salerno (2022), non possiamo ignorare le nuove forme di esclusione che questa trasformazione porta con sé, soprattutto per le persone più fragili. Come evidenziato da Betts e Collier (2017), criteri informatici troppo rigidi e poco flessibili rischiano di diventare barriere invisibili. Bhabha (2014) sostiene che è proprio in questi automatismi apparentemente oggettivi che si nasconde il rischio di discriminazione. In teoria, i sistemi digitali sembrano capaci di garantire e facilitare l'integrazione delle persone, ma nella pratica si verificano spesso casi di discriminazione dei soggetti più vulnerabili, in particolare delle persone anziane, disabili e migranti. La letteratura scientifica e le Agende internazionali pongono l'accento sulla discriminazione digitale causata dall'incompetenza digitale delle categorie più fragili, e indicando possibili soluzioni legate all'apprendimento e ai processi di transizione digitale (Campebelli & Vesan, 2023).

Esiste tuttavia un'altra forma di discriminazione digitale, che non sembra ancora rilevante nella ricerca educativa: riguarda la discriminazione causata dai processi algoritmici stessi (Maccabiani, 2023; Colapietro, 2023). Il rischio di questa discriminazione investe emblematicamente anche i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). Un esempio non irrilevante in cui si verifica il rischio di questo tipo di discriminazione digitale è quello del processo di produzione algoritmica dei codici fiscali numerici, anziché alfanumerici. Sappiamo che scuola, sanità e formazione sono diritti fondamentali garantiti all'infanzia e all'adolescenza

(Salerno, 2024). Il codice fiscale numerico, a differenza di quello alfanumerico, non permette ai MSNA, che ne vengono in possesso, di accedere a scuola, sanità e formazione, realizzando il rischio di autentica discriminazione digitale.

## 2. Obiettivi e scopo

Questa ricerca nasce dal bisogno urgente di comprendere come le dinamiche amministrative e digitali possano ostacolare, anziché facilitare, il percorso di accoglienza e integrazione dei MSNA all'interno del sistema educativo, sanitario e lavorativo italiano (Cappa, 2009; Betts & Collier, 2017). In un contesto in cui la digitalizzazione promette efficienza e trasparenza, è fondamentale interrogarsi su cosa accade quando questi strumenti, se non adeguatamente controllati, si trasformano in barriere che limitano l'accesso ai diritti fondamentali (Oddenino, 2020).

Come messo in luce da Bergé (2022), le difficoltà che i MSNA incontrano non dipendono solo da ostacoli linguistici o culturali, ma spesso da un sistema amministrativo rigido, incapace di adattarsi alle loro specificità. Procedure standardizzate e automatizzate, pensate per semplificare, finiscono per escludere chi non rientra nei parametri previsti. In linea con il pensiero di Ranchordás e van't Schip (2020), la digitalizzazione dei servizi pubblici, se priva di un controllo umano attento, rischia di amplificare le disuguaglianze anziché colmarle.

In questo scenario, la ricerca si inserisce nel più ampio dibattito sulla cybercultura e sul ruolo della tecnologia nella creazione di spazi di inclusione o di esclusione (Floridi, 2022). Il nostro obiettivo è mettere in evidenza la distanza che esiste, troppo spesso, tra le intenzioni delle politiche di accoglienza e la loro reale applicazione. Come dimostrano casi concreti, anche operazioni burocratiche apparentemente semplici – come l'assegnazione del codice fiscale o l'iscrizione a scuola o al servizio sanitario – possono diventare ostacoli insormontabili per i minori più vulnerabili (Baum, 2020; Pavesi & Valtolina, 2020).

In linea con il pensiero di Rodotà (2021), ci si chiede allora quale sia il ruolo della supervisione umana nel processo burocratico algoritmico: come possiamo garantire che la tecnologia venga usata in modo inclusivo, evitando che si trasformi in uno strumento di esclusione? quali margini di intervento restano agli operatori, ai funzionari, agli educatori, per correggere gli effetti disumanizzanti di un sistema troppo automatizzato?

Seguendo la riflessione di Coglianese e Lehr (2017), questa ricerca esplora proprio il rapporto tra supervisione umana e strumenti digitali nei percorsi di accoglienza, proponendo soluzioni operative che rendano i processi più accessibili, flessibili e umani. L'intento non è solo analizzare le criticità, ma offrire strumenti concreti per migliorare la qualità dell'accoglienza e dell'integrazione.

Alla base di questo lavoro c'è una motivazione etica e sociale profonda: garantire che i principi di equità e inclusione non restino parole astratte, ma diventino realtà tangibile nella vita dei minori stranieri non accompagnati. In linea con una visione umano-

centrica della tecnologia, il vero cambiamento passa dall'ascolto delle esperienze quotidiane dei ragazzi e degli operatori, e dalla volontà di costruire un sistema che non lasci indietro effettivamente nessuno.

### 3. Metodo di ricerca

Questa ricerca adotta un approccio qualitativo per indagare le difficoltà incontrate dai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) a cui è stato associato automaticamente un codice fiscale numerico nell'accesso ai servizi essenziali.

L'indagine è stata condotta nel 2024 all'interno di una comunità educativa di accoglienza situata nel nord Italia, lungo la Rotta Balcanica. La struttura ospita circa 88 minori, un numero significativamente superiore alla media delle altre comunità della zona. Questo aspetto ha reso il contesto particolarmente rilevante per comprendere le dinamiche di interazione tra i minori, il sistema burocratico e le istituzioni coinvolte nella loro tutela.

Attraverso un'analisi approfondita delle testimonianze del personale educativo e dello scambio di comunicazioni con le istituzioni, lo studio mira a far emergere le criticità di un sistema burocratico che, invece di facilitare l'inclusione, può ostacolare il riconoscimento dei diritti fondamentali.

La raccolta dati si è articolata in due ambiti principali: da un lato, le narrazioni degli operatori che lavorano a stretto contatto con i minori, dall'altro, l'analisi delle comunicazioni istituzionali per evidenziare eventuali discrepanze tra la normativa vigente e la sua applicazione concreta.

Nella ricerca è stato utilizzato il campionamento teorico, così come definito da Bryant e Charmaz (2007), in quanto particolarmente flessibile e adatto a rispondere ai bisogni concettuali che emergono progressivamente durante l'analisi dei dati. Questo approccio ha permesso di orientare la raccolta delle interviste in modo mirato, selezionando nuovi partecipanti o approfondendo determinati temi in funzione delle prime categorie concettuali individuate. Sono state realizzate 28 interviste narrative con il personale della comunità, suddiviso come segue: 24 operatori; 1 coordinatore; 2 membri del personale amministrativo; 1 assistente sociale.

Le interviste sono state condotte con un approccio narrativo e dialogico aperto (Muller Mirza et al., 2009; Charmaz, 2014), chiedendo ai partecipanti di raccontare le proprie esperienze nel supportare i minori con codice fiscale numerico. I risultati hanno evidenziato come questo elemento burocratico rappresenti un ostacolo concreto all'accesso ai servizi fondamentali, quali l'iscrizione scolastica, la fruizione delle cure mediche e l'ingresso nei percorsi di formazione professionale. Il personale ha descritto situazioni di frustrazione e impotenza di fronte a un sistema che, invece di agevolare il percorso di inclusione, impone rigidità e lungaggini amministrative che compromettono l'efficacia dell'accoglienza.

Seguendo l'approccio all'analisi documentale delineato da Figueroa (2008), un secondo asse della ricerca ha riguardato l'analisi di circa 50 scambi di e-mail avvenuti tra gennaio e dicembre 2024 tra la comunità e varie istituzioni, tra cui:

- Agenzia delle Entrate;
- Questura;
- Cinque scuole professionali;
- Centro di prenotazione visite ospedaliere;
- Centro per l'impiego.

Le comunicazioni evidenziano numerosi tentativi della comunità di ottenere chiarimenti e soluzioni per i problemi legati al codice fiscale numerico. Tuttavia, la maggior parte delle risposte istituzionali si è limitata a citare la normativa vigente, senza fornire indicazioni operative risolutive. In molti casi, le richieste sono rimaste prive di riscontro, lasciando i minori e gli operatori senza un riferimento chiaro su come superare l'impasse burocratica. Questo aspetto ha reso evidente la discrepanza tra l'intenzione normativa di garantire l'accesso ai servizi e la realtà amministrativa, che spesso si traduce in un immobilismo privo di soluzioni pratiche.

Le interviste e il materiale documentale sono stati analizzati attraverso la *Thematic Analysis* di Braun e Clarke (2006), una metodologia qualitativa che ha permesso di individuare temi ricorrenti nei dati raccolti. Dopo la trascrizione e una lettura approfondita delle interviste e della corrispondenza analizzata, si è proceduto alla codifica dei contenuti rilevanti, poi raggruppati in temi significativi, come le discrepanze tra diritti normativi e pratiche amministrative, o la fragilità dell'ecosistema educativo.

I temi sono stati successivamente rivisti, definiti e denominati con chiarezza, per poi essere illustrati nel report finale attraverso citazioni dirette.

Per facilitare la lettura e garantire coerenza nella presentazione dei risultati, a ciascuna fonte verrà assegnata una sigla specifica. Questo sistema di abbreviazioni permetterà di identificare rapidamente l'origine delle informazioni riportate nei risultati della ricerca: *I* (Interview) per l'intervista diretta; *D* (Documentary Analysis) per le informazioni estrapolate da documenti istituzionali e/o di rilevanza educativa.

## 4. Risultati

### 4.1 Visione d'insieme

La problematica del codice fiscale numerico non si limita alla comunità oggetto di studio. Sono state raccolte segnalazioni di altre quattro comunità educative del territorio, che hanno denunciato difficoltà analoghe nell'accesso ai servizi per i minori. Queste testimonianze confermano il carattere strutturale del problema, che non si configura come un'eccezione ma come un elemento critico dell'intero sistema di accoglienza. L'impossibilità di superare queste barriere amministrative rischia di compromettere il processo di inclusione e di aggravare la condizione di vulnerabilità dei MSNA.

L'analisi ha permesso di evidenziare come la rigidità del sistema amministrativo contribuisca a rafforzare le barriere piuttosto che a superarle.

La metodologia adottata ha consentito di dare voce agli operatori sul campo e di documentare in modo sistematico le incongruenze tra le disposizioni normative e le prassi effettive. Questo approccio ha fornito una base solida per individuare possibili stra-

tegie di miglioramento del sistema di accoglienza e per avanzare proposte concrete volte a garantire un accesso equo e inclusivo ai servizi per i MSNA.

La validazione dei risultati è stata condotta attraverso un approccio multilivello, con l'obiettivo di garantire rigore scientifico e coinvolgimento attivo di vari portatori d'interesse. In particolare, è stato previsto un confronto sistematico con educatori e professionisti appartenenti alla comunità educativa analizzata, composta da ventiquattro educatori, un coordinatore, due amministrativi e un assistente sociale, tramite revisioni periodiche mirate a verificare la coerenza tra ipotesi, risultati e realtà operativa.

Inoltre, si è proceduto a un confronto con altre comunità educative, coinvolgendo il personale di tre strutture di accoglienza per minori stranieri non accompagnati (MSNA) situate nel nord-est italiano e di due strutture nel nord-ovest, al fine di validare ulteriormente le pratiche individuate e identificare eventuali differenze regionali.

Parallelamente, sono stati organizzati sette incontri di approfondimento con gruppi di lavoro regionali, coinvolgendo professionisti esperti del settore per analizzare le principali sfide emerse e delineare strategie di miglioramento condivise.

A conferma della rilevanza e attualità delle criticità emerse, la Prefettura stessa ha ufficialmente comunicato tramite corrispondenza via mail la presenza di segnalazioni e problematiche riscontrate anche a livello regionale, confermando la necessità di un intervento mirato.

## 4.2 Analisi tematica

In Italia, il processo di integrazione dei MSNA si basa su una serie di strumenti giuridici, amministrativi e tecnologici che dovrebbero garantire l'esercizio dei diritti fondamentali e facilitare l'inserimento nel tessuto sociale. Tra questi strumenti, il codice fiscale riveste un ruolo centrale. Esso rappresenta un identificativo personale univoco, indispensabile per accedere ai principali servizi: istruzione, assistenza sanitaria, servizi sociali e, in una fase successiva, al mercato del lavoro.

Normalmente, il codice fiscale è alfanumerico e viene generato in modo automatico a partire dai dati anagrafici della persona (nome, cognome, data e luogo di nascita). Tuttavia, in situazioni particolari – ad esempio in presenza di una domanda di protezione internazionale o nei casi di omonimia – viene attribuito, sempre in maniera automatica, un codice fiscale composto esclusivamente da cifre numeriche.

“Nei casi in cui, durante la registrazione di un minore straniero non accompagnato, si verifici una situazione di omocodia – ovvero la presenza nei sistemi anagrafici italiani di un soggetto già registrato con gli stessi dati identificativi (nome, cognome, data e luogo di nascita) – oppure presenti domanda di protezione internazionale, il sistema amministrativo italiano prevede l'attribuzione automatica di un codice fiscale numerico, ossia composto esclusivamente da cifre. Tale codice differisce dal formato alfanumerico standard utilizzato solitamente” [D13].

L'adozione di un codice numerico risponde a specifiche esigenze tecnico-amministrative. In primo luogo, esso segnala in modo univoco la natura provvisoria dell'identificazione: si tratta infatti di una misura temporanea, adottata in attesa della definizione dello status giuridico e anagrafico del minore. La provvisorietà non riguarda la durata del codice, che rimane valido fino alla eventuale conversione in alfanumerico definitivo, bensì è connessa allo “status” dei soggetti. È la posizione amministrativa della persona (ad esempio, in attesa di riconoscimento dello status di protezione internazionale o regolarizzazione) a essere temporanea o provvisoria. Il codice numerico consente l'inserimento dell'individuo nei sistemi informatici dello Stato – in particolare in quelli gestiti dal Ministero dell'Interno – senza compromettere l'integrità dei database anagrafici ufficiali, che richiedono dati verificati e completi per la generazione del codice alfanumerico.

In secondo luogo, l'uso esclusivo di cifre rappresenta una strategia per evitare la duplicazione di identità nei casi di omonimia o in presenza di informazioni parziali o incongruenti. In assenza di dati certi, la generazione di un codice fiscale alfanumerico potrebbe infatti produrre conflitti con codici già esistenti nel sistema dell'Agenzia delle Entrate, compromettendo così la tracciabilità dell'individuo.

“Si tratta dunque di una soluzione tecnica pensata per garantire la funzionalità dei sistemi informativi e l'avvio delle procedure amministrative basilari. Tuttavia, nella pratica quotidiana, questo codice fiscale numerico si rivela spesso *incompatibile con molti portali e registri pubblici o privati*, che accettano esclusivamente il formato standard. Tale codice differisce dal formato alfanumerico standard utilizzato per i cittadini italiani o per la maggior parte degli stranieri” [I23].

Questo strumento, si è rivelato, nella pratica, un ostacolo rilevante all'inclusione. Infatti, numerosi sistemi informatici utilizzati dalle pubbliche amministrazioni e da enti privati non riconoscono il formato numerico del codice fiscale, rifiutandone l'elaborazione. Ciò comporta l'impossibilità, per il minore, di completare procedure essenziali: iscrizione scolastica, registrazione al Servizio Sanitario Nazionale, accesso a tirocini formativi o contratti lavorativi, tra gli altri. Si tratta quindi di una disfunzione sistemica che, pur avendo origini puramente tecniche, ha conseguenze dirette e profonde sulla fruizione dei diritti da parte dei minori.

Nel caso della comunità educativa esaminata, che accoglie circa ottanta MSNA, questa criticità ha riguardato 20 ragazzi.

“Per loro, il codice fiscale numerico ha rappresentato non solo un vincolo burocratico, ma un fattore di esclusione che ha ritardato o impedito l'accesso a percorsi formativi e di cura, compromettendo la loro piena partecipazione alla vita sociale” [I1].

Questo esempio dimostra come uno strumento pensato per garantire ordine e tracciabilità possa, se non adeguatamente integrato nei sistemi digitali e

amministrativi esistenti, trasformarsi in una barriera invisibile ma concreta. È il segnale di una distanza tra l'intenzione normativa e la sua effettiva applicazione, che rischia di acuire la vulnerabilità di soggetti già fragili e di ostacolare il processo di integrazione.

Formalmente valido – come confermato dalle mail ricevute da parte dell'Agenzia delle Entrate, e secondo il DPR 605/1973 e dal D.Lgs. 142/2015 – il codice fiscale numerico dovrebbe consentire pieno accesso ai servizi fondamentali

“Il codice fiscale numerico è univoco e non provvisorio. Va utilizzato come quello alfanumerico e deve essere accettato da tutti i soggetti obbligati a trasmetterlo (istituti di credito, datori di lavoro, enti pubblici, etc.)” [D23].

Tuttavia, l'analisi delle testimonianze di 28 operatori (educatori, amministrativi, coordinatori, assistenti sociali) e lo studio di circa 50 scambi di comunicazioni istituzionali con scuole, uffici sanitari e Agenzia delle Entrate, evidenziano un malfunzionamento sistemico: molti software in uso nei servizi pubblici non riconoscono il codice numerico come valido. Questa situazione ha avuto conseguenze pratiche molto gravi nella vita quotidiana dei minori coinvolti. Le scuole si sono trovate spesso nell'impossibilità di effettuare le iscrizioni, poiché i sistemi informatici delle segreterie scolastiche non riconoscono il codice numerico provvisorio: di conseguenza, i ragazzi restano esclusi dalle attività scolastiche, a volte per settimane intere.

“Abbiamo avuto casi in cui i ragazzi hanno perso sei mesi di scuola perché il sistema della segreteria non accettava il codice fiscale numerico. La scuola voleva iscriverli, ma tecnicamente non poteva farlo” [I15].

Anche l'accesso alle cure mediche risulta compromesso: l'incapacità del sistema di registrare correttamente i dati personali impedisce ai minori di beneficiare dei servizi sanitari fondamentali previsti dal Servizio Sanitario Nazionale.

“Un ragazzo lamentava forti dolori alla schiena, ma non riuscivamo a prenotare una visita specialistica perché il sistema del centro prenotazioni non permetteva l'accesso. Il codice fiscale numerico bloccava tutto, e intanto il dolore peggiorava” [I15].

Inoltre, queste criticità si ripercuotono gravemente sul futuro lavorativo e formativo di questi giovani, dal momento che i centri per l'impiego non riescono a inserirli nei percorsi di apprendistato o tirocinio, ostacolando così gravemente il loro processo di integrazione sociale e autonomia personale.

Le narrazioni degli operatori parlano con forza:

“Un ragazzo non ha potuto iscriversi a scuola per settimane; un altro non ha ricevuto cure urgenti perché il suo codice non era accettato dal sistema sanitario; un terzo ha perso un tirocinio formativo già approvato” [I28].

Un'ulteriore testimonianza ha evidenziato come un ex ospite, si trovi bloccato in un circolo vizioso amministrativo:

“Non può rinnovare il permesso di soggiorno senza un codice fiscale alfanumerico, ma non può ottenere il nuovo codice senza il permesso aggiornato” [I7].

Questa condizione non è un caso isolato: altre quattro comunità educative hanno confermato di riscontrare le stesse difficoltà nell'accesso ai servizi da parte di minori con codice fiscale numerico, dimostrando la natura strutturale del problema.

Dai dati raccolti nel corso della ricerca emergono significative criticità relative all'utilizzo del codice fiscale numerico per i minori stranieri non accompagnati e per i richiedenti protezione internazionale. Benché le disposizioni dell'Agenzia delle Entrate chiariscano esplicitamente che il codice fiscale numerico debba essere equiparato a quello alfanumerico e quindi riconosciuto da tutte le istituzioni pubbliche e private, la realtà osservata mostra frequenti casi di mancata accettazione da parte di enti e servizi essenziali.

Uno dei problemi più rilevanti riguarda l'impossibilità di iscrivere questi minori presso il Centro per l'Impiego, la cui piattaforma informatica, infatti, non riconosce il formato numerico del codice fiscale, impedendo così di fatto l'accesso ai percorsi lavorativi o formativi per i giovani accolti nelle comunità educative. Una comunicazione ufficiale del Centro per l'Impiego recita esplicitamente:

“In relazione alla vs. richiesta di iscrizione al centro per l'impiego del minore straniero non accompagnato X inserito presso la vs struttura e con tutore legale X come da verbale del tribunale dei minori di X siamo a comunicare che l'iscrizione non può essere al momento perfezionata in quanto il nostro sistema informatico non riconosce i codici fiscali numerici provvisori” [D46].

Tale situazione si verifica nonostante ripetute sollecitazioni e comunicazioni ufficiali fornite sia dai tutori legali sia dalle comunità educative.

Analogamente, anche il sistema scolastico professionale, rappresentato dai Centri di Formazione Professionale (CFP), mostra analoghe criticità, rifiutando frequentemente l'iscrizione degli studenti con codice fiscale numerico. Questo impedisce ai minori stranieri non accompagnati di intraprendere percorsi educativi fondamentali per il loro inserimento e integrazione nel tessuto sociale e lavorativo.

Un ulteriore elemento critico emerge dalla sfera lavorativa privata: numerosi datori di lavoro, supportati da consulenze dei propri commercialisti, preferiscono non assumere persone con codice fiscale numerico, temendo possibili complicazioni burocratiche o amministrative. Una testimonianza raccolta durante la ricerca evidenzia chiaramente questa difficoltà:

“In serata ha chiamato X ex membro della sua comunità tramite telefono di X. La sua pratica è rimasta col codice fiscale numerico, gli viene richiesto il codice fiscale normale per fare il nuovo permesso di soggiorno. Allo stesso modo gli viene chiesto il permesso di soggiorno nuovo per cambiare il codice fiscale e si ritrova bloccato” [I34].

Queste difficoltà sono state oggetto di numerose segnalazioni da parte di diverse comunità educative alle autorità competenti, tra cui Prefetture, Questure e Agenzie delle Entrate. Una comunicazione della Prefettura conferma che

“Sono state segnalare a livello regionale alcune problematiche nel rilascio dei codici fiscali a cittadini stranieri extra UE, in sede di richiesta protezione internazionale, e a minori stranieri non accompagnati, su richiesta delle aziende sanitarie, oltre a frequenti casi di omocodia. // Tali criticità saranno oggetto di una prossima riunione regionale di coordinamento delle prefetture con gli enti interessati. // A tal fine si prega di voler segnalare eventuali osservazioni o rilievi con riguardo alla tematica in oggetto // Si ringrazia” [D26].

Sebbene la Prefettura abbia raccolto tali segnalazioni annunciando l'intenzione di affrontare il problema attraverso incontri regionali di coordinamento, ad oggi non risultano riscontri né aggiornamenti concreti sulla risoluzione della problematica.

Infine, resta ancora un'area di ambiguità nella conversione automatica del codice fiscale numerico in alfanumerico definitivo, prevista dalle procedure in caso di ottenimento dello status di protezione internazionale. Nonostante l'Agenzia delle Entrate garantisca tale automatismo affermando che

“In caso di determinazione favorevole da parte della Commissione Territoriale per la protezione internazionale, il codice fiscale provvisorio viene automaticamente convertito in codice fiscale alfanumerico definitivo e quest'ultimo viene inserito nella lettera di notifica del decreto di riconoscimento della protezione internazionale” [D37].

Nessun caso di conversione è stato formalmente comunicato alle strutture coinvolte nel periodo monitorato. Rimane inoltre irrisolto il nodo relativo alle verifiche necessarie nei casi di omocodia, con attribuzione incerta dei compiti tra Questura e Agenzia delle Entrate. Rimane inoltre irrisolto il nodo relativo alle verifiche nei casi di omocodia, poiché non è definita in modo chiaro e uniforme la ripartizione delle responsabilità tra la Questura e l'Agenzia delle Entrate. Quando, durante la registrazione di un minore straniero non accompagnato, i dati anagrafici coincidono con quelli di una persona già presente nei sistemi informatici (ad esempio, un altro straniero già registrato in passato), si pone il dubbio se si tratti di un duplicato o di due soggetti distinti.

“In teoria, la Questura – in quanto organo competente per l'identificazione e per il rilascio del permesso di soggiorno – dovrebbe attivare le verifiche sull'identità attraverso rilievi biometrici (come le impronte digitali). Tuttavia, in assenza di una normativa operativa chiara, accade frequentemente che tale responsabilità venga rimandata o trasferita all'Agenzia delle Entrate, che non ha strumenti investigativi adeguati per risolvere questo tipo di ambiguità” [I9].

Di conseguenza, il minore resta bloccato in una zona grigia amministrativa, in cui il codice fiscale numerico provvisorio non viene convertito in uno valido (alfanumerico), ma al tempo stesso nessun ente si assume formalmente il compito di sciogliere l'omocodia. Questo stallo ha ricadute concrete sull'effettiva possibilità del minore di accedere ai servizi fondamentali e di proseguire il proprio percorso di inclusione.

“Abbiamo un ragazzo in comunità da mesi che non riesce ancora a iscriversi a scuola perché ha un codice fiscale numerico. Ogni volta ci dicono che bisogna aspettare le verifiche, ma nessuno sa bene chi deve farle. Intanto lui guarda gli altri andare in classe e si chiede perché lui no” [I3].

Minori con Codice Fiscale Numerico	Codici numerici convertiti ad alfanumerici	Tasso di conversione
20	0	0%

Tabella 1. Status dei codici fiscali numerici per MSNA (periodo Gennaio–Dicembre, 2024).

## 5. Discussione

I dati emersi dalla ricerca rivelano come un elemento apparentemente tecnico e neutrale – il tipo di codice fiscale assegnato – possa trasformarsi in una barriera concreta all'integrazione. La tecnologia, se non progettata con attenzione al contesto umano e sociale, rischia di amplificare le disuguaglianze invece di ridurle.

Il codice numerico, pur previsto dalla legge, non è stato adeguatamente integrato nei sistemi informatici di molti servizi pubblici. Questo evidenzia una profonda discrepanza tra normativa e prassi: da un lato le istituzioni ribadiscono la validità del codice; dall'altro, nessuna soluzione tecnica o operativa viene fornita agli operatori per superare le difficoltà incontrate. Le risposte istituzionali si sono spesso limitate a richiamare la normativa vigente, ribadendo formalmente i diritti dei minori, ma senza tradursi in un'azione concreta né in un coordinamento effettivo tra le diverse istituzioni coinvolte. Di fatto, le comunità educative sono state lasciate sole, prive di strumenti operativi per superare le criticità segnalate, nonostante il riconoscimento implicito dell'ingiustizia della situazione.

In linea con le riflessioni di Coglianesi e Lehr (2017), emerge chiaramente che la tecnologia, se non accompagnata da un adeguato controllo umano, può finire per dominare i processi decisionali. I sistemi digitali, anziché supportare l'accoglienza, finiscono per sovradeterminare i percorsi, trasformando parametri informatici rigidi in veri e propri criteri di esclusione. La mancanza di formazione specifica per gli operatori, unita all'assenza di canali istituzionali di risoluzione rapida, contribuisce a una condizione che potremmo definire di precarietà istituzionalizzata. La comunità si trova a gestire problemi che sarebbero tecnicamente semplici da risolvere, ma la rigidità del sistema lascia senza alternative.

Il codice fiscale numerico diventa, così, un marca-

tore differenziale che separa chi può accedere ai servizi da chi ne viene escluso. La tecnologia, invece di essere uno strumento di accompagnamento, si trasforma in una barriera silenziosa, capace di generare una forma di violenza amministrativa: i minori non vengono espulsi formalmente, ma vengono lasciati ai margini, privati dei diritti più basilari. Questi risultati evidenziano l'urgenza di un ripensamento radicale dei sistemi digitali in ambito amministrativo, affinché siano progettati per adattarsi alle persone – e non viceversa. Se l'obiettivo è davvero garantire un'accoglienza equa e inclusiva, allora non possiamo permettere che il riconoscimento da parte di un sistema digitale o meno di un codice fiscale determini l'accesso o l'esclusione dai diritti fondamentali.

I risultati di questa ricerca evidenziano criticamente come il sistema italiano di accoglienza, nonostante l'adozione di strumenti amministrativi e digitali apparentemente avanzati e specificamente progettati per tutelare i diritti dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), finisca per produrre effetti paradossali di esclusione e marginalizzazione. L'attribuzione del codice fiscale numerico rappresenta emblematicamente questa contraddizione: introdotto formalmente per garantire l'accesso ai diritti fondamentali, nella pratica quotidiana si trasforma in un ostacolo concreto e spesso insormontabile.

Questa dinamica mette in luce un paradosso più ampio, ovvero che la digitalizzazione e l'automatizzazione dei processi amministrativi, pur nate con l'obiettivo di favorire equità ed efficienza, possano invece degenerare in puri meccanismi tecnici incapaci di autocorreggersi. In tal senso, la tecnologia non si limita a fallire nel proprio compito dichiarato di inclusione, ma tende addirittura a cristallizzare situazioni ingiuste, privando i sistemi di qualsiasi capacità di risposta flessibile e adattativa.

In questa prospettiva, il sistema amministrativo-digitale si configura come un dispositivo che opera secondo logiche prevalentemente autoreferenziali: progettato teoricamente per semplificare e accelerare i processi decisionali, nella pratica diventa incapace di gestire situazioni reali di disagio e vulnerabilità. La mancanza di meccanismi di correzione o adattamento alle criticità pratiche rilevate dagli operatori sul campo conferma che un'eccessiva delega alle tecnologie digitali finisce per escludere la necessaria mediazione umana dai processi amministrativi, creando "zone di silenzio" in cui i diritti individuali vengono disattesi senza possibilità di intervento.

Un elemento particolarmente grave è rappresentato dalla gestione delle situazioni di omocodia, che esemplifica chiaramente le conseguenze della rigidità strutturale del sistema: le istituzioni coinvolte (Questure e Agenzia delle Entrate) operano spesso in maniera isolata, senza un coordinamento efficace, lasciando così i minori in un limbo amministrativo. Questo limbo non è semplicemente una disfunzione temporanea, ma un fenomeno strutturale che impedisce sistematicamente ai minori di usufruire dei loro diritti fondamentali, compromettendo irrimediabilmente i loro percorsi di vita e di inclusione.

La condizione definita dagli operatori come "precarietà istituzionalizzata" emerge pertanto come una caratteristica strutturale del sistema amministrativo-digitale italiano, in cui la tecnologia diventa un fine in

sé e non uno strumento per realizzare concretamente i diritti umani fondamentali. Questa situazione denuncia un deficit profondo nella progettazione delle politiche di accoglienza, che sembrano privilegiare l'efficienza formale rispetto all'efficacia reale e alla giustizia sociale.

Da queste analisi emerge con urgenza la necessità di ripensare radicalmente l'approccio all'uso delle tecnologie digitali nei servizi pubblici. I sistemi informatici devono essere progettati con criteri di flessibilità e capacità di auto-correzione, integrando meccanismi di monitoraggio e intervento umano costante. Solo attraverso una vera integrazione tra tecnologia e competenza umana, capace di interpretare e rispondere alle criticità quotidiane, sarà possibile assicurare che i principi dichiarati di equità e inclusione si traducano in reali benefici per i minori stranieri non accompagnati.

In conclusione, questa ricerca sollecita una riflessione critica sulla reale efficacia dei sistemi digitalizzati attualmente utilizzati nel sistema italiano di accoglienza. Senza una revisione profonda e consapevole di questi strumenti, orientata a garantire una reale capacità di adattamento e correzione delle disfunzioni riscontrate, il rischio concreto è che la digitalizzazione diventi un mezzo di esclusione istituzionalizzata, invece che un efficace strumento di inclusione e giustizia sociale.

## 6. Proposte migliorative: verso l'umanizzazione dei processi tecnologici e il protagonismo della persona

Alla luce delle criticità emerse nell'analisi sulla gestione del codice fiscale numerico assegnato ai minori stranieri non accompagnati (MSNA), appare fondamentale sottolineare l'importanza di un cambiamento significativo nei processi amministrativi e tecnologici. È urgente e imprescindibile un approccio che valorizzi la supervisione umana, il monitoraggio continuo e l'intervento tempestivo, affinché i sistemi digitali non diventino barriere capaci di generare esclusione e ingiustizia sociale.

Il primo passo in questa direzione riguarda il ruolo attivo delle istituzioni che si occupano direttamente della tutela dei minori, quali Servizi Sociali, Procura dei Minori e Prefettura.

Non è infatti sufficiente affidare alle sole comunità educative il compito di evidenziare criticità e sollecitare soluzioni. I Servizi Sociali competenti devono assumere un ruolo centrale e responsabile nel monitoraggio costante delle problematiche, sviluppando procedure operative chiare e condivise per intervenire rapidamente e risolvere situazioni di emergenza. Il ruolo attivo del Servizio Sociale istituzionale è essenziale per garantire in modo efficace la tutela reale e concreta dei diritti fondamentali dei minori.

In questa prospettiva, il ruolo delle Questure e dell'Agenzia delle Entrate diventa cruciale: a seconda dei territori, queste due Istituzioni sono infatti gli organismi che producono i codici fiscali. Il loro ruolo è decisivo, ma troppo spesso si rivela inefficace, dimostrando una preoccupante mancanza di coordinamento e di assunzione di responsabilità. Di fronte ai

problemi derivanti dall'assegnazione dei codici fiscali numerici ai minori stranieri non accompagnati, le risposte delle autorità risultano tardive, frammentarie e prive di concretezza operativa. Le Questure, in particolare, pur disponendo fin dal primo rintraccio del minore di strumenti tecnici avanzati – come la fotosegnalazione obbligatoria e la rilevazione delle impronte digitali, inserite nel sistema AFIS (Automated Fingerprint Identification System) – non procedono con la necessaria celerità alle verifiche d'identità nei casi di omocodia, che darebbero un riscontro certo. Questo ritardo amministrativo non è giustificabile e produce effetti gravissimi: ostacola l'accesso dei minori ai servizi fondamentali e li blocca in un limbo burocratico che compromette il loro diritto all'istruzione, alla salute e alla formazione. Invece di limitarsi a ribadire il dettato normativo, secondo cui il codice fiscale numerico è da considerarsi pienamente valido e utilizzabile al pari di quello alfanumerico, o scaricare le responsabilità su altri enti, le istituzioni competenti dovrebbero assumere un ruolo attivo e risolutivo. Richiamare il quadro normativo non basta, soprattutto quando nella prassi quotidiana i sistemi informatici scolastici, sanitari e lavorativi continuano a rigettare questi codici, impedendo ai minori di accedere ai servizi fondamentali. Di fronte a tale discrepanza tra norma e realtà operativa, è essenziale un coordinamento concreto tra Questure e Agenzia delle Entrate, affinché si proceda tempestivamente alla conversione dei codici numerici in alfanumerici nei casi in cui ciò sia tecnicamente possibile e necessario per garantire i diritti dei minori. Ogni ritardo rappresenta una violazione concreta dei diritti dei MSNA, ed è indice di un sistema che, anziché proteggere, contribuisce ad alimentare forme di esclusione istituzionalizzata.

Parallelamente, è indispensabile investire nella formazione continua degli operatori delle comunità educative e delle istituzioni coinvolte, assicurando loro le competenze necessarie per identificare rapidamente eventuali anomalie e intervenire con soluzioni efficaci e immediate. Un personale preparato e sensibile costituisce la chiave per evitare che la rigidità dei sistemi tecnologici prevalga sulla tutela dei diritti umani e sulla centralità della persona.


Infine, un elemento imprescindibile per umanizzare realmente i processi tecnologici è garantire trasparenza e accessibilità completa dei dati amministrativi ai minori e agli operatori che li accompagnano. La possibilità di accedere direttamente e facilmente alle informazioni consente di intervenire rapidamente e in modo mirato per risolvere errori o inefficienze, rafforzando la fiducia nel sistema amministrativo e promuovendo una cultura di responsabilità condivisa e collaborazione continua.

Questi interventi delineano un approccio integrato, concreto e umanizzante, che pone la persona al centro dei processi tecnologici e amministrativi, evitando così che la digitalizzazione, anziché essere uno strumento di inclusione, diventi una barriera invisibile ma reale, capace di alimentare esclusione sociale e discriminazione.

## Riferimenti bibliografici

- Baum, S. (2020). Social choice ethics in artificial intelligence. *AI & Society*, 35(1), 165–176. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0760-1>
- Bergé, J. (2022, December 1). Le dernier guichet: Les services publics à l'heure du numérique. *Médor*. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.secondowelfare.it/governi-locali/esclusione-digitale-belgio/>
- Betts, A., & Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a broken refugee system*. Oxford University Press.
- Bhabha, J. (2014). *Child migration and human rights in a global age*. Princeton University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Sage.
- Campedelli, M., & Vesan, P. (2023). Welfare digitalizzato, welfare digitale e i nuovi rischi sociali digitali: Un'introduzione. *Social Policies*, 10(2), 169–192. <https://doi.org/10.7389/108019>
- Caperna, G., Faggianelli, D., & Rostan, A. (2013). *ICT and educational systems: Challenges and opportunities in the digital era*. Aracne.
- Cappa, C. (2009). *Minori stranieri non accompagnati: Tra tutela e integrazione*. FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Coglianesi, C., & Lehr, D. (2017). Regulating by robot: Administrative decision-making in the machine-learning era. *Georgetown Law Journal*, 105(5), 1147–1223.
- Colapietro, C. (2023). Gli algoritmi tra trasparenza e protezione dei dati personali. In M. Ladu & N. Maccabiani (Eds.), *L'individuo e la realtà digitale. Una questione costituzionale e democratica oltre la virtualità* (pp. 61–84). Editoriale Scientifica.
- Dumouchel, P., & Damiano, L. (2019). *Living with robots: Artificial empathy and philosophical encounters*. Harvard University Press.
- Fasoli, L. (2020). *Educazione post-digitale: La sfida on-life per la scuola del futuro*. Carocci Editore.
- Figuroa, S. K. (2008). The grounded theory and the analysis of audio-visual texts. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13645570701605897>
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina Editore.
- Han, Y.-J. (2018). *Migration, technology, and human rights*. Korea Migration Institute.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Odile Jacob.
- Maccabiani, N. (2023). La decisione algoritmica: Tra risk-based approach e tecniche regolatorie. In M. Ladu & N. Maccabiani (Eds.), *L'individuo e la realtà digitale. Una questione costituzionale e democratica oltre la virtualità* (pp. 85–110). Editoriale Scientifica.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Pietro, J., & Iannaccone, A. (2009). *Psychological studies of science and technology: Dialogues between philosophy, history, and psychology of science*. Palgrave Macmillan.
- Nida-Rümelin, J. (2018). *Digital humanism: A philosophy for the digital society*. Springer.
- Oddenino, A. (2020). Decisioni algoritmiche e prospettive internazionali di valorizzazione dell'intervento umano. *DPCE Online*, (1), 204.

- Pavesi, N., & Valtolina, G. (2020). *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*. FrancoAngeli.
- Ranchordás, S., & van't Schip, M. (2020). Future-proofing legislation for the digital age. In S. Ranchordás & Y. Roznai (Eds.), *Time, law, and change* (pp. 223–244). Hart Publishing.
- Rodotà, S. (2021). *Tecnologie e diritti* (2nd ed.; G. Alpa, M. R. Marella, G. Marini, & G. Resta, Eds.). Il Mulino.
- Salerno, V. (2022). Il tempo dell'intelligenza artificiale, robot, cyborg e inforg: Educazione e cybercultura. In R. Minello (Ed.), *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antropo-sociale* (pp. 161–178). Pensa MultiMedia.
- Salerno, V. (2024). *Shibboleth. Accogliere senza includere o educare ad 'essere cittadini prima di essere cittadini'? La sfida di realizzare un sistema educativo inclusivo per i minori migranti: Una teoria fondata*. Pensa Multimedia.



# Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice

## Costruire comunità eco-narrative a scuola: Una ricerca qualitativa a partire da una pratica di scrittura basata sui luoghi

Tommaso Reato

Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova (Italy) – [tommaso.reato@unipd.it](mailto:tommaso.reato@unipd.it)  
<https://orcid.org/0009-0006-1031-2405>

Monica Fedeli

Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova (Italy) – [monica.fedeli@unipd.it](mailto:monica.fedeli@unipd.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-8099-0432>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This paper explores the construct of eco-narrative community starting from an action-research that investigated place-based writing, in the context of secondary school. Against the background of different approaches that invest in the classroom as a learning community, the construct of narrative community (Jedlowskj, 2009, 2022) is discussed with respect to its pedagogical potential, together with that of ecological community, as a horizon within which to understand outdoor education. Processes and themes that emerged from the experiences of students are explored from a phenomenological perspective, starting from the analysis of focus groups, semi-structured interviews and poetic-narrative texts composed outdoors. The analysis emphasizes the generative dimensions of solitude, mutual listening supported by curiosity, describing an embodied educational experience. The emerging relational dynamics are related to the affective dimensions and mutual recognition. However, the educational declination of the concept of eco-narrative community is only initial and the need for further research and practices is emphasized.

Questo contributo esplora il costrutto di comunità eco-narrativa a partire da una ricerca-azione che ha indagato la scrittura basata sui luoghi, nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Sullo sfondo dei diversi approcci che investono sulla classe come gruppo di apprendimento, viene discusso il costrutto di comunità narrativa (Jedlowskj, 2009, 2022) rispetto al suo potenziale pedagogico, assieme a quello di comunità ecologica, come orizzonte entro cui intendere l'educazione all'aperto. Processi e temi emersi dalle esperienze di studenti e studentesse sono esplorati da una prospettiva fenomenologica, a partire dall'analisi di focus group, interviste semi-strutturate e testi poetico-narrativi composti all'aperto. L'analisi enfatizza le dimensioni generative della solitudine, dell'ascolto reciproco supportato dalla curiosità, descrivendo un'esperienza educativa incorporata. Le dinamiche relazionali emergenti sono relative alle dimensioni affettiva e del riconoscimento reciproco. Tuttavia, la declinazione educativa del concetto di comunità eco-narrativa è solo iniziale e si sottolinea la necessità di ulteriori ricerche e pratiche.

### KEYWORDS

Outdoor education, Secondary school, Place-based writing, Narrative community  
Educazione all'aperto, Scuola secondaria, Scrittura basata sui luoghi, Comunità narrativa

**Citation:** Reato, T., & Fedeli, M. (2025). Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 52-60. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_08](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_08)

**Acknowledgments:** Gli autori desiderano ringraziare le studentesse e gli studenti, assieme ai/docenti ed educatrici dell'I.I.S. Viola-Marchesini di Rovigo e della fattoria didattica Corte Carezzabella per l'attiva collaborazione nelle diverse fasi della ricerca-azione.

**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-01-25\\_08](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_08)

**Submitted:** December 22, 2024 • **Accepted:** April 14, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

L'esperienza nel mondo del soggetto umano è costitutivamente relazionale e inter-soggettiva (Levinas, 1986; Guardini, 2022). L'incontro con altri, la comunicazione e il dialogo, l'agire collaborativo come anche il confronto e il conflitto sono esperienze fondamentali, proprie della dimensione antropologica e, altrettanto, di quella educativa. L'esperienza di studenti e studentesse all'interno del gruppo classe va riconosciuta, nel contesto scolastico, come un campo generativo di sperimentazione e di apprendimento relazionale. Si apprende sempre assieme agli altri, ma lo si fa meglio quando co-costruire comunità generative di pensiero e di apprendimento diventa un obiettivo esplicito, che si declina nelle pratiche e nelle strategie educative e di insegnamento. Per questo diversi approcci didattici si propongono di attivare la classe come gruppo, ognuno enfatizzando una certa dimensione dell'essere comunità, in modo coerente a differenti direzioni di pratica e di senso.

D'altra parte, accanto alle relazioni inter-soggettive, è rilevante e urgente richiamare l'attenzione a quelle relazioni di tipo ecologico che connettono i soggetti con tutto ciò che è altro da sé, ma non umano (Leopold, 2019; Ingold, 2021). Si tratta di riconoscere la presenza e la relazione con gli elementi del regno vegetale e animale, come piante e animali, ma anche del regno minerale e più in generale dell'insieme degli esseri viventi interconnessi fra loro: nella natura, nel paesaggio, nell'ambiente, negli ecosistemi. La persona, infatti, non è ultimamente pensabile astraendo dalla sua dimensione corporea e con essa dal suo inserimento in un ecosistema di relazioni vitali, intreccio a cui anche lo sguardo educativo deve porre attenzione e cura. In tal senso sono numerosi gli autori che hanno lavorato nella direzione di una pedagogia ecologica (Blenkinsop & Kuchta, 2024; Dozza, 2018; Mortari, 2017, 2020; Paulsen, 2023) esplorando e supportando pensieri e pratiche che, anche in ambito scolastico, intendono dare voce alla complessa relazionalità ecosistemica che ci costituisce.

Il presente contributo intende offrire una riflessione sui tratti peculiari di un approccio che scommette sul gruppo classe come comunità eco-narrativa, approccio esplorato attraverso le suggestioni emerse da un'esperienza educativa di scrittura basata sui luoghi, realizzata nella scuola secondaria di secondo grado. Nella prima parte verranno delineate le coordinate teoriche che possono definire una comunità eco-narrativa, sullo sfondo dei diversi approcci allo sviluppo di comunità nel contesto del gruppo classe. Nella seconda parte, verrà presentato uno studio qualitativo che ha analizzato le dinamiche di una pratica eco-narrativa di scrittura creativa all'aperto, esplorando le percezioni di studenti e studentesse adolescenti rispetto alla dimensione relazionale dell'esperienza.

## 2. Il gruppo come focus educativo

L'attenzione al potenziale educativo del gruppo classe è tema di numerosi studi. Alcuni hanno evidenziato come un clima positivo nel gruppo classe favorisca i

risultati scolastici (Kiuru et al., 2015), altri suggeriscono che il benessere percepito a scuola sia direttamente connesso alla qualità delle relazioni fra pari (Aureli et al., 2008; Valbusa & Ghio, 2023). Anche la dimensione connessa all'apprendimento trova nella relazione e nel gruppo degli elementi generativi, come è stato evidenziato da molteplici contributi, in primis quelli di prospettiva socio-costruttivista. Parimenti, il gruppo emerge come un luogo chiave dal punto di vista educativo e formativo, ovvero come contesto dove si esplorano le complesse dinamiche legate al riconoscimento, alla reciprocità, alla messa in gioco delle identità e alla soggettivazione (Biesta, 2015; D'Addelfio, 2020; Dusi, 2017).

Gli approcci didattico-educativi che hanno investito in queste direzioni sono molteplici e delineano un ambito di studio vasto, che qui ci si limiterà a tratteggiare come uno sfondo. Una matrice importante è costituita dalla riflessione deweiana che si propone di ripensare la vita del gruppo classe a partire dal coinvolgimento degli studenti in situazioni partecipative, in modo da prepararli alla vita democratica (Porcarelli, 2012). La classe stessa è da intendersi come un laboratorio democratico in cui esperire concretamente il senso di responsabilità, le dinamiche decisionali, il complesso processo della partecipazione, anche attraverso compiti di auto-gestione e rappresentanza (Novara & Passerini, 2015).

Nella stessa tradizione culturale possiamo considerare l'insieme delle pratiche di *cooperative learning* (Johnson et al., 1996; Slavin, 1980; Kyndt et al., 2013), approccio ben integrato nella progettazione curricolare e che si declina in strutture didattiche caratterizzate dall'organizzazione delle lezioni attraverso lavori di gruppo. L'interdipendenza positiva è promossa attraverso il perseguire degli obiettivi comuni, la condivisione dei materiali e con un'attenzione particolare alla dimensione organizzativa, alla suddivisione dei ruoli e così via. La comunità è qui intesa, soprattutto, come un gruppo di lavoro, un *team* attivato da compiti reali e che opera con efficacia grazie alla supervisione del docente (Comoglio & Cardoso, 1996). Maggiormente legata all'approccio socio-costruttivista e alle teorie del linguaggio (Bachtin, 2001) è la prospettiva della cosiddetta comunità di ricerca (*community of inquiry*), che si declina in pratiche dialogiche e di indagine condivisa (Lipman, 2003; Pardales & Girod, 2006). In questo caso, il gruppo è vissuto come spazio inclusivo di conversazione facilitata, in cui ha luogo la pratica dialogica e inquisitiva tipica della ricerca filosofica (Santi, 2006; Ruzzante, 2016). Si possono citare anche gli approcci esperienziali (Reggio, 2010; Fortin, 2023) in cui si coglie un'enfasi maggiore sulle dinamiche di gruppo e sulla dimensione affettiva. Proprio di questi ultimi è di intendere il gruppo classe come un campo di sperimentazione inter-soggettiva, che si attiva attraverso esperienze reali e sfidanti, accompagnate da pratiche riflessive.

### 2.1 Racconti che legano: la comunità narrativa

La dimensione della parola non è estranea ad alcuno dei precedenti approcci, tuttavia emerge come il tratto peculiare di quelle pratiche educative che si ri-

chiamano al concetto, elaborato soprattutto in ambito sociologico, di comunità narrativa (Jedlowski, 2009; 2022; Massa & Simeoni, 2014). Come propone Jedlowski, “la comunità narrativa è la comunità posta in essere dal fatto che fra certe persone, con una certa regolarità, circolano certi racconti e certe storie sono messe in comune” (2009, p. 38). La pratica del narrare è qui centrale e svolge un ruolo fondativo al di là di altri fattori quali, ad esempio, l’agire verso obiettivi comuni. L’arte della narrazione promuove una relazione di reciprocità dialogica tra narratori e ascoltatori che in modo collaborativo prendono parte a varie forme di creazione e condivisione di racconti.

Si tratta di comunità che emergono durante una singola conversazione, sciogliendosi rapidamente, oppure rimangono vive per lungo tempo; in ogni caso, hanno confini labili e si sovrappongono ad altre forme gruppali, secondo una modalità flessibile tipica della contemporaneità. La partecipazione a una comunità narrativa permette ai membri di co-costruire un repertorio di significati, situazioni, personaggi e connessioni metaforiche che vanno a configurare un’identità narrativa comune (Jedlowski, 2009); dall’altro lato, essi vi trovano un contesto di espressione e apprendimento personale, dove poter mettere in gioco le proprie narrazioni e relative identità (Ricoeur, 2016). Va detto che la qualità dell’ascolto e, quindi, il ruolo dei membri in quanto interlocutori sono fattori essenziali nel fare di una comunità narrativa una dimora accogliente, “uno spazio in cui posso vivere: un ambiente ospitale entro cui la mia parola ha diritto di esistere” (Jedlowski, 2009, p. 122).

Prima di esplorarne il versante più propriamente pedagogico, conviene ricordare alcuni aspetti del fenomeno narrativo *tout court*: questo non andrebbe inteso come una tipologia di discorso fra gli altri, quanto come una modalità peculiare di esistere attraverso il linguaggio. Bruner, ad esempio, descrive il narrativo come una modalità di conoscenza di sé e del mondo alternativa e complementare rispetto al pensiero categoriale (2004); Ricoeur lo esplora come essenziale nel configurare in maniera sensata quella trama aggrovigliata che è l’esperienza umana (2016). In particolare, la narrazione e, con essa, la poesia sembrano in grado di valorizzare la temporalità dell’esistenza e di riconoscere l’unicità dei suoi eventi e dei suoi protagonisti: storie e poesie, anche quando aprono significati universali, mettono in parola sempre situazioni contingenti e singolari, trame uniche e non sostituibili da una traduzione concettuale (Jedlowski, 2009; 2022; Petrosino, 2017; 2023).

Questo tratto, inattuabile alla scienza concettuale e astratta, sembra particolarmente rilevante in rapporto ad una pratica così marcatamente temporale e fatta di casi unici come quella educativa (Mortari, 2003). Sebbene non vastissimo, si rintraccia un certo interesse per la declinazione pedagogica delle dinamiche relazionali connesse alla narrazione, anche se la valorizzazione diretta del costruito di comunità narrativa sembra esigua (Massa & Simeoni, 2014). Sono abbastanza numerose le pratiche e le ricerche sulle comunità di pratiche narrative che coinvolgono educatori o docenti adulti (Melacarne, 2013; Liu & Xu, 2013), ovvero promosse da gruppi marginalizzati, che attraverso la narrazione trovano un modo per dire la propria presenza (Osorio-Cuellar, et al., 2017; White,

2003). Meno frequente una sua declinazione specificamente educativa, con un’eccezione importante nell’ambito dell’educazione linguistica e letteraria, entro cui si muove anche il nostro studio (Giusti, 2011; Giusti & Tonelli, 2012). In questo caso, la classe viene attivata come comunità narrativa nella misura in cui i docenti promuovono al suo interno molteplici pratiche narrative: letture silenziose o ad alta voce, narrazioni orali e ascolto degli stessi racconti selezionati dall’insegnante, invenzione e condivisione di storie o poesie, visione di film e così via (Giusti & Tonelli, 2021).

### 3. Comunità ecologiche: una prospettiva per educare fuori

Dopo aver introdotto e discusso il concetto di comunità narrativa conviene rivolgere l’attenzione al secondo costruito in gioco, quello di comunità ecologica. In questo passaggio, ci piace citare Leopold che, scrivendo a proposito di un’etica della terra, suggeriva di “allargare i confini della comunità per includervi il suolo, le acque, le piante e gli animali o, collettivamente, la terra stessa” (2019, p. 2012). Lo stesso stimolo potrebbe essere colto rispetto all’intenzione di dar forma ad una pedagogia ecologica e applicato criticamente all’educazione all’aperto. In questo ambito educativo che appare in una fase di relativo sviluppo (Bortolotti, 2019; Guerra, 2020) non è sempre chiaro quale senso venga attribuito alla relazione con la natura e i luoghi. A questo proposito sono ormai numerosi gli studi che hanno evidenziato come un utilizzo sostanzialmente strumentale degli ambienti *outdoor* tenda a promuovere posture anti-ecologiche, non sostenibili e nemmeno educative (Beames, 2006; Loynes, 2002; Pierce & Beames, 2024). Questa postura si declina, ad esempio, entro quelle esperienze avventurose in cui si vive l’ambiente come uno sfondo della propria azione, ovvero come un insieme di ostacoli da superare (Loynes, 2020). Nell’ambito scolastico, invece, l’ambiente naturale può essere inteso principalmente come strumento didattico, efficace per promuovere certe conoscenze o competenze, ma in sé stesso poco riconosciuto. Si tratta, quindi, di immaginare ed agire una prospettiva educativa *outdoor* che rispetto alla relazione con il vivente non umano, sia comunitaria e non solamente funzionale, in cui la relazione fra i soggetti umani e l’ambiente sia valorizzata in se stessa, come esperienza di incontro, corrispondenza e reciproco riconoscimento. Un tipo di relazione che emerge, ad esempio, nell’ipotesi della biofilia (Barbiero & Berto, 2021), dove si sottolinea il legame affettivo che connette tutti i viventi.

Ancor più chiaramente e in modo forse più consistente, l’idea di una comunità ecologica emerge nella proposta teorica di un’educazione *all’amicizia con il vivente* [*life friendly education*] (Nørreklit & Paulsen, 2023; Paulsen, 2023) in cui si tenta di oltrepassare la distinzione fra dentro e fuori, mente e corpo, cultura e natura e così via. Entro questa prospettiva, il concetto di vita viene declinato nella sua dimensione biologica, ma anche in quella esistenziale e personale. Così, mettersi in relazione con il vivente significa riconoscersi parte di un sistema più ampio di relazioni eco-

sistemiche, ma allo stesso tempo richiede di considerare l'elemento singolare e di unicità insostituibile che ogni ente porta con sé, nel caso della soggettività umana ma non solo (Paulsen, 2023). Questa sottolineatura permette di non scadere in quel prevalere del pensiero olistico che, affermando la necessità di agganciare l'insieme del vivente, propone forme di relazione fusionale che non riconoscono appieno la rilevanza etica e politica della singolarità (Cagol, 2021).

Una comunità ecologica, quindi, emerge non soltanto come un insieme più ampio di soggetti in relazione reciproca, ma come un movimento incessante fra il tutto e la parte, un ritmo che tiene assieme allineamento e personalizzazione, focus sulle relazioni e attenzione all'unicità di ogni soggetto e situazione. Fare proprio questo ritmo sembra il tratto distintivo di una comunità di pratiche educative che voglia essere ecologica (Mortari, 2017; 2020; Blenkinsop & Kuchta, 2024) ed eco-narrativa. Si tratta, quindi, di esplorare le relazioni fra gli esseri viventi umani e non attraverso processi creativi, narrativi e poetici; intrecciare sguardi ambientali e personali; radicare l'arte della narrazione nella relazione corporea con i luoghi e la natura.

#### 4. La ricerca empirica: la scrittura basata sui luoghi a scuola

Descriveremo quello che abbiamo definito un approccio eco-narrativo a partire da una pratica concreta, realizzata nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, un istituto tecnico e professionale, entro un progetto di ricerca dottorale che ha impegnato gli autori in un processo partecipativo di ricerca-azione assieme ad un gruppo di docenti ed educatori (Kemmis et al., 2014). La proposta educativa si caratterizza per la sperimentazione di processi di scrittura basata sui luoghi (*place based writing*), un approccio emergente all'apprendimento della scrittura in cui la pratica concreta della composizione di testi è intrecciata con l'esperienza di ambienti concreti, naturali e non (Brooke, 2003; Montgomery & Montgomery, 2024). Si tratta di un approccio incorporato ed esperienziale all'educazione linguistica e letteraria, rispetto al quale l'interesse della ricerca pedagogica è ancora frammentario seppur crescente, sia a livello nazionale che internazionale (Jacobs, 2011; Laneri, 2023; Lundahl, 2022).

Le pratiche didattiche sono emerse in un processo di co-progettazione e sperimentazione degli autori e di un gruppo di docenti e educatrici e includono diverse situazioni didattiche, *indoor* e *outdoor*, teoriche ed esperienziali realizzate nel giardino della scuola, in parchi cittadini e in una fattoria didattica, nella città di Rovigo e nel territorio circostante. Sono stati coinvolti 142 fra studenti e studentesse, di età compresa fra 14 e 17 anni, per un totale di sette gruppi classe, lungo due anni scolastici. Ogni gruppo classe ha lavorato con continuità alla sperimentazione di scrittura all'aperto per un mese e mezzo o due, con una media di sette incontri per gruppo classe. Seguendo Mortari (2017), l'esperienza di scrittura basata sui luoghi si è sviluppata per prima cosa promuovendo un contatto diretto in e con il luogo, mediante esplorazioni corporee e sensoriali. In secondo luogo, attraverso mol-

teplici attivazioni, si è data attenzione ad incoraggiare l'emergere di descrizioni e narrazioni che mettessero in parola l'incontro con il luogo. La scrittura vera e propria è introdotta da una fase individuale, in cui gli studenti sono invitati a osservare attorno a sé in una posizione ricettiva e contemplativa per un tempo prolungato, prendendo appunti liberamente, per poi comporre i propri testi in forma poetico-narrativa. L'esperienza contempla anche una fase di condivisione dell'esperienza: quest'ultima abbraccia una prospettiva ermeneutico-riflessiva e si sviluppa attraverso la lettura di gruppo delle poesie, lo scambio di risonanze, la condivisione e la discussione di questioni emergenti.

Le esperienze prese in considerazione si presentano come organicamente integrate con il curriculum di lettere e finalizzate a esplorare contenuti disciplinari, come la comprensione del testo poetico, e di alcune figure retoriche, come la metafora. In secondo luogo, e in un senso più ampio, l'intenzione educativa è quella di supportare il generarsi di relazioni ecologiche con i luoghi attraversati e con la natura, investendo nel linguaggio delle arti, in particolar modo della scrittura creativa, ma cercando in ogni caso di evitare posture pseudo-romantiche (D'Aniello, 2009; Paulsen et al., *in press*).

#### 5. Domande di ricerca e metodologia

A partire da domande di ricerca ampie è stata analizzata la percezione di studenti e studentesse rispetto all'esperienza di scuola all'aperto nell'ambito di educazione linguistica. Un focus particolare è stato dedicato all'esplorazione del processo di scrittura creativa. In dettaglio le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Come vengono percepite da studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di scrittura basate sui luoghi, realizzate all'aperto e integrate nella didattica della lingua italiana?
- Quali aspetti dell'esperienza didattica appaiono connesse alla dimensione relazionale e interessano le dinamiche inter-soggettive ed ecologiche del gruppo classe?

Quanto alla metodologia di ricerca adottata in questo studio esplorativo di tipo qualitativo, essa ha contemplato una molteplicità di dati, analizzati in una prospettiva fenomenologica secondo il metodo meticciano (Mortari, 2007; Mortari & Ghirotto, 2019), approccio in cui le strategie operative sono desunte principalmente dalla metodologia della *grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2006). Sono stati realizzati 11 focus group, interessando la totalità dei partecipanti, e 16 interviste individuali semi-strutturate con studentesse e studenti, selezionati con il supporto dei docenti in base alle loro caratteristiche [*purposive sampling*] e disponibilità. Queste conversazioni sono state realizzate a distanza di un mese dalla conclusione delle attività, quindi sono state audio-registrate, trascritte fedelmente e analizzate con l'ausilio tecnico del *software Atlas-Ti*, utilizzato coerentemente

con l'approccio metodologico scelto (Mortari, 2007; Mortari & Ghirrotto, 2019). Inoltre, sono stati raccolti, catalogati ed analizzati i testi composti durante le lezioni all'aperto, assieme alle loro bozze preparatorie (n. 145 testi). Nel corso dell'analisi i testi poetici sono stati assunti come "dati sporgenti che sono mai riducibili a una concettualizzazione ma che vanno salvaguardati nella loro unicità" (Mortari, 2019, p. 74), applicando un principio di salvaguardia del particolare (Mortari, 2019). Per questa ragione, ad ogni testo poetico è stata abbinata una sola etichetta o al massimo due, in modo da restituire soltanto i temi principali senza parcellizzare l'analisi con il rischio di fraintendere il pensiero degli studenti.

Lo stesso processo di analisi riguarda le annotazioni che, al termine di ogni lezione all'aperto, gli studenti hanno raccolto in una pagina di diario di apprendimento personale, appuntando gli elementi di scoperta o di fatica sperimentati a lezione.

## 6. Risultati della ricerca: la voce di studenti e studentesse

Rispetto all'insieme della ricerca empirica, nel contesto di questo articolo, presenteremo la sezione dei risultati che esplora la dimensione relazionale dell'esperienza, in quanto connessa con il focus teorico che stiamo osservando. In generale, la prima fase di codifica ha determinato un alto numero di etichette, che si è ridotto nella successiva fase di codifica focalizzata. La lista di questi codici, a sua volta, è stata articolata in diverse categorie e sotto-categorie che offrono un'ipotesi interpretativa dell'esperienza di studenti e studentesse. Le categorie che abbiamo scelto di presentare, parte di un più ampio *coding system* (Reato, 2024) generato a partire da focus group, interviste e diari di apprendimento, sono le seguenti: *cercando la propria voce nella solitudine, ascoltare come pratica comune, riscoprire compagni e docenti*. Infine, discuteremo brevemente tre dinamiche relazionali che emergono dall'analisi dei materiali testuali composti dai ragazzi come particolarmente rilevanti. Per ogni categoria riportiamo una selezione di citazioni come evidenze fenomenologiche del processo di analisi.

### 6.1 Cercando la propria voce nella solitudine

Può apparire sorprendente che i momenti passati in solitudine siano descritti dagli studenti come quelli maggiormente significativi, raccontati come esperienze di piacere, benessere, quiete e concentrazione. Lo spazio *outdoor*, con la sua ampiezza, facilita l'organizzazione di questi momenti. L'intreccio fra scrittura, natura e solitudine viene associato ad un senso di autonomia e ad una percezione di proprietà del pensiero e del sentire. Sembra che la dimensione grupppale, così significativa in adolescenza, in questi momenti sia opportunamente messa da parte per prendere distanza dalla pressione del gruppo e ricavare uno spazio di pensiero personale. Il gruppo dei pari, infatti, da un lato stimola e supporta, dall'altro può sovraccaricare emotivamente per le aspettative e

gli sguardi a cui non ci si può sottrarre. Quando si è insieme e vicini, c'è così tanto da capire, seguire e percepire a livello sociale che è difficile sentire altro. Ecco che la solitudine vale come uno spazio sicuro dove percepire di più, dentro e fuori, e dove cercare la propria voce, come si evince dalle seguenti citazioni:

"Solitudine, però positiva. Perché aiuta, quando uno è da solo, a capirsi, ad ascoltare anche un po' le emozioni che prova in quel momento. Invece quando sei in gruppo magari c'è una o poche emozioni che prevalgono, e che ti arrivano da fuori" (Mark, intervista, maggio 2022).

"Mi sono trovato bene. Perché non avevo quasi nessuno in parte. Quelli più vicini erano comunque a un bel po' di metri e quindi ero proprio lì da solo. E allora sono stato più tranquillo, più sicuro di me" (Marco, intervista, giugno 2022).

"Sono state interessanti perché avevi tempo per pensare da solo. Stando da soli si può percepire molto di più. Il fatto di isolarmi ha permesso di sentire molte più cose" (Omar, intervista, maggio 2022).

La solitudine, infine, non è percepita come assoluta, ma come un'esperienza attraversata assieme, un "isolamento simbolico" (Daniel, intervista, giugno 2022), condiviso coi compagni e, per questo, meno pesante. La vicinanza dei pari rende possibile qualche battuta e qualche risata, e sostiene emotivamente: come dice Mark, "non si è soli soli... se no, penso più al fatto che sono solo, e non penso più al resto!" (Mark, intervista, giugno 2022).

### 6.2 Ascoltare come pratica comune

"Quando abbiamo letto le poesie, non dovevamo fare qualcosa insieme, però la roba insieme è stata quella di ascoltare. Perché è stato qualcosa che abbiamo fatto tutti. Tutti ascoltavano le poesie. Non ce n'era uno che faceva un'altra cosa, eravamo tutti concentrati nel sentire la poesia che era scritta da un nostro compagno" (Gruppo 11, giugno 2021).

In questo senso, ascoltare e ascoltarsi sembrano essere gli elementi essenziali per sentirsi gruppo in una pratica eco-narrativa. Alcuni studenti sottolineano la rilevanza del poter condividere i testi composti, le percezioni e i racconti di ciascuno. In supporto al processo di scrittura, l'ascolto dei contributi altrui vale come opportunità per cogliere elementi di ispirazione e stimolo funzionali al lavoro individuale. Ma è da sottolineare anche la valenza relazionale di questo ascolto reciproco. Come racconta uno studente, rispetto alla scrittura personale che sperimenta anche a casa, ciò che fa la differenza è che "alla fine ci siamo ritrovati, abbiamo parlato un po' del tutto; quindi, alla fine era un'attività che poi ci metteva in comune con tutti gli altri" (Leo, intervista, maggio 2022).

Inoltre, è percepito il valore dell'ascolto ricevuto, in quanto stimolo alla partecipazione ai momenti collettivi, ascolto che gradualmente abilita anche gli stu-

denti meno estrovertirsi nell'offrire il proprio contributo all'attenzione del gruppo:

"Mi sono sentito ascoltato ed è stato bello anche condividere, oltre che ricevere quello che hanno da dire gli altri e sentire cosa le opinioni degli altri sulla propria poesia" (Niccolò, intervista, giugno 2022).

### 6.3 Ri-scoprire compagni e docenti

Diversi studenti condividono la scoperta più inattesa rispetto ai pari nel diario o durante l'intervista. Vengono riconosciute e apprezzate le capacità dei compagni nel realizzare il proprio testo; di altri, è sorprendente scoprire una profondità di pensiero nonostante la loro personalità vivace, in precedenza interpretata come superficiale. Sono note molto personali ed emblematiche, delle quali riportiamo solo due testimonianze che restituiscono il tipo di scoperta che caratterizza l'esperienza sia rispetto ai pari che ai docenti:

"Penso che Victor sia una persona molto gentile e anche timida, ma cerca di essere come gli altri facendo quello che gli altri fanno, secondo me dovrebbe essere sé stesso. Ho visto in lui un'altra persona" (Martina, diario, febbraio 2022).

"La prof, è anche vero che in classe si mette a ridere, però fuori faceva più battute. Era anche più serena lei, secondo me" (Guido, intervista, maggio 2022).

La dinamica di scoperta reciproca supporta un atteggiamento di attenzione, sostenuto dalla curiosità per ciò che verrà detto dai compagni. Il cambio di ambiente sembra facilitare nuove posture; la plasticità del materiale linguistico dà luogo a esiti imprevedibili, quanto lo si attraversa poeticamente. Va notato che il senso di scoperta coinvolge anche la relazione fra studenti e luogo, e ciò si fa evidente in una dinamica di allargamento percettivo e di generazione di interesse: "ci sono tante cose da vedere!" (Mark, intervista, giugno 2022).

### 6.4 Dinamiche di riconoscimento

In questa sezione finale daremo conto di alcune dinamiche di relazione che ci sembrano emergere in modo più significativo dall'analisi dei testi composti all'aperto, triangolati con il resto dei dati raccolti, interviste semi-strutturate *in primis*. Una prima dinamica sembra quella descritta dalla coppia *differenziarsi/integrarsi*: se nella solitudine, come già indicato, sembra evidente una dinamica di individuazione e separazione, nei testi prende voce spesso il tema della partecipazione e dell'appartenenza, sia al gruppo che al luogo, come emerge da questo testo:

"Il bosco come me.  
Il bosco tranquillo e silenzioso  
mi circonda come le coperte la sera  
proteggendomi" (Poesia, gruppo 4).

Sembra evidente anche la polarità descritta dalla diade *mostrarsi/nascondersi* che riguarda la complessità delle dinamiche comunicative: scrivere una narrazione-poesia è rivelare qualcosa di sé, esporsi allo sguardo altrui. In classe questo è spesso un vissuto impegnativo. Uno studente dedica uno scritto alla telecamera presente in giardino, una "scatola malefica" che osserva in ogni momento, "in grado di interpretare i nostri comportamenti" (poesie, gruppo 6). Davide, invece, nell'esercizio di scrittura lavora sull'equilibrio fra comunicare e tenere nascosto. Il testo narrativo-poetico emerge come mediatore efficace in quanto rivela nascondendo, grazie alla sua forma finzionale: "Una persona se legge (la mia poesia) deve metterci impegno a capirla. E esattamente quello che voglio io. È una poesia che parla di me, quindi vorrei che la gente impiegasse più tempo" (Davide, intervista, maggio 2022). Nascondersi per attirare l'attenzione e allo stesso tempo proteggersi dagli sguardi sbrigativi e superficiali.

Una terza dinamica mostra più chiaramente l'intreccio con la dimensione ecologica, che si gioca soprattutto nella relazione fra gli studenti, il luogo e alcuni suoi elementi. Si tratta della coppia *rispecchiarsi/percepire* che descrive un movimento di apertura e relazione significante rispetto al luogo e alle parole dei compagni. Da un lato, si mostra una dinamica di risonanza e consonanza (Demetrio, 2022) che contribuisce a processi di autoconoscenza attraverso movimenti di proiezione metaforica, di immedesimazione e rispecchiamento, come si intuisce da questo brano:

"A volte sono un albero rigoglioso,  
altre volte sono un semplice ceppo.  
Tante emozioni frullano nella mente,  
in questo periodo della vita" (Poesie, gruppo 4).

Dall'altro, le cose, i paesaggi, gli ambienti si impongono semplicemente davanti al soggetto, come presenze che chiedono attenzione e che possono venire alla parola nella loro alterità, mediante forme poetiche di taglio descrittivo.

"Mentre contemplo ciò che mi circonda  
Osservo i rami degli alberi piegarsi per il vento  
Resistenti più che mai  
Tornano dritti ogni volta  
E sembrano giocare" (Poesia, gruppo 5).

## 7. Discussione

I risultati che abbiamo presentato confermano e rafforzano l'ipotesi di un'associazione positiva tra attività educativa in natura e lo sviluppo socio-emotivo, come già numerose ricerche empiriche hanno suggerito (Becker et al. 2017; Bølling et al., 2019; Fågerstam & Grothérus, 2018). Se in letteratura questa associazione rimane spesso generica, nel nostro caso possiamo osservarne le specifiche dinamiche connesse alla scrittura basata sui luoghi. Le dinamiche relazionali più emblematiche che abbiamo presentato – *differenziarsi/integrarsi*, *mostrarsi/nascondersi* e *rispec-*

chiarsi/percepire – ben rappresentano le sfide evolutive emergenti entro una comunità eco-narrativa; esse sono relative soprattutto alla dimensione affettiva del gruppo e a dinamiche di riconoscimento intersoggettivo ed ecologico (Blandino & Granieri, 2002; Damiani, 2011).

Alla luce dei risultati emersi, occorre richiamare a quella reciprocità fra apprendimento relazionale e narrativo, reciprocità che rappresenta un importante fattore generativo (o degenerativo) di una comunità narrativa: “la qualità dei racconti che ci si offre reciprocamente determina la qualità della comunità che si crea. Come viceversa la qualità delle relazioni determina quella dei racconti che la narrazione ospita” (Jedlowski, 2009, p. 35). Come abbiamo visto, il gruppo classe può essere accompagnato gradualmente ad essere comunità narrativa di qualità, supportato dalla qualità dell’ascolto offerto e ricevuto, da un clima di non giudizio e dalla curiosità reciproca. Tuttavia, è utile ricordare che non sempre il nesso fra narrazione e comunità promuove dinamiche educative e desiderabili: al contrario, può accadere che, anche inconsapevolmente, si producano narrazioni di facciata, abitudinarie, o peggio, discriminatorie, e corrispondenti dinamiche di autoaffermazione o di esclusione (Jedlowski, 2009). Ecco perché è opportuno promuovere una vigilanza critica soprattutto in chi si trova ad accompagnare pratiche di comunità narrative (Mortari, 2013). Come anche è auspicabile che questa dimensione critica emerga nella progettazione delle esperienze, ad esempio prevedendo spazi di riflessione che contemplino una messa in questione dei processi e dei contenuti, secondo approcci critico-trasformativi (Mezirow, 2003; Taylor, 2017).

Inoltre, sono da sottolineare alcune peculiarità progettuali di una pratica di scrittura basata sul luogo a proposito della dimensione relazionale. Rispetto all’alto livello di articolazione didattica proprio di approcci cooperativi e partecipativi il lavoro di comunità eco-narrativo mostra una semplicità organizzativa, basata sull’alternarsi di momenti fortemente individuali e altri di allineamento collettivo, in un ritmo flessibile e aperto. Un ulteriore elemento peculiare della pratica eco-narrativa sembra essere la centralità attribuita alla dimensione corporea e alla relazione con l’ambiente, che la assimila ad approcci educativi e didattici incorporati (Francesconi & Tarozzi, 2012; Odendahl, 2021). Le dinamiche relazionali discusse poc’anzi hanno mostrato proprio un intreccio fra le dimensioni delle relazioni inter-soggettive fra pari e relazioni con l’ambiente o i suoi elementi, di tipo eco-sistemico.

Infine, ci piace rilanciare l’attenzione al tema della solitudine, uno degli snodi essenziali dell’esperienza vissuta di studenti e studentesse. A partire dalla distinzione fra l’esperienza dell’isolamento da quella della solitudine (Galanaki, 2013), si può riconoscere a quest’ultima un valore educativo particolare, come una momentanea separazione dai contatti sociali per dedicarsi alla cura di sé, all’introspezione e alla relazione con il mondo non umano (Meregalli, 2017), condizione “che sola consente di attivare un’osservazione partecipata in cui ci si lascia quasi assorbire dai fenomeni” (Mortari, 2009, p. 140). Valorizzare esperienza di *solo*, rappresenta un elemento abbastanza classico dei programmi di *adventure education* (Daniel et al., 2014; Knapp & Smith, 2005), mentre trova difficilmente

spazio nei contesti educativi formali e scolastici. Dai risultati della ricerca empirica emerge un forte bisogno di esperienze educative di solitudine anche e proprio nella scuola secondaria di secondo grado. I contesti naturali sembrano particolarmente adatti ad ospitare momenti di autoriflessione e benessere per soggetti adolescenti, come riconosciuto da un certo numero di studi (Owen & McKinnon, 2009; Puhakka & Hakoköngäs, 2023). Queste esperienze di separazione e interruzione, paradossalmente, sembrano determinanti proprio nella riuscita di un lavoro di comunità eco-narrativa, in quanto rappresentano delle possibilità per promuovere relazioni personali e non solo generiche, sia verso gli altri che verso il luogo.

## 8. Conclusioni

L’intenzione di questo articolo è di contribuire alla discussione circa le possibili declinazioni educative del costruito di comunità narrativa (Jedlowski, 2009; 2022), a fronte di un esiguo numero di studi in tema (Giusti, 2011; Giusti & Tonelli, 2021; Massa & Simeoni, 2014). La scrittura creativa basata sui luoghi è stata proposta come un possibile approccio al lavoro di comunità eco-narrativa declinabile in ambienti *outdoor* e nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. L’attivazione a livello socio-emotivo, seppur in maniera integrata rispetto alla programmazione curricolare, rappresenta un elemento significativo dell’esperienza, soprattutto in considerazione delle sfide relazionali dell’età adolescenziale (Benasayag & Schmit, 2004; Pietropolli Charmet, 2008). Non sono mancate alcune criticità, le più evidenti di tipo organizzativo, in quanto una didattica basata sui luoghi richiede un adeguato lavoro di preparazione e di gestione dei tempi. Certamente spostare le lezioni dal dentro al fuori implica un profondo cambiamento nelle posture e nei processi di insegnamento, ma per promuovere un tale passaggio mancano al momento modelli consolidati o esemplari.

Vorremmo concludere con una delle immagini usate dagli studenti per descrivere il cambiamento percepito nel gruppo durante l’esperienza di scrittura all’aperto, che ne enfatizza il carattere organico:

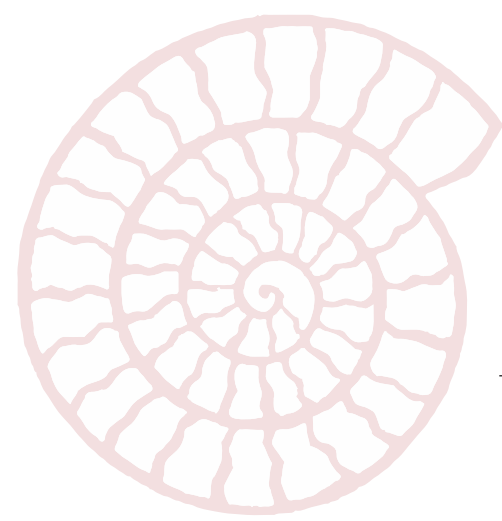
“Siamo partiti da una pianta, una piantina e abbiamo finito con la crescita di un albero che si è trasformato in un gruppo, un albero molto robusto... Rappresenta il legame che si è formato in questi incontri tra tutti” (Guido, intervista, giugno 2022)

Questa immagine sottolinea, in sede conclusiva, il potenziale educativo che può emergere da esperienze di comunità narrativa nella scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, allo stesso tempo, vogliamo indicare la molta strada da compiere per meglio definire e, quindi, per supportare docenti, educatori ed educatrici nel praticare con maggior consapevolezza e criticamente l’arte della narrazione, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado.

## Riferimenti bibliografici

- Bachtin, M. (2001). *Estetica e romanzo*. Einaudi.
- Barbiero, G., & Berto, R. (2021). Biophilia as evolutionary adaptation: An onto- and phylogenetic framework for biophilic design. *Frontiers in Psychology, 12*, 700709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700709>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Raffaello Cortina.
- Blenkinsop, S., & Kuchta, E. C. (2024). *Ecologizing education: Nature-centered teaching for cultural change*. Cornell University Press.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health, 89*(3), 210–218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Brooke, R. (Ed.). (2003). *Rural voices: Place-conscious education and the teaching of writing*. Teachers College Press.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly, 71*(3), 691–710. <https://dx.doi.org/10.1353/sor.2004.0045>
- Cagol, M. (2021). Per una pedagogia etica e politica della complessità. *Attualità Pedagogiche, 3*(1), 163–170. <https://hdl.handle.net/10863/19005>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: Il cooperative learning*. Libreria Ateneo Salesiano.
- D'Addelfio, G. (2020). Scuola, famiglia e bisogni di riconoscimento: Una sfida etica. In P. Mulè, C. De Luca, & A. M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia: Tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 221–246). Armando. <http://hdl.handle.net/10447/390263>
- Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & insegnamento, 9*(2), 77–90. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1046>
- Daniel, B., Bobilya, A. J., Kalisch, K. R., & McAvoy, L. H. (2014). Autonomous student experiences in outdoor and adventure education. *Journal of Experiential Education, 37*(1), 4–17. <https://doi.org/10.1177/1053825913518892>
- D'Aniello, F. (2009). *Per educare alla poesia: Per educare con la poesia*. EUM.
- Demetrio, D. (2022). Una comunità in tre parole: Risonanza, consonanza, corrispondenza. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze, 3*(1), 13–18.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi, 16*(1), 193–212. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-13>
- Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento: Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Fägerstam, E., & Grothérus, A. (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education, 138*(4), 378–392. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-152452>
- Fortin, D. (2023). L'apprendimento esperienziale person-centered per avviare alla cura di sé e dell'altro in educazione professionale. *Journal of Health Care Education in Practice, 5*(1), 149–162. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-15>
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica, 12*, 263–288. <https://doi.org/10.7761/sp.12.263>
- Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: A review of the research literature. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal, 50*(3–4), 79–88.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli.
- Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie: Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Loescher.
- Guardini, R. (2022). *Mondo e persona: Saggio di antropologia cristiana*. Morcelliana.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo: Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Ingold, T. (2021). *Corrispondenze*. Raffaello Cortina.
- Jacobs, E. (2011). Re(place) your typical writing assignment: An argument for place-based writing. *English Journal, 100*(3), 49–54. <http://www.jstor.org/stable/25790061>
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora: Heimat e le memorie d'Europa*. Bollati Boringhieri.
- Jedlowski, P. (2022). *Storie comuni: La narrazione nella vita quotidiana*. Mesogea.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., ... & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology, 51*(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning: Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Knapp, C. E., & Smith, T. E. (2005). Introduction. In C. E. Knapp & T. E. Smith (Eds.), *Exploring the Power of Solo, Silence, and Solitude* (pp. 3–18). Association for Experiential Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED491758>
- Laneri, S. (2023). Note per una didattica della lettura all'aperto. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa: Shared reading aloud. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale*. Pensa MultiMedia.
- Leopold, A. (2019). *Pensare come una montagna*. Piano B. (Original work published 1949)
- Lévinas, E. (1986). *Totalità e infinito: Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education, 28*(2), 176–195. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.610899>
- Loynes, C. (1998). Adventure in a bun. *Journal of Experiential Education, 21*(1), 35–39. <https://doi.org/10.1177/105382599802100108>
- Loynes, C. (2020). The legacy of maps: Breaking the link bet-

- ween maps and navigation in order to experience place. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00055-6>
- Lundahl, M. (2022). Writing in nature-based settings: Participant experiences in a literacy and leadership development program. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 19–31. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00003-5>
- Massa, E., & Simeoni, V. (2014). Once upon a tale: On the foundational role of narrative in constructing linguistic and social experience. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 5(1), 71.
- Melacarne, C. (2013). La scuola come comunità di narrazione. *Nuova Secondaria*, 30(5), 23–25.
- Meregalli, D. (2017). *Abitare la solitudine: Percorsi di pedagogia introspettiva*. Vita e Pensiero.
- Mezirow, J. (2003). How critical reflection triggers transformative learning. In P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *Adult and Continuing Education: Teaching, Learning and Research* (pp. 199–213). Taylor & Francis.
- Montgomery, R., & Montgomery, A. (2024). *Place-based writing in action: Opportunities for authentic writing in the world beyond the classroom*. Taylor & Francis.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile: Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Novara, D., & Passerini, E. (2015). *Con gli altri imparo: Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*. Erickson.
- Nørreklit, L., & Paulsen, M. (2023). Life-friendly: Who we are and who we want to be. *Journal of Pragmatic Constructivism*, 13(1), 9–22. <https://tidsskrift.dk/JouPraCon/article/view/142620/186303>
- Odendahl, J. (2021). Embodied cognition, affects and language comprehension: Theoretical basis and (literary-) didactic perspectives of a physically-emotionally grounded model of understanding. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 483–499. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09684-0>
- Osorio-Cuellar, G. V., Pacichana-Quinayáz, S. G., Bonilla-Escobar, F. J., Fandiño-Losada, A., & Gutiérrez-Martínez, M. I. (2017). Perceptions about implementation of a narrative community-based group therapy for Afro-Colombians victims of violence. *Ciencia & Saude Coletiva*, 22, 3045–3052. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.00402016>
- Owens, P. E., & McKinnon, I. (2009). In pursuit of nature: The role of nature in adolescents' lives. *Journal of Development Processes*, 4(1), 43–58.
- Pardales, M. J., & Girod, M. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299–309. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00196.x>
- Paulsen, M. (2023). Outdoor environmental education in the Anthropocene: Beyond in/out. In J. in era (Ed.), *Outdoor environmental education in the contemporary world* (pp. 95–108). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-29257-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-29257-6_6)
- Paulsen, M., Illeris, H., & Reato, T. (in press). Wilding pedagogy with nature-writings, propositions and minor experiences: Twisting with-more-than-humans towards life-friendly education. *Australian Journal of Environmental Education*.
- Petrosino, S. (2017). *Contro la cultura: La letteratura, per fortuna*. Vita e Pensiero.
- Petrosino, S. (2023). *Le fiabe non raccontano favole: Una difesa dell'esperienza*. Vita e Pensiero.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo: Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Porcarelli, A. (2012). *Educazione e politica: Paradigmi pedagogici a confronto*. FrancoAngeli.
- Puhakka, R., & Hakoköngäs, E. (2023). Adolescents' experiences in nature: Sources of everyday well-being. *Journal of Leisure Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2204346>
- Reato, T. (2024). Scrivere in e con la natura: Una ricerca-azione sull'esperienza vissuta e la percezione degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado. In A. Bortolotti (Ed.), *Alla ricerca dello spazio perduto: Studi e ricerche in outdoor education*. Guerini Scientifica.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere: Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Ricoeur, P. (2016). *Tempo e racconto. Vol. 1*. Jaca Book. (Original work published 1983)
- Ricoeur, P. (2020). *La metafora viva: Dalla retorica alla poetica: Per un linguaggio di rivelazione*. Jaca Book. (Original work published 1975)
- Ricoeur, P. (2016). *Tempo e racconto. Vol. 3: Il tempo raccontato*. Jaca Book. (Original work published 1985)
- Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & insegnamento*, 14(2 Suppl.), 195–202. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1994>
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa MultiMedia.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. <https://doi.org/10.2307/1170149>
- Taylor, E. W. (2017). Critical reflection and transformative learning: A critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26(2), 77–95. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_tchnology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_26\\_2017/taylor.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_tchnology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_26_2017/taylor.pdf)
- Valbusa, F., & Ghio, M. (2023). Potenziare le relazioni cooperative tra pari: Una ricerca educativa in una scuola primaria. *RicercaAzione*, 15(2), 113–133. <https://doi.org/10.32076/RA15207>
- White, M. (2003). Narrative practice and community assignments. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 2003(2), 17–55. <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2016/12/Narrative-Practice-and-Community-Assignments.pdf>



# Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi

Sara Gabrielli

Department of Human Sciences, Link Campus University (Italy) – [sara.gabrielli@unilink.it](mailto:sara.gabrielli@unilink.it)  
<https://orcid.org/0000-0001-9273-6709>

Guido Benvenuto

Department of Psychology of Developmental and Socialization Processes, Sapienza Università di Roma (Italy)  
[guido.benvenuto@uniroma3.it](mailto:guido.benvenuto@uniroma3.it) – <https://orcid.org/0000-0002-1924-9821>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This paper presents the findings of a study on training needs within CPIAs (Provincial Centres for Adult Education), specifically in courses focused on Italian language learning and literacy. The analysis of training needs among both teachers and students in CPIAs is particularly relevant, given the key role these institutions play in the social and linguistic inclusion of migrants. The study is based on an online questionnaire completed by 167 teachers of Italian as a second language (L2), working in A1 and A2 level classes. The results outline the training profile of these teachers, highlighting both their teaching practices and their perceived professional development needs. Additionally, the training needs of students are explored through the lens of teachers' perceptions.

Il contributo presenta i risultati di una ricerca sui bisogni formativi nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), nei corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI). Il monitoraggio e l'analisi dei bisogni formativi di chi frequenta queste strutture formative, nelle vesti di docente o discente, ha una fondamentale rilevanza per le politiche dell'istruzione e dell'inclusione sociale, per il ruolo significativo che i CPIA rivestono nell'ambito dell'inclusione linguistica e sociale delle persone con background migratorio. Lo studio approfondisce i risultati di un questionario somministrato online a 167 docenti di italiano come lingua seconda (L2), che insegnano nelle classi di livello A1 e A2 del QCER. I risultati restituiscono un quadro del profilo formativo di chi insegna nei CPIA, considerandone la rilevanza rispetto alla pratica didattica e i bisogni formativi che i e le docenti dichiarano di avere. Inoltre, i bisogni formativi dell'utenza che frequenta i CPIA sono indagati attraverso la lente delle percezioni di chi insegna.

### KEYWORDS

Italian L2, CPIAs, teacher training, social inclusion, training needs

Italiano L2, CPIA, formazione insegnanti, inclusione sociale, bisogni formativi

**Citation:** Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2025). Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 61-69. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_09)

**Acknowledgments:** Annamaria Cacchione and Emilio Porcaro contributed to the dissemination and administration of the survey.

**Authorship:** Sections 1–3 (S. Gabrielli); Section 4 (G. Benvenuto).

**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-01-25\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_09)

**Submitted:** October 23, 2025 • **Accepted:** April 4, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione: bisogni formativi nei CPIA

Affrontando un percorso di migrazione, l'insegnamento e l'apprendimento della lingua del Paese ospitante si intersecano con le politiche di accoglienza del Paese, in una prospettiva interculturale di inclusione linguistica e sociale (Fettes & Karamouzian, 2018; Pinto Minerva, 2002). L'abilità linguistica può avere un impatto positivo sulla capacità di comunicare con le altre persone e di guadagnare supporto sociale, favorendo l'inclusione sociale (Cavicchiolo et al., 2020). L'elemento linguistico può essere investito di un duplice ruolo: da un lato elemento di Alterizzazione (Spivak, 1985; Bulgarelli, 2023), di separazione tra gruppi sociali (Noi, che parliamo la lingua – Loro, che non la parlano o la parlano male); dall'altro la lingua si pone in relazione con l'autodeterminazione e l'autorappresentazione (Catarci & Fiorucci, 2015) e può diventare garanzia di diritto di parola e di dialogo (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Bulgarelli, 2023). L'insegnamento dell'italiano L2 si trova, dunque, davanti a rischi di aderire e replicare un paradigma assimilazionista e davanti a possibilità di spinta verso l'autodeterminazione e di azione nel contesto sociale.

Il contesto scolastico dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) è chiamato a rispondere alle sfide poste dalla complessità dei sistemi multilinguistici, in particolare nelle classi dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) come *LinguaDue*. A tali percorsi si iscrivono le persone che intendono raggiungere una conoscenza della lingua italiana al livello linguistico A1 e A2, necessario anche per ottenere il permesso di soggiorno europeo di lunga durata (Sergio, 2011).

Una sfida significativa è quella della formazione di chi insegna nei CPIA (Poliandri & Epifani, 2020), considerando che nei percorsi AALI accedono docenti appartenenti alla classe di concorso EEEE (a cui si accede con la laurea in Scienze della Formazione Primaria o diploma magistrale ante A.S. 2001/2002) e A023 (a cui si accede con determinati requisiti di lauree indicate in una lista chiusa e il conseguimento di un titolo di specializzazione in Italiano *LinguaDue*). La letteratura riconosce un ruolo fondamentale alle e ai docenti e alle loro conoscenze e competenze. Favaro (2016, p. 10) identifica nella formazione dei e delle docenti una delle condizioni di base per un progetto di educazione linguistica inclusiva nel tempo della pluralità. Chi insegna entra in classi caratterizzate da un'elevata eterogeneità (Nitti, 2018), di esperienze di vita, di background linguistici e formativi, di sogni e speranze future e – non ultimo – di livelli linguistici, cui corrispondono altrettanto eterogenei bisogni di apprendimento. A chi insegna è richiesto un elevato numero di competenze che cambiano al mutare della situazione contestuale: composizione della classe, momento storico, disponibilità di risorse del CPIA, andamento dei flussi migratori, ecc. Brichese (2022) identifica le competenze necessarie per promuovere un insegnamento di "qualità": linguistiche, glottodidattiche, relazionali e interculturali, organizzative e istituzionali. Ulteriori studi (Facchetti et al., 2019) identificano le necessità formative dei e delle docenti suddivise in quattro aree: amministrazione e istituzione scolastica, qualità della didattica, gestione di studenti

e studentesse come singoli e gruppi, contenuti della disciplina. Approfondendo la prospettiva degli studenti e delle studentesse dei corsi di lingua, alcuni studi hanno dimostrato che la figura dell'insegnante è un predittore significativo della soddisfazione che le persone hanno del corso (Reichenberg & Berhanu, 2018 in Hoffman et al., 2021). I bisogni formativi di chi insegna e di chi apprende appaiono, dunque, interconnessi. Chi insegna si trova a rispondere alle necessità di chi apprende; chi apprende beneficia o risente della formazione di chi insegna. Per tale ragione, sembra importante approfondire i bisogni formativi presenti nei CPIA, nei diversi livelli che costituiscono il rapporto di insegnamento-apprendimento.

## 2. Metodologia

Il presente contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca, articolato in due studi e che trae origine da un percorso di dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, presso Sapienza Università di Roma (Gabrielli, 2020), con l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante e i bisogni formativi nei CPIA. Il primo studio si è caratterizzato come studio di caso singolo (Yin, 2005) e ha consentito di approfondire l'oggetto di indagine a livello locale (Gabrielli, 2024). Questo primo studio ha permesso di realizzare una descrizione dettagliata di un contesto istituzionale, reale, di istruzione pubblica attraverso la raccolta di documentazione varia, domande di riflessione e discussione per l'analisi di spazi e attori del processo formativo. Lo studio di caso con testimonianze si caratterizza come particolarmente utile per l'analisi di contesti complessi quale può essere un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

A questa prima fase esplorativa ha fatto seguito un secondo studio, con metodologia di survey, per portare il livello di analisi ad una maggiore generalizzazione. In stretto collegamento con il primo studio la metodologia adottata nella survey ha portato a costruire un questionario semi-strutturato da inviare a livello nazionale ai docenti di Italiano L2 nei CPIA, tra marzo e aprile 2021. I due studi, il primo di carattere qualitativo, il secondo di carattere quantitativo, compongono un modello di metodo misto sequenziale, particolarmente indicato per l'analisi di contesti di istruzione e formazione di natura istituzionale (Trinchero & Robasto, 2019). In questa sede, viene presentato il secondo studio, in particolare la sezione del questionario che si pone l'obiettivo di indagare i bisogni formativi presenti nei CPIA.

### 2.1 Lo strumento d'indagine

Come descritto, il secondo studio realizzato nell'ambito del progetto di ricerca, ha previsto la costruzione di un questionario, che è stata sviluppata in più fasi, a partire da un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006), utilizzando i codici e le categorie emerse nel primo studio della ricerca, lo studio di caso. Il modello di categorie e la metodologia che ha guidato la costru-

zione del questionario sono descritti da Gabrielli (2020; 2024). Lo strumento risultante appare composto da quesiti a risposta chiusa, offrendo quando necessario la possibilità di specificare opzioni di risposta mancanti o approfondire la tematica attraverso domande aperte.

Nello specifico, sono state strutturate quattro sezioni:

- *Formazione dell'insegnante*: contenente un quesito aperto che indaga il CPIA di appartenenza dei/delle rispondenti e 10 quesiti a risposta multipla che esplorano il genere, l'età, il titolo di studio, la classe di concorso, l'inquadramento professionale, gli anni di servizio come docente e come docente di italiano L2, le esperienze professionali antecedenti all'ingresso nel CPIA, formazione all'insegnamento dell'italiano L2 (corsi di formazione e certificazioni).
- *Organizzazione e offerta formativa nei CPIA*: composta da 10 quesiti (tre Likert, sei con opzioni di risposta multipla, 1 aperto) che approfondiscono gli aspetti legati all'offerta formativa. Il primo quesito indaga l'eterogeneità delle classi attraverso una scala Likert a cinque passi, utilizzando come item età, nazionalità, genere e livello linguistico. Due quesiti con opzioni di risposta multiple approfondiscono le prove in ingresso, utili per la costituzione dei gruppi di livello, e l'offerta formativa integrativa (corsi di livello pre-A1, ecc.). Due quesiti con opzioni di risposta multiple indagano le scelte per l'adozione dei libri di testo nei CPIA, affiancati da un quesito a risposta aperta che chiede di indicare il libro (o i libri) adottati nell'A.S. in cui è stato somministrato il questionario. Un quesito con scala Likert a cinque passi chiede di indicare la frequenza di impiego di alcuni materiali didattici e uno la frequenza di alcune metodologie. Un quesito con opzioni di risposta multiple esplora gli elementi ritenuti di maggiore impatto nelle pratiche didattiche. L'ultima domanda della sezione riguarda eventuali adattamenti per la didattica a distanza, considerando la situazione pandemica in Italia ed è stata tratta dalla ricerca nazionale SIRD sulla didattica a distanza (Lucisano, 2020; Girelli, 2020; Capperucci, 2020).
- *Prove di livello A2*: si costituisce di quattro quesiti con opzioni di risposta multiple, per indagare la struttura dei test di livello A2 nei CPIA italiani, considerando il ruolo dei CPIA come enti che possono attestare il raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana – utile a richiedere o rinnovare il permesso di soggiorno europeo (Legge 94/2009). Un ultimo quesito aperto chiede di indicare le criticità maggiormente riscontrate nello svolgere le prove di livello A2.
- *Bisogni formativi nei CPIA*: composta da otto quesiti (tre con opzioni di risposta multipla, tre Likert, due domande aperte), che esplorano i bisogni formativi presenti nei CPIA.

Il presente contributo approfondisce quanto emerso da quest'ultima sezione del questionario (per le sezioni precedenti del questionario, cfr. Gabrielli & Benvenuto, 2024). A tal proposito, due quesiti con opzioni di risposta multiple esplorano i corsi di aggior-

namento frequentati negli ultimi due anni e quelli che chi risponde vorrebbe frequentare in futuro per completare la propria formazione. Un ulteriore quesito con opzioni di risposta multiple indaga gli elementi tenuti in considerazione nella programmazione delle attività didattiche e degli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2 (Marcucci, 2016) per rispondere ai bisogni formativi di chi apprende, in particolare rispetto: alle tempistiche, al clima di classe, ai supporti didattici, alla verifica degli apprendimenti. Una scala Likert a cinque passi chiede di indicare il ruolo attribuito alle criticità che i CPIA sperimentano nell'alfabetizzazione della popolazione adulta migrante, prendendo in considerazione i seguenti item: classi eterogenee, assenza di materiali didattici adeguati, assenza di strumentazione informatica, presenza di alunni/e con DSA non certificati, presenza di alunni/e non alfabetizzati/e, organizzazione interna del CPIA, utilizzo degli spazi in condivisione con altre istituzioni, mancata conclusione del percorso formativo da parte delle studentesse. Un quesito a risposta aperta lascia la parola a chi risponde per suggerire ulteriori criticità riscontrate. In riferimento alle necessità formative che esulano dagli aspetti prettamente didattici, una scala Likert a cinque passi indaga la frequenza con cui i e le docenti si trovano a gestire richieste di informazioni o di consigli su problemi personali, lavorativi, burocratici, relazionali. Attraverso una scala Likert a cinque passi viene esplorata anche la soddisfazione per l'organizzazione e il riconoscimento dei CPIA e rispetto al coordinamento di rete, approfondendo le tematiche relative al ruolo dei CPIA per l'inclusione sociale. L'ultima domanda, aperta, lascia spazio per ulteriori commenti e/o riflessioni rispetto ai bisogni formativi nei CPIA.

Sono state svolte analisi descrittive dei quesiti a risposta chiusa, mentre i quesiti aperti sono stati analizzati utilizzando sempre un approccio *bottom-up*. Il lavoro di lettura dei dati da parte del gruppo di ricerca ha permesso l'individuazione dei significati comuni espressi dalle persone rispondenti, funzionali alla costruzione di un modello di categorie, ognuna distinguibile e non sovrapponibile (Batini et al., 2020).

## 2.2 Il campione

Il questionario è stato somministrato tra marzo e aprile 2021, per mezzo della piattaforma Moduli Google, e diffuso tramite social network e mailing list della rete RIDAP, che si configura come rete a cui aderiscono i CPIA italiani (RIDAP, 2025). Sono stati raggiunti 167 docenti di italiano L2 che insegnano nelle classi di italiano L2 di livello A1 e A2 dei CPIA. Il campione raggiunto rappresenta circa il 20% della popolazione target, costituita da circa un migliaio di docenti. Tale numero costituisce una stima: non è stato possibile risalire al numero esatto di docenti impiegati nei percorsi AALI presso i CPIA (detti "alfabetizzatori"). L'assenza di dato costituisce di per sé un dato, che sottolinea la necessità di volgere lo sguardo ai CPIA (e in particolare ai percorsi AALI) poiché poco conosciuti e indagati a livello nazionale. Il numero è stato stimato a partire dalla dotazione organica dei CPIA, determinata sulla base dei dati comunicati dal Dirigente Scolastico all'Ufficio Scolastico Regionale rispetto agli

alunni scrutinati e ai percorsi attivati (nell'art. 4 comma 1, lettere a e c del DPR n.263/2012). La determinazione della dotazione organica è individuata con riferimento al rapporto non superiore a 10 docenti ogni 160 studenti (Poliandri & Epifani, 2020), consentendo di ipotizzare che in ognuno dei CPIA (131 nell'A.S. 2020/2021) sono presenti circa 8-10 unità di docenti "alfabetizzatori" (Cacchione, 2021).

La sezione anagrafica del questionario fornisce una fotografia del campione delle 167 persone rispondenti, già illustrata anche in un contributo che analizza le aree del questionario sulle didattiche inclusive (Gabrielli & Benvenuto, 2024). Le risposte sono distribuite in diversi CPIA italiani. Le regioni maggiormente rappresentate sono il Lazio (24 risposte provenienti da differenti CPIA), la Lombardia (23 risposte provenienti da differenti CPIA), l'Emilia-Romagna e la Puglia (20 risposte per regione, provenienti da differenti CPIA). Mentre non sono presenti risposte provenienti dal Molise, dalla Valle d'Aosta e dal Trentino-Alto Adige (Figura 1).



Figura 1. Distribuzione delle risposte al questionario per Regione (con tecnologia Bing © GeoNames, Microsoft, TomTom).

Il ritratto dei e delle docenti che emerge è in linea con le precedenti rilevazioni di carattere nazionale:

- Per genere, con una maggioranza di donne, cioè 85,6% rispetto all'81,5% rilevato dal MUR sull'A.S. 2022 – 2023 (per quest'ultimo dato, cfr. *Personale Scuola: Femmine: 2022/23*, 2023)
- Per età, con una maggioranza di docenti collocata nella fascia tra 50 e 64 anni (53,9%) e nella fascia tra 36 e 49 anni (35,3%) in continuità ai dati INVALSI (Poliandri & Epifani, 2020, rilevazione sull'A.S. 2018 – 2019) e a quelli OCSE sul corpo docente italiano (2023, rilevazione sull'A.S. 2020 – 2021);
- Per posizione contrattuale, la maggioranza con contratto a tempo indeterminato: 80,2%, in linea con il dato nazionale raccolto da Poliandri e Epifani (2020) riferito all'A.S. 2018 – 2019).

### 2.2.1. La formazione iniziale

Le risposte appaiono divise tra coloro che possiedono una laurea triennale, magistrale o a ciclo unico (43,7%) e coloro che accedono all'insegnamento attraverso il conseguimento del diploma magistrale (34,1%). Altre risposte riportano il possesso di master

di I o II livello (19,2%), utili all'ingresso nelle classi di concorso per accedere ai CPIA, e dottorato di ricerca (3%). Non essendo requisito obbligatorio per l'accesso all'insegnamento nei CPIA, il 49,1% di chi risponde dichiara di non aver conseguito nessuna certificazione o master universitario di I o II livello sull'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2.

### 2.2.2. Il profilo professionale

La maggioranza di chi risponde (73,7%) ha insegnato diversi anni presso scuole di differenti gradi prima di entrare nei CPIA, dato che sembra confermare la visione per cui molte persone arrivano nei CPIA "stanche della scuola del mattino" (Borri et al., 2019; Deiana, 2022). Tuttavia, analizzando gli anni di esperienza nei CPIA, il campione appare diviso tra chi insegna nei CPIA da meno di 5 anni e chi vi insegna da più di 5 anni, chiarendo che – sebbene la maggior parte dei e delle docenti sia assunta con contratto a tempo indeterminato – quasi la metà delle persone sono assunte da meno di cinque anni (18,6% da meno di 1 anno; 27,5% da un periodo compreso tra 1 e 4 anni; 19,8% tra 5 e 9 anni; 21,6% tra 10 e 19 anni; 12% tra 20 e 29 anni; 0,6% da più di 30 anni). L'insieme dei due dati restituisce informazioni sul notevole *turnover* del corpo docente dei percorsi AALI dei CPIA, dato già rilevato anche in letteratura. Un fenomeno dall'elevato impatto sociale, educativo-didattico e organizzativo (Malagnini & Deiana, 2023).

## 3. Risultati: analisi del questionario

### 3.1 Corsi di formazione e aggiornamento

La sezione riguardante i bisogni formativi si apre indagando i corsi di formazione frequentati dai e dalle docenti negli ultimi due anni e quelli a cui vorrebbero partecipare in futuro. Gli ambiti sono stati individuati a partire dalle interviste svolte nello studio di caso già menzionato, in cui i e le docenti hanno espresso le loro considerazioni rispetto all'offerta di corsi di formazione presente e desiderata (Gabrielli, 2020; 2024). Quanto emerso dalle interviste dello studio di caso è stato integrato con gli ambiti formativi analizzati dal Rapporto INVALSI del 2020 (Poliandri & Epifani, 2020). In tabella (Tabella 1) sono riportate le percentuali di scelta di ogni corso di formazione.

Corsi di formazione o aggiornamento	% negli ultimi due anni	% in futuro
Didattica inclusiva	-	-
Insegnamento dell'italiano L2	43%	34%
Progettazione e metodologie didattiche	31%	28%
Inclusione degli studenti disabili o con DSA	18%	13%
Psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti	14%	49%
Gestione della classe	10%	7%
Insegnamento in carcere	1%	-
Educazione linguistica democratica	0,6%	-
Pedagogia interculturale	0,6%	-
Tecnologie	-	-

TIC per la didattica	68%	31%
Formazione a Distanza	47%	18%
Valutazione e certificazione	-	-
Valutazione	26%	23%
Certificazione delle competenze	21%	28%
Accoglienza e Orientamento	-	-
Accoglienza	13%	21%
Orientamento e continuità	4%	8%
Normativa scolastica	-	-
Normativa scolastica	13%	15%
Altro	-	-
Altro	1%	2%
Nessun corso	3%	-

**Tabella 1. Corsi di formazione/aggiornamento frequentati negli ultimi due anni da docenti dei CPIA e corsi che vorrebbero frequentare.**

I corsi più frequentati ed erogati nei due anni precedenti al questionario sono stati quelli sulle tecnologie per l'informazione e la comunicazione e la loro applicazione all'ambito didattico. Altri corsi molto frequentati nei due anni precedenti al questionario rientrano nell'ambito delle didattiche inclusive e della valutazione e certificazione dell'italiano L2, considerando le specificità del contesto dei CPIA (destinatari dei corsi, italiano L2, classi eterogenee). Categorizzate in Altro, rientrano le seguenti risposte: "In Italia mancano corsi di formazione efficaci e di sostanza" e "corsi di lingua inglese".

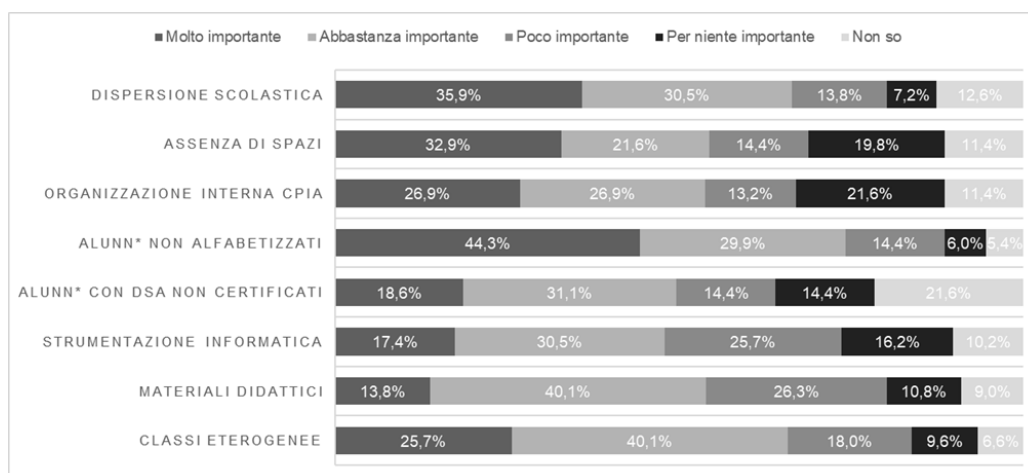
Nell'analisi dei bisogni formativi di chi insegna nei CPIA, è importante evidenziare che per il futuro vorrebbero frequentare corsi di psicologia dell'apprendimento degli adulti migranti, corsi specifici per l'insegnamento dell'italiano come L2. L'area della didattica inclusiva, della valutazione e certificazione e l'area delle tecnologie didattiche appaiono ancora rilevanti per i bisogni formativi. I corsi meno desiderati riguarderebbero la gestione della classe, l'orientamento e la continuità, l'inclusione di studenti disabili e con DSA. Nei corsi categorizzati in Altro, rientrano corsi su "lingue e culture africane", sulle "neuroscienze", sui progetti "Erasmus".

I bisogni formativi di chi insegna nei CPIA sono

stati posti in relazione con gli elementi da tenere in considerazione nella programmazione dei corsi di livello A1 e A2, indagati nel questionario oggetto di questo studio mediante un quesito con opzioni di risposta multiple con la possibilità di indicare massimo 4 preferenze (Marcucci, 2016). Dalle risposte emerge che adeguare il corso al livello linguistico di studenti e studentesse è l'elemento che caratterizza maggiormente il lavoro alla base della programmazione (scelto dal 76% dei/delle rispondenti). Anche la selezione dei supporti didattici adeguati (64%) e il coinvolgimento di studenti e studentesse (55%) sono considerati elementi importanti per raggiungere gli obiettivi formativi dei corsi di livello A1 e A2. Il 31% di chi risponde considera come elemento chiave la possibilità di dare completezza a ciascuna lezione e garantire continuità agli argomenti. Per il 24% è necessario stimolare le relazioni in classe. Meno considerati appaiono gli elementi che riguardano l'organizzazione e la programmazione come: la continuità tra gli argomenti (scelta dal 12% di chi risponde), pianificare la scansione temporale degli argomenti (13%), organizzare gruppi di lavoro (16%), l'organizzazione di attività extra-scolastiche (17%) e pianificare la verifica degli apprendimenti (19%).

### 3.2 Criticità riscontrate nei percorsi AAL

È stato chiesto di indicare, tramite una scala Likert a cinque passi, la rilevanza di alcune criticità sperimentate nel campo della formazione linguistica a favore dei migranti (Figura 2). La criticità maggiormente segnalata è quella dovuta alla presenza di persone analfabe, insieme all'eterogeneità che caratterizza le classi di italiano L2 relativamente ai livelli linguistici, l'età, la nazionalità, ecc. Anche la dispersione scolastica e la mancata conclusione del percorso di apprendimento sono considerate difficoltà rilevanti all'interno dei CPIA. Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, più della metà delle persone rispondenti ritiene critica l'organizzazione interna dei CPIA, l'assenza di una sede propria che porta alla condivisione di spazi con altri istituti e l'assenza di materiali didattici adeguati. Meno docenti ritengono critica l'assenza di adeguata strumentazione informatica.



**Figura 2. Criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei CPIA.**

Con una successiva domanda aperta è stato possibile individuare ulteriori criticità riscontrate nei corsi di italiano L2 di livello A1 e A2. A partire dalle parole delle persone rispondenti sono, infatti, state costruite categorie che restituiscono i contenuti maggiormente emersi (*Tabella 2*).

Categorie	Occorrenze	%
Assenza di organizzazione e collaborazione interne	8	25,81%
Dispersione scolastica	1	3,23%
Eterogeneità classi	2	6,45%
Libri di testo	1	3,23%
Organizzazione CPIA nazionale	5	16,13%
Presenza student* analfabet*	1	3,23%
Scarsa formazione docenti	4	12,90%
Sede propria	3	9,68%
Assenze di rete	6	19,35%
TOTALE COMPLESSIVO	31	100,00%

**Tabella 2.** Ulteriori criticità riscontrate dai e dalle docenti nei corsi di italiano L2 nei CPIA.

Viene approfondita l'importanza dell'organizzazione e della collaborazione interne, evidenziando il carico di adempimenti burocratici che ricade su chi insegna: "La parte burocratica è eccessiva a discapito della didattica". Viene considerata anche la situazione di precarietà della professione insegnante, che non garantisce una continuità di organico. Anche l'aspetto del fare rete sul territorio viene argomentato ed approfondito, considerando i servizi per l'infanzia ("assenza di servizi per l'infanzia, nella propria fascia oraria, che permetterebbero pari opportunità alle studentesse madri"), il collegamento per le sedi dei CPIA ("spesso le criticità sono legate al territorio e alle infrastrutture, come trasporti e posizione geografica delle sedi associate, che non sempre favoriscono una proficua e costante frequenza ai corsi"), i rapporti con il terzo settore ("difficoltà nella collaborazione con il Terzo settore").

A livello di organizzazione nazionale, viene lamentata soprattutto l'assenza di linee guida ("inadeguate indicazioni didattiche, metodologiche e temporali presenti nelle Linee guida del MIUR") e vengono evidenziati alcuni aspetti del monte ore e dell'organizzazione che dovrebbero essere migliorati o valorizzati ("i corsi Pre-A1 e quelli per Analfabeti non sono considerati corsi istituzionali e non possono essere avviati se non ci sono insegnanti con ore in esubero. Dovrebbero invece avere la priorità; poche le ore stabilite per corso per poter insegnare anche solo l'ABC di una lingua straniera").

### 3.3 Bisogni percepiti per chi apprende

Spesso chi insegna nei CPIA costituisce un punto di riferimento anche per esigenze che non riguardano il contesto scolastico, come indagato da una scala Likert a cinque passi. Dalle risposte emerge che studenti e studentesse si rivolgono sempre o spesso ai e alle docenti soprattutto per problematiche relative al lavoro (nel 51,5% delle risposte) e agli adempimenti burocrati

(nel 47,3% delle risposte), meno per consigli sulle relazioni (nel 28,2% delle risposte) e sulle attività da fare nel tempo libero (16,8% delle risposte).

Un ulteriore quesito con opzioni di risposta multiple esplora gli elementi ritenuti più significativi per garantire il successo formativo di chi apprende (Marrucci, 2016), cercando di arginare la dispersione scolastica che rappresenta un'importante criticità riscontrata nei CPIA (tab. 3). Per la maggioranza delle persone rispondenti (il 61%) diversificare il corso per livelli di apprendimento appare fondamentale per contribuire al successo formativo, in relazione con le criticità emerse dalla costituzione di classi eterogenee all'interno dei CPIA. Selezionare contenuti attinenti alla vita quotidiana di chi apprende e instaurare un buon clima di classe appare rilevante per il 58% delle persone rispondenti, la costruzione di una buona relazione alunno-docente per il 48%, in continuità con l'importanza data al coinvolgimento di studenti e studentesse.

Rispetto ai materiali didattici, una strumentazione adeguata è rilevante per il 53% delle persone rispondenti, mentre il libro di testo concorre al successo formativo degli studenti solo per il 13% dei casi (in linea con il dato riscontrato sulla percentuale di persone che sceglie di non adottarne uno, Gabrielli & Benvenuto, 2024). Meno rilevanti appaiono la conoscenza di esigenze e interessi di studenti e studentesse, la cooperazione tra pari, suscitare l'entusiasmo e stimolare l'autonomia.

Elementi che concorrono al successo formativo	Occorrenze	% sui 167 rispondenti
Diversificare il corso	102	61%
Avere una buona formazione	72	43%
Strumenti didattici adeguati	88	53%
Libri di testo adeguati	21	13%
Contenuti attinenti vita quotidiana	97	58%
Relazione alunno-docente	80	48%
Clima di classe	97	58%
Conoscere i bisogni formativi	72	43%
Conoscere esigenze e interessi	35	21%
Cooperazione tra pari	40	24%
Suscitare entusiasmo	62	37%
Stimolare autonomia	49	29%

**Tabella 3.** Elementi che concorrono al successo formativo nei CPIA.

### 3.4 Soddisfazione professionale

Per comprendere meglio le condizioni lavorative di chi insegna, è stato indagato il grado di soddisfazione rispetto ai diversi ambiti che coinvolgono la sfera professionale, attraverso una scala Likert a cinque passi. Il maggior grado di soddisfazione viene raggiunto per ciò che riguarda l'organizzazione interna dei CPIA (57,5%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto) – nonostante le criticità riscontrate nelle domande precedenti. Anche l'organizzazione nazionale dei CPIA è abbastanza apprezzata (40,1% sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto). I livelli minori di soddisfazione si hanno per il riconoscimento del ruolo dell'insegnante e dei CPIA nel

contesto circostante (rispettivamente 17,4% e 32,3%, sommando chi si ritiene molto e abbastanza soddisfatto).

Al termine del questionario è presente un ultimo quesito a risposta aperta, a compilazione facoltativa, in cui si chiede di indicare ulteriori commenti e riflessioni sui bisogni formativi nei CPIA. Nelle risposte vengono ulteriormente evidenziati il carico di burocrazia attribuito a chi insegna e l'importanza da attribuire al ruolo dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante:

“Attualmente i CPIA non hanno definizione nel mondo dell'Istruzione. Nessuno se ne occupa, eppure sono il fulcro di due delle principali attività delle società europee: inclusione e *long life* [sic] *learning*. I CPIA sono un pensiero ancora troppo avanzato per l'istruzione italiana. Si auspica dunque una maggiore consapevolezza del valore dei CPIA e dell'esperienza formativa che vi si realizza. Sono luoghi di incontro e di apertura al cambiamento, soprattutto dell'immagine di straniero che passa, stereotipata, attraverso i media”

I e le docenti considerano anche l'organizzazione dei CPIA, chiedendo un maggior riconoscimento istituzionale dei corsi che attualmente ampliano l'offerta formativa dei CPIA: “Riconoscimento all'interno dei CPIA dei percorsi di alfabetizzazione, preA1 e B1 e non soltanto dei percorsi A1 e A2”. Si chiede, inoltre,

“una sintesi tra l'elasticità che dovrebbe contraddistinguere i CPIA e la normativa a volte troppo rigida, ma è forse ancora più problematico adeguare e interpretare la normativa scolastica (e le sue indicazioni operative) alla realtà quotidiana dei CPIA, che spesso avrebbe bisogno di norme ad hoc e di una maggiore integrazione con il territorio (a partire dalle sedi in cui viene ospitato, il più delle volte inadeguato e poco funzionale)”.

Viene qui ripresa un'attenzione alla normativa scolastica ben identificata dal rapporto INVALSI (Poliandri & Epifani, 2020), mentre assente nelle prime risposte di questo questionario, dove solo il 15% delle persone rispondenti ha affermato di voler seguire corsi di aggiornamento su questo tema.

Infine, si esprime l'esigenza di più opportunità di formazione per docenti, spesso distinguendo le competenze necessarie per la scuola dell'infanzia e primaria da quelle necessarie per insegnare nei CPIA:

“Purtroppo, ai CPIA confluisce personale im-preparato, che non sa nemmeno cosa sia l'istruzione per adulti attirato dall'assenza di contatto con i genitori, spesso in burn out nella scuola tradizionale o personale alieno da qualsiasi esperienza didattica. Ciò implica ogni anno un grosso lavoro di preparazione e formazione sul personale che spesso è in transito. Difficile anche per il personale stabile adattarsi alle esigenze di una scuola che lavora sull'intera giornata. Scarsa spesso anche la sensibilità e la formazione sulla condizione del migrante, sostituita, quando va bene, da buonismo e accondiscendenza.

Scarsa ancora la capacità di utilizzare lingue veicolari da parte del personale docente e di segreteria per rispondere ai bisogni informativi degli alunni”.

Il commento consente un parallelismo anche con la richiesta di corsi di formazione o aggiornamento sulla psicologia dell'apprendimento delle persone adulte migranti, soprattutto in considerazione del percorso professionale che vede i e le docenti dei CPIA arrivare in questi centri al termine di una carriera spesso passata in scuole di altri gradi, come visto nei dati anagrafici e in letteratura (Deiana, 2022) o come docenti neo-assunti, come dimostrano i dati anagrafici che evidenziano che molte persone sono assunte da un periodo di tempo inferiore ai cinque anni.

#### 4. Conclusioni

Il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di indagare le didattiche inclusive per l'alfabetizzazione della popolazione migrante e i bisogni formativi nei CPIA, aspetto su cui si concentra il presente contributo. È parso importante iniziare il questionario indagando il percorso formativo di chi insegna nei CPIA, che può influire notevolmente sia sui bisogni formativi che sulla qualità dell'offerta formativa. I corsi di formazione o aggiornamento di cui viene percepita l'urgenza sono legati alle caratteristiche di questo contesto educativo particolare: la psicologia dell'apprendimento delle persone adulte; l'insegnamento dell'italiano come L2; le tecnologie e il loro impiego nella didattica. I risultati del presente studio appaiono in linea con il rapporto Invalsi *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi* (Poliandri & Epifani, 2020), da cui emerge che nell'A.S. 2018 – 2019 i temi maggiormente trattati riguardavano le TIC e la loro applicazione nella didattica e l'insegnamento dell'italiano come L2. Una differenza si registra per l'attenzione agli aspetti normativi, che hanno registrato il 61% di preferenze nel rapporto Invalsi e solo il 13% nel questionario oggetto di questo studio. I risultati restituiti dal questionario sembrano corrispondere anche alla fotografia sulla formazione di chi insegna nei percorsi AALI dei CPIA fornita da Deiana (2022). Le competenze apprese in corsi di aggiornamento/formazione dovrebbero supportare chi insegna nella programmazione della didattica e nella gestione delle classi eterogenee, rispondendo, quindi, sia ai bisogni formativi di chi insegna sia di chi apprende.

Emerge chiaramente il ruolo di CPIA e docenti come punti di riferimento per l'inclusione della popolazione adulta migrante, confermando la rilevanza della competenza linguistica in ottica di inclusione anche sociale e in ottica di ampliamento delle possibilità di comunicazione e di supporto sociale (Pinto, Minerva, 2002; Cavicchiolo et al., 2020). La competenza linguistica contribuisce anche all'ottenimento di diritti sociali, che sono spesso veicolati da adempimenti burocratici che richiedono un livello di conoscenza linguistica elevato, e che rendono necessario il supporto dei e delle docenti per ridurre le disuguaglianze e la distinzione tra gruppi sociali. Tale competenza può essere identificata come porta verso l'occupazione e

l'inclusione sociale e l'educazione come strumento privilegiato per costruire una rete sociale e valorizzare eredità culturali e diversità (Di Rienzo & Angeloni, 2024). Tuttavia, dalle risposte al questionario si evince la percezione di un mancato riconoscimento sociale dell'importanza del ruolo di chi insegna. Chi insegna nei CPIA potrebbe essere coinvolto anche in azioni istituzionali per esplorare, comprendere, migliorare la realtà dei CPIA, contribuendo a fornire un senso di riconoscimento e di comunità in crescita.

Lo studio presenta alcuni limiti, in particolare legati al campione di convenienza. Inoltre, è necessario considerare che i risultati potrebbero essere parzialmente influenzati dalle restrizioni dovute al COVID-19 presenti durante la somministrazione. Ad esempio, la necessità di formazione sulla didattica a distanza e sulle tecnologie, rilevata in questo studio, è un bisogno che appare risolto in una recente rilevazione condotta da Malagnini e Deiana (2023) in cui, nel mese di maggio 2023, 195 docenti dei CPIA (non esclusivamente nei percorsi AALI) non hanno mostrato interesse per corsi dedicati alla didattica a distanza.

In prospettiva futura, appare necessario indagare la permanenza o la variazione dei risultati al termine del periodo pandemico. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere ricerche che diano voce direttamente a studenti e studentesse per indagare i bisogni formativi di chi apprende nel contesto dei CPIA. Considerando l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 nella sua prospettiva di agente per l'inclusione, appare cruciale agire in un'ottica di ricerca partecipata, per decolonizzare lo sguardo, anche della ricerca. Inoltre, sembra essenziale richiamare l'apprendimento permanente e il lifelong learning, ponendo l'esperienza di chi apprende al centro del processo di insegnamento-apprendimento, riferendosi a una platea di persone che rispetto all'età adulta e alle traiettorie di vita appare notevolmente eterogenea (Di Rienzo, 2020; Di Rienzo & Serra, 2024). Chi rischia l'esclusione sociale può trovare nei CPIA un riferimento per sviluppare un progetto di vita che parta dalle proprie competenze e bisogni, un obiettivo ambizioso che deve essere supportato dalla proposta di adeguata formazione e aggiornamento per i e le docenti.

## Riferimenti bibliografici

- Borri, M., Calzone, S., & Bassi, B. (2019). Le interviste. In M. Borri & S. Calzone (Eds.), *L'istruzione degli adulti in Italia: I CPIA attraverso la voce dei loro attori* (pp. 37–94). ETS.
- Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G., Dalledonne Vandini, C., Scipione, L., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Gabrielli, S., Morini, A., & Stanzione, I. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12, 47–71. <https://doi.org/10.32076/RA12211>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brichese, A. (2022). La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolari in L1. In F. Caon & E. Cognini (Eds.), *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* (pp. 36–47). ODG.
- Bulgarelli, A. (2023). Lingua seconda tra emarginazione e inclusione sociale: Indagine qualitativa sui servizi di formazione L2 e sui bisogni di inclusione sociale dei migranti, una lettura interculturale e postcoloniale. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 21(2), 113–124. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16623>
- Cacchione, A. (2021). C'era una volta il metodo: Vent'anni dopo. *Italiano LinguaDue*, 1, 33–52. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15855>
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Oltre i confini: Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Armando.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2020). Immigrant children's proficiency in the host country language is more important than individual, family and peer characteristics in predicting their psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22(6), 1225–1231. <https://doi.org/10.1007/s10903-020-00998-4>
- Deiana, I. (2022). Alcune riflessioni sui docenti che insegnano nei "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana". *Italiano LinguaDue*, 1, 96–115. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18160>
- Deiana, I., & Spina, S. (2020). Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14969>
- Di Rienzo, P. (2020). *Insegnare in carcere: Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Anicia.
- Di Rienzo, P., & Serra, G. (2024). CPIA e istruzione in carcere: Competenze andragogiche per favorire percorsi inclusivi di studenti detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 349–361.
- Di Rienzo, P., & Angeloni, B. (2024). L'inclusione educativa degli immigrati adulti. In P. Di Rienzo & A. Maurizio (Eds.), *Costruire la rete di CPIA del Lazio* (pp. 95–108). RomaTrE Press.
- Facchetti, G., Grosso, M., & Nitti, P. (2019). L'aggiornamento dei docenti di italiano L2: Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, 7, 29–39. <https://doi.org/10.18778/2392-0718.07.03>
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: La lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nella pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>
- Fettes, M., & Karamouzian, F. M. (2018). Inclusion in education: Challenges for linguistic policy and research. In M. Siiner, F. Hult, & T. Kupisch (Eds.), *Language policy and language acquisition planning* (pp. 219–235). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_13)
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- Gabrielli, S. (2020). Contesti scolastici e inclusione della popolazione migrante: L'alfabetizzazione degli adulti nei CPIA italiani. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 306–323). Pensa MultiMedia.
- Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione: L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Conoscenza.
- Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2024). Inclusive practices in CPIAs: First results. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 88–102. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88>
- Hoffmann, L., Innes, P., Wojty ska, A., & Dís Skaptadóttir, U. (2021). Adult immigrants' perspectives on courses in Ice-

- landic as a second language: Structure, content, and inclusion in the receiving society. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(2), 304–319. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1988855>
- Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). Tra conferme e sorprese: I bisogni formativi dei docenti dei CPIA. *Italiano LinguaDue*, 2, 328–343.
- Marcucci, D. (2016). *L'integrazione linguistica degli immigrati: Il ruolo dei Centri Territoriali Permanenti e dei loro docenti*. Nuova Cultura.
- Nitti, P. (2018). I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili: Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte. *EL.LE*, 7(3), 413–428. <https://doi.org/10.14277/ELLE/2280-6792/2018/03/004>
- OCSE. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Personale scuola: Femmine: 2022/23. (2023). [Institutional dataset]. *Portale Unico dei Dati della Scuola*. Retrieved April 28, 2025, from <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagScu>
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Poliandri, D., & Epifani, G. (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, ambienti, processi. Dati dal questionario CPIA Val.U e dal rapporto di autovalutazione*. INVALSI.
- Reichenberg, M., & Berhanu, G. (2018). Overcoming language barriers to citizenship: Predictors of adult immigrant satisfaction with language training programme in Sweden. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 279–289. <https://doi.org/10.1177/1746197918809575>
- RIDAP. (2025). *RIDAP: Rete Italiana Istruzione degli Adulti* [Institutional website]. Rete Italiana Istruzione degli Adulti – RIDAP. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.ridap.eu/>
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia: La Legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 53–64. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1228>
- Spivak, G. C. (1985). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 66–111). Columbia University Press.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetti e metodi* (trad. it. di *Case study research: Design and methods*). Armando.

# Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students

## Le attività di orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado liguri: La voce di insegnanti orientatori, tutor dell'orientamento e studenti

Davide Parmigiani

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

Elisabetta Nicchia

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

Emiliana Murgia

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

Myrna Pario

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – [myrna.pario@unige.it](mailto:myrna.pario@unige.it)  
<https://orcid.org/0009-0004-0375-530X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The career guidance and counselling activities are increasingly important to help students in identifying either their own forthcoming study path or their job opportunities. These activities are crucial to support young students in developing their own potentials and reduce the early school and university leaving. This study is aimed at investigating how the schools are implementing the activities provided by the guidelines linked to the Italian Ministerial Decree 328/2022. The survey involved 46 teachers appointed as counsellors, 190 teachers appointed as supervisors and 989 students. An online questionnaire was administered to the participants. The instrument was composed of both closed-ended and open-ended questions focused on the following aspects: description and activities' effectiveness; e-portfolio; best task; families' and external experts' involvement; activities' governance; activities to educate teachers. The data analysis shows the description of several forms of activities (meetings, webinars, internships, etc.) that have been appreciated in a different way between teachers and students.

Le attività di orientamento stanno assumendo un'importanza sempre maggiore al fine di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole rispetto al proprio percorso di studi e di lavoro, supportarli nello sviluppo delle loro potenzialità e limitare la dispersione scolastica e universitaria. Lo studio presentato in questo articolo è finalizzato a conoscere le modalità di attuazione delle attività di orientamento nel primo anno di applicazione delle linee guida allegate al DM 328/2022. L'indagine ha coinvolto 46 insegnanti orientatori, 190 insegnanti tutor dell'orientamento e 989 studenti. I partecipanti hanno compilato un questionario online composto da domande aperte e chiuse focalizzate sui seguenti aspetti: la descrizione e l'efficacia delle attività, l'e-portfolio, il capolavoro, il coinvolgimento di famiglie ed enti/esperti esterni, la governance delle attività e la formazione dei/delle docenti. L'analisi dei dati rivela una molteplicità di attività (incontri, webinar, visite in azienda, ecc.) la cui efficacia viene percepita in maniera differente dai docenti e dagli studenti.

### KEYWORDS

Career Guidance, Upper Secondary School, Teachers as counsellors, Teachers as supervisors  
Orientamento, Scuole secondarie di II grado, Insegnanti orientatori, Tutor dell'orientamento

**Citation:** Parmigiani, D. et al. (2025). Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 70-80. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_10)

**Acknowledgments:** Gli autori desiderano ringraziare il Dott. A. Ponticello (direttore dell'USR Liguria) e le dirigenti M. A. Burgnich, N. Dalmasso e G. Arazzi; la Prof.ssa G. Pellegrini (Delegata del Rettore all'orientamento, tutorato e placement) e la Prof.ssa A. Modugno (Delegata per l'orientamento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova).

**Authorship:** Conceptualization (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Methodology (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Investigation (D. Parmigiani); Writing – original draft (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Writing – review & editing (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario).

**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-01-25\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_10)

**Submitted:** October 23, 2025 • **Accepted:** April 4, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

L'orientamento viene definito dal Consiglio dell'Unione Europea (2008) come un processo continuo che consente alle persone di ogni età di riconoscere le proprie abilità, competenze e interessi; di prendere decisioni inerenti formazione, istruzione e attività lavorativa; unitamente al fatto di saper gestire i propri percorsi di vita sia nell'ambito educativo che professionale, oltre che in ulteriori contesti in cui queste capacità e competenze possono essere utilizzate e potenziate. Tale processo include, sia a livello collettivo che individuale: attività informative, di consulenza, di bilancio delle competenze, nonché di supporto e insegnamento delle abilità necessarie per prendere decisioni e gestire la propria carriera. Guichard e Huteau (2003), Domenici (2009), Di Fabio (2010), Restiglian et al. (2020) e Soresi e Nota (2020) sono concordi nel riconoscere la funzione dell'orientamento come un processo che mette al centro la persona e che aiuta l'individuo a prendere coscienza di sé per garantire il pieno sviluppo, personale e professionale.

Il Ministero dell'istruzione e del merito, con il DM 328/2022, ha adottato le *Linee guida per l'orientamento*. Lo scopo delle linee guida è quello di potenziare il collegamento tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione, al fine di favorire scelte più consapevoli e ponderate da parte degli studenti, valorizzando appieno le loro capacità e i loro talenti. Questo processo mira, inoltre, a ridurre la dispersione scolastica e a facilitare l'accesso alle opportunità offerte dall'istruzione superiore e universitaria. In questo documento viene sottolineato il valore educativo delle attività orientative in quanto l'individuo ha bisogno di un costante supporto nell'orientamento e nel riorientamento in merito alle proprie scelte formative e anche relativamente alle attività lavorative e alla vita sociale. Viene ribadita la necessità dell'orientamento a partire dalla scuola dell'infanzia, proseguendo per la primaria ed arrivando alla secondaria.

In quest'ultimo grado di scuola il decreto ha previsto l'attivazione, nell'anno scolastico 2023–2024, di moduli di orientamento formativo extracurricolari di almeno 30 ore per le classi prime e seconde e moduli di orientamento formativo curricolari per le classi terze, quarte e quinte. Inoltre, le linee guida introducono le figure del docente "orientatore" e del docente "tutor dell'orientamento" e viene predisposta una piattaforma in cui ogni studente possa elaborare un proprio e-portfolio che tenga traccia del percorso di apprendimento e delle competenze acquisite.

Lo studio, presentato in questo articolo, si propone di comprendere in che modo gli istituti secondari di II grado liguri si sono attivati per organizzare le attività di orientamento e in che modo i docenti hanno supportato gli studenti e le famiglie in questo processo.

## 2. L'orientamento nelle scuole secondarie di II grado

### 2.1 L'orientamento per la promozione dell'apprendimento permanente

L'orientamento viene considerato come un percorso di accompagnamento ampio e globale che non sia ridotto alla scelta che gli studenti compiono rispetto ai percorsi di istruzione secondaria e terziaria. La Commissione Europea (2000) sostiene come sia fondamentale elaborare strategie che considerino l'orientamento come un servizio che debba essere sempre disponibile e accessibile a tutti, senza creare compartimentazioni tra l'orientamento scolastico, professionale e personale. Per vivere e lavorare nella società della conoscenza, è essenziale che i cittadini siano attivi e in grado di gestire in modo autonomo il proprio percorso lavorativo e personale (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'orientamento diventa un processo che si sviluppa a partire dai percorsi scolastici e che prosegue, sostenendo e promuovendo l'apprendimento permanente.

In particolare, l'orientamento assume una funzione decisiva in chiave di cittadinanza consapevole in quanto è chiamato a rispondere ai bisogni formativi dei giovani per renderli coscienti del contesto globale in cui vivono (Cedefop et al., 2021; UNESCO, 2014). Guglielmini e Batini (2024) riflettono sul ruolo che assume l'orientamento nella società 5.0. Gli autori individuano cinque pilastri che definiscono e costituiscono l'ontologia dell'orientamento 5.0: Riflettere e condividere i valori e i significati legati al lavoro di qualità e alla formazione; salvaguardare i diritti universali; personalizzare i supporti di orientamento in funzione alle esigenze specifiche dei contesti e delle persone; tutelare le fragilità, richiedere risorse e potenziare le capacità di affrontare sfide e minacce; definire gli obiettivi educativi e professionali dell'Agenda 2030 e favorire lo sviluppo di una vera società 5.0.

Le pratiche orientative vengono definite dal Consiglio dell'Unione Europea (2008) come un insieme di attività che permette ai cittadini di tutte le età, in qualsiasi fase della loro vita, di riconoscere le proprie abilità, competenze e interessi, prendere decisioni consapevoli riguardo l'istruzione, la formazione e la carriera lavorativa; saper gestire i propri percorsi personali sia nel campo formativo che in quello professionale, così come in qualsiasi altro contesto in cui si sviluppano o utilizzano queste capacità e competenze.

### 2.2 Le Linee guida per l'orientamento (DM 328/2022)

Le *Linee guida per l'orientamento* introducono un numero di ore da dedicare all'orientamento chiedendo alle istituzioni scolastiche di esplicitare le pratiche orientative (Guglielmini e Batini, 2024). Queste ore sono intese come uno strumento fondamentale per costruire in itinere insieme agli studenti il loro personale progetto di vita culturale e professionale.

In particolare, diventa importante monitorare il percorso di orientamento e, specificatamente, le competenze acquisite dagli studenti nel corso delle di-

verse attività (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; OECD, 2019). Per fare ciò, le linee guida introducono l'adozione di un portfolio digitale. L'e-portfolio documenta le competenze progressivamente maturate negli anni precedenti, accompagna studenti e famiglie nel processo di analisi del percorso formativo e diventa uno strumento per organizzare attività scolastiche ed esperienze significative sul territorio.

Inoltre, le linee guida introducono un ulteriore strumento digitale ideato per supportare il processo di orientamento nella scuola secondaria: una piattaforma digitale unica per l'orientamento che contenga l'offerta formativa e i dati necessari per la scelta del passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione; le offerte del sistema terziario del territorio; i dati relativi alle professionalità richieste; esemplificazioni di buone pratiche di e-portfolio orientativo e lo spazio per consultare il proprio e-portfolio personale con le competenze acquisite.

Infine, le linee Guida introducono la figura del docente con funzione di *tutor* in modo che possa, da un lato, supportare gli studenti nella costruzione dell'e-portfolio e, dall'altro, agire come *consigliere* delle famiglie, nei momenti decisivi per la scelta dei percorsi scolastici e professionali. In particolare, vengono individuate due figure, il docente tutor e il docente orientatore. Il tutor aiuterà ogni studente ad acquisire consapevolezza sulle proprie competenze e sul proprio percorso formativo, attraverso l'utilizzo dell'e-portfolio e supporterà le famiglie nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o professionali degli studenti. L'orientatore diventa punto di riferimento unico nella scuola per quanto concerne l'orientamento e, anche attraverso la piattaforma unica, favorirà l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e la domanda di lavoro per consentire una scelta informata e consapevole del percorso di studio o professionale da intraprendere.

### 2.3 L'orientamento: strategie e modalità

Pombeni (2007) ribadisce l'importanza di fare in modo che le attività didattiche quotidiane sviluppino esplicitamente competenze ed obiettivi orientativi con l'obiettivo di potenziare le competenze generali di orientamento. In questo modo, le discipline diventano fulcro di una didattica orientativa in quanto valorizzano le risorse più appropriate per fornire ai giovani abilità utili nel loro processo di auto-orientamento, accompagnandoli nell'apprendere attraverso le discipline e non solo dalle discipline stesse.

Guglielmini e Batini (2024) sintetizzano sette caratteristiche che definiscono la didattica orientativa. La didattica orientativa deve: riguardare tutti i cicli scolastici; stimolare la riflessione su di sé; richiedere un'analisi preliminare epistemica disciplinare volta a individuare i nuclei fondanti della disciplina; inquadrarsi nel modello didattico dell'apprendimento per competenze; essere interdisciplinare; prevedere un processo riflessivo e valorizzare la valutazione formativa. Analogamente, Barana et al. (2023) propongono nove caratteristiche per definire un'attività didattica orientativa: flessibile, verticale, trasversale e multidisciplinare, attenta a potenziare le risorse della singola

persona, progettuale, realistica e operativa, partecipata, pragmatica e spendibile e incentivante la riflessione su di sé.

In che modo è possibile coniugare questi aspetti nei processi di insegnamento e apprendimento quotidiani? Come è possibile sviluppare efficaci percorsi educativi che supportino gli studenti nel loro processo di orientamento e, quindi, di apprendimento permanente? Lo studio presentato in questo articolo propone delle analisi rispetto a tali interrogativi, con particolare riferimento ai contesti delle scuole secondarie di secondo grado liguri.

## 3. Il disegno della ricerca

### 3.1 Gli obiettivi e le domande di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è partito dall'esigenza di analizzare e far emergere le caratteristiche, le specificità, i punti di forza e di debolezza delle attività di orientamento svolte nelle scuole secondarie di II grado liguri nell'anno scolastico 2023 – 24, sulla base del DM 328/2022.

Sulla base di questo macro-obiettivo, sono state individuate una serie di domande di ricerca suddivise in due aree principali. La prima area si è concentrata sugli aspetti organizzativi con le seguenti specifiche domande di ricerca e le rispettive sotto-domande:

- (RQ1) quali attività di orientamento sono state implementate e quali caratteristiche presentavano? In particolare,
  - (RQ1a) come è stata gestita la governance delle attività di orientamento?
  - (RQ1b) come deve essere strutturata la formazione dei docenti per sostenere l'organizzazione di attività di orientamento significative?
  - (RQ1c) qual è stato l'impatto delle attività di orientamento sulla didattica curricolare?

La seconda area si è focalizzata sugli aspetti didattici con le rispettive domande di ricerca e le conseguenti sotto-domande:

- (RQ2) qual è stata l'efficacia delle attività di orientamento percepita dai docenti e dagli studenti? In particolare, le attività di orientamento hanno inciso:
  - (RQ2a) sulle competenze metacognitive e riflessive degli studenti?
  - (RQ2b) sullo sviluppo dei talenti individuali e delle soft skills degli studenti?
  - (RQ2c) sulle competenze orientative degli studenti?
  - (RQ2d) sul coinvolgimento e la partecipazione degli studenti?
  - (RQ3) l'e-portfolio è stato uno strumento efficace per sviluppare le competenze metacognitive, riflessive e orientative degli studenti?
  - (RQ4) il capolavoro è stato uno strumento efficace per sviluppare i talenti individuali, le soft skills, il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti?
  - (RQ5) il coinvolgimento delle famiglie e degli

enti/esperti esterni è stato efficace ed ha contribuito allo svolgimento di attività di orientamento significative?

### 3.2. Il contesto, lo strumento e la procedura della ricerca

La ricerca è stata svolta al termine dell'anno scolastico 2023 – 2024 negli istituti secondari di II grado della regione Liguria. È stato elaborato uno strumento di indagine composto sia da item chiusi sia da domande aperte per raccogliere dati quantitativi e qualitativi. I dati quantitativi erano necessari per avere un quadro regionale sufficientemente definito rispetto alle attività di orientamento effettivamente organizzate. I dati qualitativi erano finalizzati ad individuare le specificità delle singole attività di orientamento, lasciando a docenti e studenti la libertà di descrivere e commentare le attività di orientamento, sottolineandone prerogative e limiti (Sutton & Austin, 2015; Busetto et al., 2020). Lo studio è stato condotto mediante una *survey* basata sui *mixed methods*. Nella fattispecie, abbiamo scelto di impiegare un *concurrent mixed method design*, fondato

sulle indicazioni di Tashakkori e Teddlie (2003; 2009). La *survey* viene indicata come *concurrent* poiché i dati quantitativi e qualitativi vengono raccolti nello stesso momento. In particolare, questo disegno viene definito *multistrand* in quanto i dati quantitativi e qualitativi sono raccolti ed analizzati per individuare nel dettaglio le risposte alle domande di ricerca. Le osservazioni conclusive si fondano sull'analisi parallela dei dati poiché non c'è una subalternità di una tipologia di dati rispetto all'altra. La finalità dell'analisi è la triangolazione dei dati come previsto dal *concurrent triangulation design* (Creswell et al., 2003).

Lo strumento utilizzato per l'indagine è stato strutturato come questionario da compilarsi autonomamente online. In particolare, lo strumento era composto dalle aree e dalle scale presentate nella *Tabella 1*. Si sottolinea che le scale sono state distribuite all'interno delle diverse aree al fine di fare analisi *between subjects* e *within subjects*. Gli item quantitativi erano organizzati su una scala Likert a 5 livelli, da 5 (Sono totalmente d'accordo) a 1 (Non sono per niente d'accordo).

Area	Partecipanti	Variabili/scale/descrizione	Tipo di item	N. di item
Variabili demografiche e scolastiche	Docenti	Genere, età, anzianità di servizio, tipologia di scuola, provincia	Quantitativo	7
		Ruolo, area disciplinare, esperienza nell'orientamento		
	Studenti/esse	Genere, tipologia di scuola provincia,		3
Le attività di orientamento	Docenti	Descrizione delle attività di orientamento	Qualitativo	1
Governance delle attività di orientamento		Efficacia della governance	Quantitativo	2
		Integrazione con le altre attività scolastiche		2
		Affidamento della governance		1
Formazione dei docenti		Punti fondamentali per una formazione efficace	Qualitativo	1
Orientamento e didattica curricolare	Impatto dell'orientamento sulla didattica curricolare	1		
Le attività di orientamento	Studenti/esse	Punti di forza e debolezza delle attività di orientamento	Qualitativo	1
Efficacia delle attività di orientamento	Docenti Studenti/esse	Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative	Quantitativo	3
		Sviluppo talenti individuali e soft skills		2
		Competenze orientative		2
		Coinvolgimento e partecipazione		2
E-portfolio		Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative		2
		Competenze orientative		2
Capolavoro		Sviluppo talenti individuali e soft skills		2
		Coinvolgimento e partecipazione		2
Coinvolgimento delle famiglie e degli esperti/enti esterni		Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative		2
		Sviluppo talenti individuali e soft skills		2
	Competenze orientative	4		

Tabella 1. Le aree e le scale del questionario.

### 3.3 I partecipanti

I partecipanti sono stati i seguenti: 46 insegnanti orientatori su 65 presenti in Liguria (70,77%); 190 insegnanti tutor dell'orientamento su 949 dislocati negli istituti liguri (20,20%); 989 studenti su 10679 (9,26%). Si sottolinea che sono stati coinvolti solo gli studenti delle classi terminali. Al fine di verificare la rappresentatività del campione, è stato effettuato il test del chi-quadrato di adattamento sulla base delle percentuali relative ai dati regionali. Il numero degli insegnanti orientatori è rappresentativo della distribuzione nelle

province liguri ( $\chi^2 = 1,619$  gdl = 3  $p < ,655$ ). Non è possibile considerare la variabile *tipologia di scuola* (licei, tecnici e professionali) in quanto molti istituti sono costituiti da più indirizzi. Il numero relativo ai tutor dell'orientamento è rappresentativo sia della distribuzione nelle province liguri ( $\chi^2 = 7,434$  gdl = 3  $p < ,059$ ) sia della tipologia di scuola ( $\chi^2 = 1,403$  gdl = 2  $p < ,496$ ). Analogamente, anche il numero degli studenti è rappresentativo della tipologia di scuola ( $\chi^2 = 5,738$  gdl = 2  $p < ,057$ ). La *Tabella 2* riporta il dettaglio dei dati relativi alle variabili demografiche e scolastiche dei partecipanti.

VARIABILE	FATTORE	PARTECIPANTE					
		<i>Insegnante orientatore</i>		<i>Insegnante tutor dell'orientamento</i>		<i>Studente/ssa</i>	
Genere	F	30	(65,22%)	126	(66,32%)	625	(63,19%)
	M	15	(32,61%)	62	(32,63%)	338	(34,18%)
	Altro	0		0		5	(0,51%)
	Non intendo rispondere	1	(2,17%)	2	(1,05%)	21	(2,12%)
Età	≤ 34	2	(4,35%)	12	(6,32%)	—	—
	35-44	7	(15,22%)	33	(17,37%)	—	—
	45-54	17	(36,95%)	69	(36,32%)	—	—
	55 ≤	20	(43,48%)	76	(39,99%)	—	—
Anzianità di servizio	≤ 9	9	(19,57%)	53	(27,89%)	—	—
	10-19	18	(39,13%)	59	(31,05%)	—	—
	20-29	11	(23,91%)	46	(24,21%)	—	—
	30-39	8	(17,39%)	27	(14,21%)	—	—
	40 ≤	0		5	(2,64%)	—	—
Tipologia di scuola	Liceo	27	(58,69%)	106	(55,79%)	600	(60,67%)
	Istituto tecnico	10	(21,74%)	53	(27,89%)	242	(24,47%)
	Istituto professionale	9	(19,57%)	31	(16,32%)	147	(14,86%)
Provincia	Imperia	7	(15,22%)	22	(11,58%)	83	(8,39%)
	Savona	7	(15,22%)	59	(31,05%)	398	(40,24%)
	Genova	23	-50%	69	(36,32%)	407	(41,15%)
	La Spezia	9	(19,56%)	40	(21,05%)	101	(10,22%)
Ruolo	Comune	40	(86,96%)	150	(78,95%)	—	—
	Sostegno	2	(4,38%)	31	(16,32%)	—	—
	Laboratorio	3	(6,52%)	6	(3,16%)	—	—
	Altro	1	(2,14%)	3	(1,57%)	—	—
Area disciplinare	Artistica, musicale e coreutica	6	(13,04%)	16	(8,42%)	—	—
	Lingue straniere	5	(10,87%)	14	(7,37%)	—	—
	Linguistico-letteraria	10	(21,74%)	54	(28,42%)	—	—
	Matematico-scientifica	21	(45,65%)	86	(45,26%)	—	—
	Tecnico-professionale	3	(6,52%)	13	(6,84%)	—	—
	Altro	1	(2,18%)	7	(3,69%)	—	—
Esperienza nell'orientamento	Per niente	4	(8,69%)	30	(15,79%)	—	—
	Poco	8	(17,39%)	50	(26,32%)	—	—
	Abbastanza	16	(34,78%)	71	(37,37%)	625	(63,19%)
	Molto	18	(39,14%)	39	(20,52%)	338	(34,18%)

Tabella 2. Variabili scolastiche e demografiche dei partecipanti

#### 4. Analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi è stata effettuata attraverso la codifica con NVivo 14 sulla base delle tre fasi suggerite dalla *grounded theory: open coding, axial coding and selective coding* (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015). I dati quantitativi sono stati analizzati con SPSS 29 e, specificamente, sono state condotte le seguenti analisi: affidabilità, frequenze, analisi fattoriale esplorativa e confermativa (EFA e CFA) e analisi della varianza per misure ripetute per evidenziare eventuali differenze statisticamente significative fra i gruppi di partecipanti, suddivisi sulla base delle variabili demografiche e scolastiche. L'affidabilità dello strumento è stata misurata attraverso l' $\alpha$  di Cronbach che risulta elevata per tutte le aree quantitative: governance delle attività (.836); efficacia delle attività (.933); e-portfolio (.904); capolavoro (.949); coinvolgimento famiglie (.943); coinvolgimento enti/esperti esterni (.910).

#### 4.1 Le attività di orientamento e la loro efficacia

##### 4.1.1. Descrizione delle attività di orientamento

I docenti orientatori e i tutor dell'orientamento hanno descritto le attività di orientamento organizzate dalle scuole, suddividendole in due macro-categorie: *attività interne alla scuola* e *attività in dialogo con il territorio*. Nella prima categoria sono incluse le seguenti azioni: *attività individuali o in piccolo gruppo* (107 occorrenze), *colloqui individuali* (89 occ.), *dialoghi con le famiglie* (38 occ.), *didattica laboratoriale* (96 occ.), *tutoraggio piattaforma unica* (14 occ.) e *progetti anti-dispersione BES* (8 occ.). Invece, nella seconda macro-categoria, sono emerse le seguenti azioni: *visite in azienda* (57 occ.), *seminari* (44 occ.), *progetti con le università* (31 occ.), *incontri con esperti* (14 occ.), *associazioni ed enti territoriali* (9 occ.), *incontri con accademie* (8 occ.), *incontri corpi forze dell'ordine* (5 occ.) e *webinar* (4 occ.).

Gli studenti hanno sottolineato i punti di forza e di debolezza delle attività di orientamento. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, gli studenti hanno apprezzato la possibilità di incontrare le università, facendo riferimento agli *open day* delle diverse scuole, agli *stage* o al salone dell'orientamento. Uno studente ha dichiarato: "Le attività di orientamento più utili sono state le visite nei diversi poli universitari, che mi hanno permesso di conoscere il mondo universitario in modo più specifico" (Partecipante 125). Analogamente una studentessa ha scritto: "Entrare nelle università e vedere le aule, gli ambienti e sentire i professori e gli studenti dà la possibilità di vedere concretamente a cosa si va incontro" (Partecipante 202). È stata apprezzata la possibilità di incontrare i possibili futuri docenti universitari e gli studenti: "Il salone dell'orientamento ti permette di conoscere la scuola da chi la vive, ovvero gli studenti" (Partecipante 137). Anche gli *stage* all'estero, gli incontri con esperti e le visite nelle aziende sono stati ritenuti efficaci dai partecipanti. Alcuni studenti hanno evidenziato positivamente anche la realizzazione del *curriculum vitae*, i colloqui con i docenti e le attività artistiche.

Per quanto riguarda i punti di debolezza, ci sono state percezioni di inefficacia rispetto ad alcune attività organizzate, come incontri con università, seminari, *stage*, attività in classe e uscite sul territorio. Una piccola parte degli studenti (46; 4,65%) ha valutato negativamente le attività organizzate in generale. Altri partecipanti hanno evidenziato alcune caratteristiche critiche trasversali alle attività come l'incoerenza delle proposte con il percorso di studi o la scarsa organizzazione. Alcuni studenti (16; 1,62%) hanno ritenuto poco gravoso l'impegno per la realizzazione del capolavoro ma piuttosto complessa la gestione della piattaforma unica: "La piattaforma unica ha solo complicato le cose soprattutto per chi era all'ultimo anno, perché si sono ritrovati a fare attività supplementari, come il capolavoro" (Partecipante 323).

#### 4.1.2. L'efficacia delle attività di orientamento

Come indicato nella tabella 1, l'efficacia delle attività di orientamento è stata misurata su 4 scale: competenze metacognitive/riflessive/autovalutative; sviluppo talenti individuali e soft skills; competenze orientative; coinvolgimento e partecipazione. L'analisi della varianza per misure ripetute indica che i docenti valutano le attività di orientamento svolte in maniera maggiormente positiva rispetto agli studenti che, invece, le valutano meno efficaci. Tutti gli item che compongono queste scale presentano una differenza statisticamente significativa fra insegnanti orientatori e tutor, da una parte, e gli studenti, dall'altra (DM compresa fra ,689 e ,267 con  $p <$  compresa fra ,000 e ,007). È interessante sottolineare che queste differenze sono dovute soprattutto alle valutazioni negative degli studenti dei licei rispetto a quelli degli istituti tecnici e professionali (DM compresa fra -,346 e -,456 con  $p <$  ,000). Invece, in generale, non ci sono differenze statisticamente significative fra gli insegnanti tranne per gli orientatori con meno di 34 anni e con meno di 9 anni di anzianità i quali hanno ritenuto le attività molto efficaci rispetto agli altri orientatori e i tutor (DM = 1,160 con  $p <$  ,000).

#### 4.1.3. La governance delle attività di orientamento

La governance delle attività di orientamento è stata affidata soprattutto al docente orientatore (63,93%). In alcuni casi, è stata affidata al dirigente (10,73%) o a una funzione strumentale (9,05%). Nell'11,23% dei casi, la governance è stata affidata ad altri organi (il consiglio di classe) oppure a una pluralità di figure (docente orientatore e dirigente; un team nominato appositamente; ecc.).

Per quanto riguarda il livello di coordinamento delle attività di orientamento, i dati indicano che è stato molto efficace per gli orientatori ma meno efficace per i tutor dell'orientamento. Nella fattispecie, l'ANOVA multivariata individua differenze statisticamente significative nell'item relativo all'efficacia del coordinamento fra il docente orientatore e i docenti tutor (DM = ,392  $p <$  ,048) e in quello relativo al fatto che le attività di orientamento si sono integrate efficacemente con la documentazione programmatica dell'istituto (PTOF, altro) (DM = ,395  $p <$  ,037). Invece, le attività di orientamento si sono adattate efficacemente con le altre attività scolastiche sia per gli orientatori che per i tutor.

#### 4.2 La formazione dei docenti e l'impatto sulla didattica

La formazione dei docenti al fine di condurre le attività di orientamento rappresenta una questione cruciale. Gli insegnanti orientatori e tutor hanno evidenziato sette aspetti fondamentali. L'elemento principale emerso è: *competenze relazionali e psicologiche* (75 occ.). Un insegnante afferma: "Empatia, capacità di ascolto e osservazione, attenzione alla persona" (Partecipante 9).

Un altro codice sottolineato da 49 docenti fa riferimento alla *capacità di fare rete con il territorio* rappresentato da un docente: "Percorsi di confronto a livello territoriale, conoscenza delle iniziative e delle opportunità presenti sul territorio" (Partecipante 86). Altri codici emersi sono *didattica orientativa* (49 occ.), *organizzazione e gestione* (24 occ.), *competenze digitali* (20 occ.), *competenze didattiche* (11 occ.) e *normativa sul lavoro* (3 occ.).

Per quanto riguarda l'impatto dell'orientamento sulla didattica curricolare sono emersi due codici: *efficace* e *non efficace*. Il primo codice contiene tutti gli elementi che hanno inciso positivamente sulla didattica curricolare. I docenti hanno riscontrato un risvolto positivo *nelle discipline* (22 occ.) come sottolineato da un insegnante: "L'impatto sulle attività curricolari è visibile specialmente nelle materie di indirizzo nei corsi di studi tecnici in quanto è concretamente possibile rendere l'attività curricolare" (Partecipante 31). L'orientamento ha offerto la possibilità di svolgere anche *attività trasversali*. Un docente afferma: "Hanno fornito spunti per unità di apprendimento o temi di educazione civica o ancora per strutturare meglio il PCTO" (Partecipante 40). I docenti hanno rilevato altri elementi positivi del percorso di orientamento: *favorisce la collaborazione del collegio docenti* (15 occ.); *sensibilizza i docenti* (15 occ.); *incentiva la riflessione* (14 occ.). Nove docenti hanno evidenziato come l'attuazione delle nuove linee guida abbia

reso più strutturali le *ore dedicate all'orientamento*. Un insegnante dichiara: "Il tempo delle varie lezioni è stato impiegato per gestire le attività di orientamento, che sono entrate di fatto a far parte del percorso scolastico degli allievi" (Partecipante 78).

Gli elementi che, invece, hanno reso "non efficace" l'impatto nella didattica curricolare sono stati principalmente: *difficoltà organizzative* (12 occ.); *sottrazione tempo alle programmazioni* (11 occ.) e *confusione, sovrapposizione con altre attività di PCTO* (6 occ.).

### 4.3 L'e-portfolio e il capolavoro

I docenti valutano l'utilizzo dell'e-portfolio in maniera maggiormente proficua rispetto agli studenti che, invece, lo valutano meno positivamente. Tre item su quattro presentano differenze statisticamente significative fra i punteggi di orientatori e tutor rispetto a quelli degli studenti (DM compresa fra ,746 e ,287 con  $p < ,000$  e ,022). Le differenze si concentrano soprattutto nella scala *competenze orientative*. Analizzando *between* gli studenti, si nota come essi non abbiano apprezzato in particolare l'e-portfolio per sviluppare gli item *riflettere e confrontarsi con il docente tutor rispetto al tuo percorso scolastico* e *scegliere il percorso che farai dopo la scuola* (DM compresa fra ,423 e ,365 con  $p < ,001$  e ,011). Non ci sono differenze statisticamente significative fra gli studenti di diverse tipologie di scuole.

Il capolavoro è stato valutato negativamente da tutti i partecipanti sia per lo sviluppo di talenti individuali e soft skills che per il coinvolgimento e partecipazione. È interessante notare che, nuovamente, i docenti degli istituti professionali hanno valutato positivamente il capolavoro rispetto ai colleghi/e dei licei (DM = ,545 con  $p < ,010$ ). Fra gli alunni, gli studenti di genere maschile hanno apprezzato in misura minore il capolavoro rispetto alle studentesse (DM = -,287 con  $p < ,018$ ).

### 4.4. Il coinvolgimento delle famiglie e degli enti/esperti esterni

Il coinvolgimento delle famiglie è stato molto basso per il 39,13% degli orientatori, il 60,01% dei tutor e il 70,48% degli studenti. Quando, però, c'è stata la partecipazione delle famiglie, è stata apprezzata più dagli studenti rispetto ai tutor dell'orientamento per tutti gli item compresi nelle scale (DM compresa fra ,664 e ,481 con  $p$  sempre  $< ,000$ ).

Invece, il coinvolgimento di enti/esperti esterni è stato molto alto per il 69,56% degli orientatori, il 51,57% dei tutor e il 35,29% degli studenti. Se, da un lato, gli orientatori e i tutor valutano molto positivamente questi incontri, dall'altro, gli studenti non li considerano particolarmente efficaci (DM compresa fra ,692 e ,331 con  $p$  fra  $< ,000$  e ,001). È opportuno sottolineare che le valutazioni negative degli studenti sono concentrate nelle aree relative alle competenze metacognitive e allo sviluppo dei talenti personali. Invece, hanno valutato positivamente le attività con gli enti esterni per sviluppare le proprie competenze orientative, in particolare *individuare il loro percorso che farai dopo la scuola* e *riflettere sul tuo progetto di vita professionale*, rispetto a *identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni* e *sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità* (DM compresa fra ,450 e ,795 con  $p < ,000$  e ,001).

### 4.5. Gli aspetti educativi sui quali incide l'orientamento

La *Tabella 3* presenta, nel dettaglio, le aree, le scale e gli item che, secondo i partecipanti liguri, hanno beneficiato maggiormente delle attività orientative. Come si può notare, per gli orientatori e i tutor, le attività di orientamento sono state efficaci per sviluppare le competenze metacognitive e quelle orientative, in particolare durante gli incontri con enti ed esperti esterni. Invece, per gli studenti, le attività di orientamento hanno inciso solo sulle loro capacità di riflettere su loro stessi e sull'opportunità di individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola.

Partecipanti	Aree	Scale	Item	
Orientatori	Efficacia	Competenze metacognitive	Riflettere sul proprio percorso di studi	
		Competenze orientative	Supportare la loro riflessione sul proprio progetto di vita culturale e professionale Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola	
	Esperti/enti esterni	Competenze metacognitive	Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico	
		Competenze orientative	Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola	
	Tutor	Efficacia	Competenze metacognitive	Sviluppare le loro strategie metacognitive
				Sviluppare le loro competenze autovalutative
Riflettere sul proprio percorso di studi				
Talent/soft skills		Competenze orientative	Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.)	
			Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini	
Competenze orientative		Coinvolgimento/partecipazione	Supportare la loro riflessione sul proprio progetto di vita culturale e professionale	
			Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola	
Esperti/enti esterni		Competenze orientative	Essere coinvolti in modo attivo e propositivo	
			Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola	

Studenti	Efficacia	Competenze metacognitive	Riflettere su te stesso/a e sulle tue capacità
		Competenze orientative	Scegliere il percorso che farai dopo la scuola

**Tabella 3. Aree, scale e item sviluppate positivamente dall'orientamento.**

Viceversa, la *Tabella 4* presenta le aree, le scale e gli item che sono scarsamente sviluppate dalle attività orientative. Si nota come gli orientatori e i tutor siano particolarmente critici sull'e-portfolio, sul capolavoro e sul coinvolgimento delle famiglie. Per gli studenti, anche gli incontri con enti ed esperti esterni non sono stati particolarmente efficaci.

Partecipanti	Aree	Scale	Item
Orientatori	Efficacia	Competenze metacognitive	Sviluppare le loro strategie metacognitive
	E-portfolio	Competenze metacognitive	Identificare le competenze sviluppate in questi anni in attività scolastiche ed extrascolastiche
		Competenze orientative	Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola
	Capolavoro	Talenti/soft skills	Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini
			Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.)
		Coinvolgimento/partecipazione	Essere coinvolti in modo attivo e propositivo Sentirsi protagonisti del proprio percorso di apprendimento
	Coinvolgimento famiglie	Competenze metacognitive	Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico
			Sentire valorizzati i loro talenti e le loro attitudini
		Competenze orientative	Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale
			Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola
Tutor	E-portfolio	Competenze orientative	Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola
	Capolavoro	Talenti/soft skills	Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.)
		Coinvolgimento/partecipazione	Sentirsi protagonisti del proprio percorso di apprendimento
	Coinvolgimento famiglie	Competenze metacognitive Talenti/soft skills	Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico
			Sentire valorizzati i loro talenti e le loro attitudini
		Competenze orientative	Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola
	Esperti/enti esterni	Talenti/soft skills	Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini
	Studenti	E-portfolio	Competenze orientative
Scegliere il percorso che farai dopo la scuola			
Capolavoro		Talenti/soft skills	Esprimerti e valorizzare i tuoi talenti e le tue capacità
		Coinvolgimento/partecipazione	Essere coinvolto/a in modo attivo
Coinvolgimento famiglie		Competenze metacognitive	Identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni
		Competenze orientative	Riflettere sul tuo progetto di vita professionale
			Scegliere il percorso che farai dopo la scuola
Esperti/enti esterni		Competenze metacognitive	Identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni
	Competenze metacognitive Talenti/soft skills	Sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità	

**Tabella 4. Aree, scale e item scarsamente sviluppate dall'orientamento**

#### 4.6 L'analisi fattoriale esplorativa e confermativa

Abbiamo deciso di eseguire, primariamente, l'analisi fattoriale esplorativa (EFA) per evidenziare l'eventuale presenza di fattori latenti che possano spiegare la struttura dello strumento e verificare la validità delle variabili misurate (Watkins, 2018) e, secondariamente, abbiamo deciso di calcolare l'analisi fattoriale confermativa (CFA) al fine di testare la validità del modello scaturito dall'EFA. Per tali motivi, abbiamo estratto, dal campione generale, due campioni casuali equivalenti, come indicato da Lorenzo-Seva (2021) ed effettuato i calcoli in modo separato per l'EFA e la CFA. L'analisi è stata completata con rotazione varimax e la normalizzazione Kaiser, con lo scopo di estrarre i componenti principali per evidenziare i fattori con autovalore maggiore di 1. I risultati indicano che il campione è adeguato in quanto il test di Kaiser-Meyer-Olkin è ,940. Inoltre, il test di sfericità di Bartlett presenta un valore di  $p < ,000$  ( $\chi^2 = 11920,921$ ; gdl = 300). L'analisi rivela la presenza di quattro fattori che coincidono esattamente con le aree dello strumento. Il primo fattore è composto dagli item relativi all'efficacia delle attività di orientamento e spiega il 47,96% della varianza totale. Il secondo fattore è composto dagli item relativi al capolavoro e all'e-portfolio (8,86%). Il terzo fattore include gli item relativi al coinvolgimento delle famiglie (6,74%) mentre l'ultimo fattore comprende gli item connessi al coinvolgimento di enti/esperti esterni (6,33%). L'analisi esplorativa ha indicato un'elevata affidabilità dello strumento, quindi, abbiamo eseguito la CFA testando il modello costituito dai 4 fattori evidenziati in precedenza. I calcoli si sono concentrati sulla seguente serie di indici statistici: il chi-quadro generale (Hooper et al., 2008); il *root mean square error of approximation* (RMSEA) (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Steiger, 1990); il *comparative fit index* (CFI) (Bentler, 1990); il *Tucker-Lewis index* (TLI) (Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973), e il *standardised root mean square residual* (SRMR) (Bentler, 1995; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). I risultati sono i seguenti con l'indicazione, a fianco, della valutazione sulla base dei valori critici evidenziati dalla letteratura scientifica internazionale: chi-quadro  $p < 0,001$  (elevato); RMSEA = ,099 (marginale, il valore ottimale sarebbe  $< ,050$ ); CFI = ,875 (accettabile, il valore ottimale sarebbe  $> ,950$ ); TLI = ,859 (accettabile, il valore ottimale sarebbe  $> ,950$ ); SRMR = ,046 (elevato, il valore ottimale è  $< ,050$ ). Sulla base di tali risultati, possiamo definire il modello accettabile.

#### 5. Discussione

L'analisi dei dati ci suggerisce interessanti riflessioni sulle attività di orientamento. Innanzitutto, in risposta alla RQ1, le attività organizzate si sviluppano su un asse interno-esterno. Le scuole hanno svolto una parte di attività all'interno della scuola (colloqui, percorsi di accompagnamento, supporto per l'utilizzo della piattaforma, ecc.) e una parte in dialogo con il territorio, in particolare con università e aziende. Sottolineiamo questo aspetto poiché le attività esterne sono state apprezzate dagli studenti, specificamente, per aiutare loro ad individuare il futuro percorso formativo.

Da un punto di vista dell'efficacia delle attività, la percezione dei partecipanti tende a polarizzarsi. Da un parte, gli orientatori e i tutor valutano positivamente le attività svolte mentre, dall'altra, gli studenti le considerano valide solo in parte, apprezzando alcuni aspetti. In prospettiva, sarà importante monitorare le attività di orientamento mentre sono in svolgimento, in modo da modificare il più rapidamente possibile gli aspetti critici.

La governance delle attività di orientamento (RQ1a) è stata percepita in maniera maggiormente positiva dagli orientatori rispetto ai tutor. In particolare, risulta critico il rapporto fra orientatori e tutor. A questo proposito, si suggerisce di rendere collegiali le decisioni relative alle attività orientative in modo che possano essere condivise dagli attori coinvolti.

Un punto fondamentale è rappresentato dalla formazione dei futuri docenti che si occuperanno delle attività di orientamento (RQ1b). Dalle risposte dei protagonisti, la formazione dovrebbe basarsi, da un lato, su un piano personale/motivazionale e, dall'altro, su un piano tecnico/didattico. Nello specifico, è opportuno che i docenti siano in grado di organizzare diverse strategie di didattica orientativa (counseling, competenze comunicative e relazionali, peer tutoring, mentoring, coaching, ecc.) e avere profonde conoscenze del mondo del lavoro con radicati collegamenti col territorio, come promosso anche dalla letteratura di riferimento (Mariani, 2014; Di Vita, 2022).

Il rapporto fra le attività di orientamento e la didattica quotidiana, come indicato dalla RQ1c, è risultato piuttosto critico. Da un lato, tale rapporto presenta elevate potenzialità in quanto le attività di orientamento offrono occasioni di apprendimento interdisciplinari e trasversali, concordemente con quanto espresso in Guglielmini e Batini (2024) e in Barana et al (2023). Dall'altro, le attività di orientamento rischiano di sovrapporsi con altre attività e causano problematiche relative all'orario scolastico. L'analisi dei dati suggerisce di organizzare le attività per nuclei tematici (in particolare, metacognitivi e riflessivi) in modo che possano essere affrontati sia durante le lezioni disciplinari sia mentre si svolgono le attività più specificamente orientative, confermando la necessità di una specifica intenzionalità delle attività orientative, come espresso da Pombeni (2007).

L'e-portfolio e il capolavoro sono gli aspetti che hanno presentato maggiori criticità per tutti i partecipanti (RQ3 e RQ4). La letteratura scientifica (López-Crespo et al, 2021; Buzzetto-More, 2010) ci suggerisce che siano portatori di effetti didattici vantaggiosi ma risultano particolarmente problematici da un punto di vista organizzativo. Per tali motivi, proponiamo, sulla scorta delle riflessioni contenute nel paragrafo precedente, di organizzare delle fasi caratterizzate da sequenze di attività comuni fra i vari docenti che permettano loro di sviluppare l'e-portfolio e il capolavoro.

Un altro aspetto critico è rappresentato dal coinvolgimento delle famiglie (RQ5). Innanzitutto, è stato piuttosto limitato e, di conseguenza, non è apparso funzionale per sviluppare le competenze orientative. È possibile che il coinvolgimento limitato delle famiglie possa essere stato legato alla maggiore età degli studenti coinvolti nello studio. Comunque, è importante sottolineare che gli studenti hanno apprezzato

la partecipazione delle famiglie in maniera maggiormente positiva rispetto agli orientatori e ai tutor. Questa particolarità ci suggerisce di organizzare attività di orientamento a distanza e asincrone che possano consentire alle famiglie di discutere insieme agli studenti, nei momenti più adatti e seguendo i tempi delle singole unità famigliari.

Invece, il coinvolgimento di esperti ed enti esterni è stato piuttosto elevato e, generalmente, la loro partecipazione è stata apprezzata da tutti i partecipanti (RQ5). Anche se gli orientatori e i tutor hanno valutato la partecipazione degli esperti/enti esterni in maniera maggiormente positiva, gli studenti, pur essendo maggiormente critici, sottolineano l'importanza degli incontri con esperti ed enti esterni alla scuola e il confronto con testimonial ed ex-studenti coerentemente con quanto espresso dal Consiglio dell'Unione Europea (2008). Da un punto di vista organizzativo, gli studenti sottolineano le difficoltà logistiche nel predisporre tali attività soprattutto se risultano distanti dai loro interessi.

Infine, per rispondere ai quesiti posti dalla RQ2, le attività di orientamento, allineandosi alla definizione fornita dal Consiglio dell'Unione Europea (2008), si sono dimostrate efficaci per alcuni aspetti educativi rappresentati dalla possibilità, per gli studenti, di individuare il proprio percorso futuro sia da un punto di vista formativo che professionale (RQ2c). Questo aspetto è stato evidenziato da tutti i partecipanti, in particolare, durante gli incontri con gli enti e gli esperti esterni. Invece, gli aspetti metacognitivi (RQ2a) sono stati sviluppati solo marginalmente. Gli studenti hanno apprezzato soprattutto gli aspetti relativi alla possibilità di riflettere su loro stessi e sulle proprie capacità, mentre i docenti ritengono che gli studenti abbiano avuto l'opportunità di riflettere sul loro percorso di studi, di identificare sulle competenze sviluppate nel loro percorso scolastico e di supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale. I punti maggiormente critici sono rappresentati dagli aspetti relativi allo sviluppo dei talenti individuali e delle soft skills (RQ2b) e al coinvolgimento e la partecipazione degli studenti (RQ2d). Questi aspetti sono stati valutati positivamente solo dai tutor dell'orientamento.

## 6. Conclusioni e implicazioni organizzative e formative

A conclusione di questo studio, possono essere sottolineati alcuni aspetti fondamentali relativi alle attività di orientamento nelle scuole secondarie di II grado della Liguria. Innanzitutto, le attività di orientamento sono state ampie e diversificate. In particolare, la direttrice interno/esterno rappresenta un punto cruciale per le attività di orientamento. Dalla ricerca emerge che il contatto con enti/esperti esterni possa avere ricadute positive sulla didattica curricolare.

Gli aspetti educativi maggiormente sviluppati dalle attività di orientamento sono quelli relativi alla capacità di supportare la riflessione degli studenti sul proprio progetto di vita culturale e professionale e individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola. Questi focus rappresentano l'output significativo delle attività svolte. D'altra parte, invece, gli aspetti

metacognitivi risultano solo in parte sviluppati dalle attività. Di conseguenza, è opportuno che gli orientatori e i tutor possano, in futuro, coniugare le attività orientative con quelle più precipuamente metacognitive. Analogamente, l'analisi rivela come sia stato complesso sviluppare le soft skill degli studenti (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.). Anche in questo caso, è opportuno che le attività orientative possano essere condotte piccoli gruppi e supervisionate da docenti formati su didattiche orientative specifiche.

Quest'ultimo punto rimanda al punto nodale della formazione dei docenti che, come affermato in precedenza, implica la capacità di organizzare attività diversificate in un contesto di flessibilità organizzativa per fare in modo che la governance delle attività risulti maggiormente fluida e gli strumenti come l'e-portfolio e il capolavoro possano esprimere la propria potenzialità educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Barana, A., Marchisio, M., & Sacchet, M. (2023). Orientative teaching with open educational resources: The role of teachers in students' transition from high school to university. In *Proceedings of the 2023 IEEE 47th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC), Volume C469* (pp. 113–121). IEEE. <https://doi.org/10.1109/compsac57700.2023.00024>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Buzzetto-More, N. A. (2010). Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 6, 61–85. <https://doi.org/10.28945/1164>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Cedefop, European Training Foundation, European Commission. (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Commissione Europea. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Retrieved April 28, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente: Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008*. Retrieved April 28, 2025, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 189, 1–13. Retrieved April 28, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research:*

- Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clarke, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–241). Sage.
- Di Fabio, A. M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Giunti.
- Di Vita, A. (2022). La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per orientare gli studenti alla scelta formativo-professionale post-diploma. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 548 – 551). Pensa MultiMedia.
- DM 328/2022. Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU (No. AOO-GABMIR0000328.22-12-2022). (2022). <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale: Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Raffaello Cortina.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- López-Crespo, G., Blanco-Gandía, M. C., Valdivia-Salas, S., Fidalgo, C., & Sánchez-Pérez, N. (2021). The educational e-portfolio: Preliminary evidence of its relationship with student's self-efficacy and engagement. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5233–5248. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10827-2>
- Lorenzo-Seva, U. (2021). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665–2677. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze University Press.
- Marostica, F. (2007). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento. In M. L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: L'esperienza di Bologna* (pp. 75 – 101). Carocci.
- OECD. (2019). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9b93f383-en>
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza: Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494>
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226–231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/bf02291170>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved April 28, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>



# At School with the Collective Version of Folk Tales: A Participatory Research

## A scuola con la versione collettiva della fiaba di tradizione popolare: Una ricerca-formazione

Claudia Chellini

INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Firenze, Italy) – c.chellini@indire.it  
<https://orcid.org/0000-0001-5324-1236>

Catia Cantini

INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Firenze, Italy) – c.cantini@indire.it  
<https://orcid.org/0009-0004-2567-9643>

Caterina Librandi

INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Firenze, Italy) – c.librandi@indire.it  
<https://orcid.org/0009-0008-2877-2842>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This study explores the pedagogical potential of utilizing collective version of traditional folk tales within a school setting, specifically as a workshop-based approach to foster students' socio-emotional development. The analysis draws upon findings from a qualitative empirical research project, employing participatory research methodologies, conducted by INDIRE during the 2023 – 2024 academic year. Following a concise overview of collective version method and the research design, the paper examines teachers' perceptions regarding the role of folk tales in education, both before and after their engagement in the workshop. Notably, the collective version activity yielded observations across three key dimensions: fostering non-judgmental attitudes, promoting a sense of group belonging, and enhancing inclusive practices.

Questo contributo propone una riflessione sull'uso a scuola della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare come spazio laboratoriale per l'educazione socio-affettiva degli alunni, a partire dagli esiti emersi da una ricerca empirica qualitativa condotta dall'INDIRE nell'anno scolastico 2023/2024 con gli approcci della ricerca-formazione. Dopo una breve illustrazione del metodo della versione collettiva e della ricerca, si discute la percezione sul ruolo che la fiaba può avere nel contesto educativo, espressa dai docenti prima e dopo l'attività laboratoriale. In particolare, a seguito del lavoro con la versione collettiva, sono emerse osservazioni su tre dimensioni: la sospensione del giudizio, la possibilità di sentirsi parte del gruppo, l'inclusione.

#### KEYWORDS

Fairy Tale, Participatory Research, Collective Version  
Fiaba, Ricerca-Formazione, Versione Collettiva

**Citation:** Chellini, C., Cantini, C., & Librandi, C. (2025). At School with the Collective Version of Folk Tales: A Participatory Research. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 81-90. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_11](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_11)

**Authorship:** Section 1 (C. Chellini), Sections 2 – 4 (C. Cantini); Section 5 (C. Librandi); Sections 6 – 8 (C. Chellini).

**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-01-25\\_11](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_11)

**Submitted:** April 3, 2025 • **Accepted:** April 20, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

L'etimologia ci racconta che *spremere* ed *esprimere* sono sostanzialmente la stessa parola (Cortelazzo & Zolli, 1980). Derivando entrambi dal verbo latino *exprimere* che significa "far uscire premendo", si sono però specializzati.

'Spremere' è una forma che potremmo dire semplificata: ha perso la 'e' iniziale e il suono complesso *x* si è appianato in *s*, lasciando così solo un leggero ricordo della preposizione latina che indica il movimento verso fuori. 'Spremere' indica l'atto fisico.

Anche 'esprimere' ha visto lo scioglimento della *x* in *s*, ma ha mantenuto la forma latina con la preposizione iniziale ben chiara. 'Esprimere' è usato in senso figurato: indica la manifestazione o la rappresentazione di pensieri, emozioni, sentimenti e ha a che fare con i linguaggi, con l'arte, con ciò che coinvolge tutta la persona. Esprimersi significa in questo senso far emergere qualcosa di sé esponendolo alla vista altrui,

"arrivare a manifestare la propria unicità; dire quel che soltanto noi possiamo dire; rivelare agli altri il nostro sentimento delle cose della vita; dire la nostra *parola*. Ognuno ha la sua parola, ognuno ha il suo sentimento della vita, ognuno ha qualcosa di originale da dire. Ciascuno avverte che c'è qualcosa che soltanto lui, soltanto lei, può dire. E che se io o tu che leggi queste mie parole non diciamo quello che soltanto noi possiamo dire, quella *nostra parola* non verrà mai udita, letta, ascoltata... nel mondo. Questo lo avvertiamo tutti: ciascuno di noi è portatore di una unicità che deve potersi dire" (Scaramuzzo, 2019, pp. 57-58).

Ma se da una parte sentiamo che è necessario, dall'altra manifestare la nostra unicità è avvertito, anche nel senso comune, come un rischio, tanto che si dice che ci si "mette a nudo" quando si palesa un proprio pensiero, si mostra un proprio stato d'animo o si racconta un proprio sentimento. È come dire che ci si trova senza protezioni di fronte agli altri, al loro giudizio, e anche al proprio. Eppure, la capacità di esprimersi è alla base della capacità di sviluppare relazioni sociali soddisfacenti, in cui scambio e reciprocità sono i fattori messi in gioco.

In questa ambivalenza si giocano gli affetti. Chiamiamo così quei regolatori della vita psichica a cui Freud (1976) assegna un primato sui processi cognitivi, "quella categoria di ordine superiore sotto cui rientrano sia i sentimenti che le emozioni" (Matthis, 2002, p. 237). La questione dell'affettività e del suo rapporto con l'apprendimento è ampia e molto frequentata da studiosi di diverse discipline (Contini, 1992; Damasio, 1994; Goleman, 1995; LeDoux, 1996; Cambi, 1998; Ianes, 2007; Gardner, 2013; Immordino-Yang, 2017; Lucangeli, 2019), qui vogliamo soltanto ricordarla, nel suo rapporto con l'espressione di sé, come sottolinea lo psicoanalista argentino Luis Chiozza:

"Sebbene gli affetti non abbiano bisogno di essere convertiti in parole per raggiungere la coscienza, l'esperienza non solo dimostra che sentiamo il bisogno di trovare nomi per gli affetti ineffabili, ma anche, che tentiamo

di identificare e dare nome agli oggetti e ai "luoghi" percettivi in connessione ai quali questi affetti emergono" (Chiozza, 2002, p. 230).

Abbiamo cioè bisogno di esprimere i nostri affetti che, in quanto "coessenziali alla vita cognitiva", (Valbusa & Mortari, 2017, pp. 15-16), sono indistricabili dai nostri pensieri e dalle nostre opinioni, marcando e qualificando in modo specifico le esperienze che viviamo (Damasio, 1995). Poter far uscire, cioè esprimere, questo intrico a scuola incide sul benessere e sulla motivazione e ha quindi un ruolo fondamentale per l'apprendimento (Mariani, 2006).

Un potente strumento che favorisce l'espressione di sé è la fiaba tradizionale, un racconto simbolicamente pregnante, colto e popolare, che ha attraversato secoli di storia mutando e rimanendo sempre riconoscibile, dotato di una particolare forza proiettiva (Bettelheim, 2005; Campbell, 2012). Offre cioè la possibilità di articolare in una cornice di senso le rappresentazioni fantasmatiche per le quali è difficile, se non impossibile, trovare parola: ogni bambino, ma anche ogni adulto, ri-narrando una fiaba tradizionale, racconta qualcosa del proprio "universo dell'anima" (Chesteron, 1909, p. 102).

Dobbiamo a questo punto fare due precisazioni.

Per fiabe di tradizione popolare intendiamo le fiabe che, comparse per la prima volta in forma scritta tra il XVI e il XVII secolo nelle opere *Le piacevoli notti* di Giovan Francesco Straparola, *Il cunto de li cunti* di Giambattista Basile, *Le contes de ma mère l'Oye* di Charles Perrault, furono poi ascoltate nei vari idiomi europei, raccolte e pubblicate da studiosi e letterati a partire dall'Ottocento. Escludiamo quindi dal nostro discorso le fiabe autoriali, come quelle di Andersen, che, seppur conosciute e amate da moltissimi, non hanno il portato culturale collettivo di quelle di tradizione popolare.

Dal punto di vista metodologico vogliamo invece evidenziare che la fiaba, presente nelle attività di entrambi i gradi della scuola del primo ciclo, è di solito utilizzata come un oggetto utile per un fine a lei estrinseco, come ad esempio: cogliere gli oggetti o gli eventi descritti come stimolo per l'invenzione di storie o per altri esercizi (Acler & Fabiani, 2013; Cambi et al., 2010), estrarre e nominare le parti della struttura narrativa di una storia (Bruno, 2018), trattare determinati argomenti (Fraccaro et al., 2007; Franchino & Roncaglione, 2012; Piovesana, 2007), osservare e nominare emozioni e stati d'animo che gli attanti dovrebbero significare (Aldi, 2014; Bruno, 2016). Si tratta dell'uso coscienziale e strumentale di un genere narrativo che invece trova la sua ricchezza nel rapporto fra elementi strutturali ed elementi simbolici, che nel loro intreccio seguono vie diverse da quelle della coscienza e consentono così, nella ri-narrazione, di articolare anche questioni che altrimenti potrebbero rischiare di non arrivare a essere dette e pensate (Gasparini, 1997).

Un metodo che valorizza questa caratteristica precipua della fiaba di tradizione popolare è quello della versione collettiva che mira a costruire uno spazio che consente agli alunni la libera espressione di sé, in modo mediato e non intrusivo (Chellini, 2024). Il metodo consta di tre fasi principali.

Nella prima si procede alla lettura in classe di una fiaba tradizionale e, successivamente, alla richiesta agli alunni di scrivere e/o disegnare la storia, interamente o in parte. È importante in questa fase che l'insegnante non dia spiegazioni né alcuna indicazione su come realizzare gli elaborati. Nella seconda fase l'insegnante compone la versione collettiva utilizzando esclusivamente parole e disegni degli alunni, seguendo alcune regole, di cui quelle fondamentali sono che ogni alunno sia rappresentato e che l'insegnante non corregga in nessuna parte ciò che i bambini hanno prodotto. Infine, si restituisce agli alunni la nuova fiaba, nella versione ri-narrata dalla classe grazie al paziente e attento lavoro del docente (Carli et al., 2021).

Il metodo agisce su due livelli: non solo i singoli alunni possono “manifestare la propria unicità” ri-narrando la fiaba con parole e/o disegni, ma vedono che quell'unicità è parte integrante della narrazione di tutti, anche con gli errori o le imprecisioni o le invenzioni linguistiche e narrative che la caratterizzano. D'altra parte, la classe nel suo complesso scopre la propria competenza narrativa, che migliora e si approfondisce ad ogni versione collettiva realizzata. Come ha mostrato una ricerca sperimentale realizzata nella scuola primaria (Baralla, 2003), un ciclo di cinque versioni collettive di fiabe tradizionali ha effetti apprezzabili non solo nell'ambito socio-affettivo e motivazionale, ma in quello degli apprendimenti scolastici, accompagnandosi allo sviluppo della capacità di comprensione e di produzione di messaggi nell'ambito della comunicazione sia orale che scritta, con un miglioramento anche nella correttezza ortografica.

Il metodo della versione collettiva non necessita di un esperto esterno, può essere realizzato dagli insegnanti stessi all'interno della didattica quotidiana, definendo i tempi, i ritmi e la lunghezza del percorso e quali fiabe proporre, in base alle esigenze della classe e della propria programmazione. Certamente è necessaria una formazione che accompagni i docenti nell'esplorazione del mondo delle fiabe di tradizione popolare e nella costruzione della versione collettiva, con le sue regole e le sue opportunità.

## 2. La ricerca-formazione e il metodo della versione collettiva

Questo contributo propone una riflessione sull'uso della fiaba a scuola come spazio laboratoriale per l'educazione socio-affettiva degli alunni, a partire dagli esiti emersi da una ricerca empirica qualitativa condotta dall'INDIRE nell'anno scolastico 2023 – 2024 con gli approcci della ricerca-formazione: “una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante” (Asquini, 2018, p. 9). La scelta di operare con i docenti muove dal riconoscimento della centralità della relazione educativa nei processi di apprendimento e dunque della figura del docente quale primo agente decisionale di cambiamento. Occorre stimolare nei formatori un pensiero critico e riflessivo che alimenti l'adozione di approcci euristici per la messa a punto di progettualità educa-

tive in grado di produrre buone ricadute sull'apprendimento degli alunni e sul loro investimento affettivo. La ‘riflessione nel corso dell'azione’ consente al docente di far fronte alle sfide quotidiane ricorrendo a quel genere d'improvvisazione che si apprende dall'esperienza consapevole (Schön, 1993) e la formazione del pensiero critico non può essere promossa da una procedura formale: essa è piuttosto il risultato di un processo informale in cui l'individuo incarna un ruolo attivo: un *habitus* mentale che gli consente l'agire deliberato e non abitudinario (Dewey, 1910). La formazione coinvolge due livelli di apprendimento: accanto all'*apprendimento superficiale* e gli argomenti studiati, c'è un *apprendimento collaterale*, più profondo, in cui si struttura la conoscenza. Spesso i docenti concentrano l'attenzione sullo specifico argomento che l'alunno sta studiando, ma esiste anche un *apprendimento sottostante* che porta alla costruzione di abiti mentali permanenti di grandissima importanza. I contenuti che abbiamo appreso possono essere dimenticati nel tempo: non così gli abiti mentali, che una volta strutturati restano impressi, influenzando il nostro modo di pensare e di agire. Si tratta quindi di traguardi tra i più preziosi e duraturi della formazione scolastica.

In questa prospettiva epistemica, la ricerca INDIRE offre l'occasione di parlare dei processi e degli strumenti di intervento che possono promuovere l'innovazione educativa e didattica tramite la fiaba. Tra i suoi molti usi possibili, ci si è concentrati sul metodo didattico della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare, risorsa narrativa che si distingue per alcune peculiarità. Come accennato, la fiaba di tradizione popolare, benché sia stata immortalata da autori di grandissimo calibro ha un portato culturale ben più esteso e radicato di quello del racconto autoriale: narrata e rinarrata nei secoli, essa ha attraversato epoche, popoli e costumi, passando di bocca in bocca, dalla Scandinavia ai Balcani, dai Monti Urali all'Oceano Atlantico. Tra oralità e scrittura, essa ha viaggiato nello spazio e nel tempo, ponendosi quale fondamentale terreno d'incontro tra “colto” e “popolare”, alimentando uno scambio continuo e fecondo. La sua versatilità è inscritta nella sua stessa struttura, che dà non solo una cornice alla trama delle storie ma anche la possibilità di addentrarsi in modo personale nell'inesauribile foresta di simboli di cui è portatrice. Il simbolo, di per sé ambiguo e sfuggente, nella fiaba di tradizione popolare si carica di una densità semantica e di una polisemia tali da conferire alle storie una profondità che apre il campo a innumerevoli interpretazioni e significati. Ciò si rintraccia difficilmente nel racconto d'autore, dove invece l'artefice della narrazione veicola un messaggio preciso, il proprio. Per quanto evocativo e ben scritto possa essere, il racconto autoriale non ha la stessa pregnanza simbolica e la stessa apertura al possibile di una fiaba di tradizione popolare, la quale in origine non aveva probabilmente alcuna necessità di autori, tanto che l'arcaico cantastorie non rivendicava quasi mai la paternità di ciò che raccontava (Conese, 2012): la storia era autrice di se stessa e a lui bastava la soddisfazione di narrarla. La *fiaba* non va confusa con la *favola*, con le favole dell'antichità, come quelle di Esopo o di Fedro, arrivate sino a noi per via letteraria:

“Le favole sono scritte con un fine morale [...]; la fiaba è invece un racconto, tramandato a voce di generazione in generazione [...], non ha necessariamente un intento morale, ma può essere un semplice intrattenimento per i bambini, spesso con un proprio valore culturale e letterario” (Treccani, 2018).

Perché ci interessa tutto questo? Perché viviamo in un'epoca di passioni tristi (Benasayag, 2013) segnata dalla *cultura del narcisismo* (Lasch, 1981). L'odierno disagio giovanile non è che un segno di questa crisi, che non risparmia l'infanzia. Un dramma noto (Miller, 2008): il bambino, sottoposto a pressioni di ogni sorta, è spinto ad adattarsi agli stereotipi imposti dagli altri (genitori, insegnanti, mass-media, ecc.) e, per conformarsi alle aspettative, può reprimere e rimuovere i propri bisogni, rinunciando così a cercare il suo vero Sé, con il rischio di non imparare poi a riconoscere e gestire le emozioni, proprie e altrui. Possiamo educarlo in modo da farlo diventare “un bravo bambino”, come piace a noi, ma questo implica il costringerlo alla gabbia interiore di un falso Sé, oppure possiamo trascurarlo e negargli l'amore, la comprensione, le attenzioni e le cure di cui ha bisogno, con altre conseguenze negative. In ogni caso, viene reciso un elemento vitale per la sua crescita: l'autenticità. Storie ordinarie di analfabetismo emotivo (Galimberti, 2007), tra giudizi e sensi di colpa. In tale scenario, la scuola non può sostituirsi alla famiglia, prima agenzia formativa, ma può contrastare il dilagare di tale disagio, impegnandosi nell'adozione di approcci educativi più rispondenti ai bisogni d'oggi, compresi quelli della sfera socioaffettiva. Il metodo della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare offre ai docenti un'opportunità in più per promuovere il benessere degli alunni e coinvolgerli in un processo di apprendimento inclusivo e collaborativo. Questo metodo mira a costruire un contesto in cui le fantasie dei bambini possano emergere liberamente senza essere sottoposte a nessuna censura o intervento di riformulazione didattica, con un lavoro – individuale e di gruppo – che si rivolge non tanto alle abilità coscienti di decodifica, né ai processi di attenzione e memoria, quanto piuttosto agli aspetti immaginativi connessi con le dimensioni inconscie di cui tutti siamo portatori. Ogni bambino, indipendentemente dal suo rendimento scolastico, può così partecipare alle attività senza alcun tipo di vantaggio o svantaggio rispetto agli altri. “Si crea così una zona franca dalle gerarchie insite in ogni classe che a volte inchiodano il bambino in una posizione di emarginazione o inferiorità” (Carli et al., 2021, p. 35) dettata da limitazioni di ogni sorta: scolastiche, familiari, economiche, sociali, linguistiche, fisiche e mentali. Prima di iniziare, i bambini vengono informati che non saranno giudicati, né valutati. Il metodo prevede come sopra accennato che nella versione collettiva ricreata in classe sia dato spazio alla voce di tutti i bambini, nessuno escluso, con almeno un elaborato per ciascuno: così tutti possono esprimersi liberamente e trovare spazio nel gruppo. La ricerca in oggetto, di natura interdisciplinare, si è avvalsa di apporti provenienti da più campi del sapere – educativo, psicologico, teatrale – e ha condotto alla realizzazione di un percorso formativo su “la fiaba popolare come spazio laboratoriale per l'educazione so-

cioaffettiva”, volto a favorire la conoscenza dei possibili usi della fiaba a scuola con particolare riferimento al metodo citato. Parte integrante del percorso è stato un laboratorio di approfondimento dal titolo *Crescere giocando con la versione collettiva* in concomitanza del quale si è costruito un percorso di ricerca che ha visto protagonisti gli stessi insegnanti. Il loro contributo è stato essenziale: ha permesso di raccogliere dati preziosi sull'efficacia del metodo in ambito scolastico, di migliorare le pratiche educative e condividere le esperienze maturate con l'intera comunità scolastica.

### 3. Il percorso formativo

Il percorso, a partecipazione libera, si è rivolto principalmente ai docenti, a cui sono state fornite informazioni e strumenti utili sull'uso della fiaba a scuola e in particolare sul metodo della versione collettiva (*Tabella 1*). Come sopra accennato, le attività si sono svolte online nell'A.S. 2023 – 2024 e hanno previsto due sessioni: la prima, propedeutica, aperta a tutti; la seconda, laboratoriale, rivolta a un gruppo ristretto di docenti selezionati su base volontaria tramite candidatura. Per partecipare, agli aspiranti sono stati chiesti alcuni requisiti minimi, ossia la disponibilità a: frequentare gli incontri; realizzare nelle proprie classi le attività proposte nel laboratorio; documentare le attività svolte usando gli strumenti di rilevazione messi a punto dall'INDIRE. Pochi i criteri di selezione dei candidati: alta percentuale di alunni con difficoltà di apprendimento o immigrati nella propria classe; distribuzione geografica. Nel laboratorio, si è prestata ampia attenzione alle specificità dei diversi contesti scolastici di provenienza, condivisi e discussi con un confronto assiduo tra i partecipanti in tutte le fasi di lavoro. Al termine delle attività, gli elaborati prodotti da docenti e i loro alunni sono stati caricati sulla piattaforma INDIRE e analizzati, sia con i docenti che dai ricercatori: per una rigorosa documentazione dei processi messi in atto e dei risultati. Questi ultimi, ancora in fase di elaborazione, sono qui presentati in sintesi in anteprima.

Percorso	Prima sessione	Seconda sessione
Destinatari	Docenti di scuole di ogni ordine e grado	Docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado
Durata	Da giugno 2023 a gennaio 2024	Da ottobre 2023 a marzo 2024
Obiettivi	Far conoscere gli usi della fiaba a scuola e in particolare la fiaba antica a popolare come strumento di lavoro per l'educazione socioaffettiva degli alunni.	Far esperire ai docenti uno strumento che permetta loro di lavorare in modo autonomo sulla dimensione socioaffettiva degli alunni all'interno della programmazione didattica.
Modalità di erogazione	Asincrona	Sincrona
Articolazione	Otto moduli, ciascuno con videolezione registrata della durata di circa mezz'ora, per la spiegazione degli argomenti trattati.	Sei incontri di due ore ciascuno in plenaria e tre incontri di due ore ciascuno suddivisi in sottogruppi di quattro docenti.
Metodi	Lezione frontale	Didattica attiva e laboratoriale

Strumenti	<p>Piattaforma web con ambiente di navigazione ad accesso libero su registrazione contenente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pacchetto di lezioni videoregistrate;</li> <li>apparato documentale comprensivo di materiali di studio, slide e immagini;</li> <li>bibliografia ragionata;</li> <li>compiti ed esercitazioni (faccoltativo);</li> <li>questionario finale, semi strutturato.</li> </ul> <p>Ambiente web con tracciamento delle attività svolte dai corsisti, con funzioni di download e upload, per scaricare i materiali di studio e caricare eventuali compiti dei docenti.</p>	<p>Ambiente di navigazione ad accesso protetto destinato alle attività laboratoriali, con apparato documentale, bibliografia ragionata e alcuni strumenti operativi, tra cui: uno schema didascalico delle sequenze delle fiabe trattate (in formato testuale e figurativo); un documento Excel per accompagnare i docenti nella costruzione delle versioni collettive a partire dagli elaborati dei bambini, con dei punti di raccolta di quanto (elaborati dei bambini; prime bozze e versioni collettive definitive) Inoltre: una scheda di documentazione iniziale, un diario di bordo e una scheda di documentazione finale.</p>
Contenuti/Attività	<p>Fra i temi trattati, la fiaba antica e popolare come spazio di espressione di sé: oggetto dinamico sospeso tra sogno notturno e coscienza, tra psicoanalisi e Propp, che ne analizzò schemi e struttura, individuando trentuno funzioni narrative dei personaggi che formano la struttura costante delle fiabe. Il programma ha previsto poi una riflessione su: gli strumenti di lettura della narrazione fiabesca; suggerimenti sulle fiabe antiche e popolari che è possibile leggere in classe; l'importanza dell'uso della voce e delle soluzioni espressive; il metodo della versione collettiva, tra esperienze e strumenti.</p>	<p>Attività laboratoriali. Per ciascuna fiaba: lettura con successiva discussione sulla sua struttura narrativa e il suo portato simbolico. I formatori forniscono gli strumenti conoscitivi e operativi per la costruzione della versione collettiva realizzata dai docenti partecipanti. In ogni fase, è dato spazio alla condivisione delle esperienze tra i docenti.</p>

Tabella 1. Articolazione del percorso formativo.

Oltre ai docenti, il gruppo di lavoro ha coinvolto: un'esperta nel metodo della costruzione della versione collettiva di fiabe di tradizione popolare, un'esperta di educazione all'espressività (voce/teatro), due ricercatrici INDIRE e una collaboratrice tecnica alla ricerca. Al percorso, si sono iscritti in tutto 183 docenti, quasi interamente donne: 12 sono state scelte per partecipare anche al laboratorio. Al termine, è stato somministrato un questionario finale e rilasciato un attestato di partecipazione.

#### 4. Strumenti di formazione e strumenti di ricerca

Per lo sviluppo degli strumenti, si è proceduto a una progettazione che tenesse insieme le istanze della formazione e della ricerca; perciò, alcuni strumenti sono stati trasversali a entrambe le dimensioni (Tabella 2). Per la formazione, sono stati combinati i format dell'e-learning con i metodi della lezione frontale e della didattica laboratoriale, anche per stimolare i docenti alla riflessione e all'autoanalisi. Per la ricerca, sono stati ideati e costruiti degli strumenti di rilevazione che consentissero la raccolta di informazioni e dati quali-quantitativi per osservare, analizzare e documentare le attività svolte e le loro ricadute in termini di cambiamento: sugli alunni e sui docenti.

conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare

Strumenti	Descrizione
Banca dati dei corsisti	Contiene le anagrafiche dei docenti.
Scheda descrittiva iniziale	Compilata da ogni docente all'inizio del laboratorio, essa contiene informazioni generali sul contesto scolastico e alcune caratteristiche della classe: numero di alunni ripartito per genere, provenienza e bisogni educativi. In tutto, sono state raccolte 12 schede di documentazione iniziale che hanno arricchito la conoscenza delle specificità dei diversi contesti scolastici dei docenti coinvolti, discussi dagli stessi corsisti durante gli incontri laboratoriali.
Diario di bordo	Scritto da ogni corsista dopo ogni incontro, il diario di bordo, di tipo semi strutturato, contiene impressioni, analisi e considerazioni dei docenti sull'andamento del lavoro in classe, anche con attenzione alle reazioni dei bambini e agli eventuali cambiamenti osservati a livello relazionale nel rapporto tra: gli alunni tra di loro; gli alunni verso il docente; il docente verso gli alunni. In tutto, sono stati compilati e raccolti 72 diari, 6 per docente: 3 incentrati sulla lettura della fiaba in classe e tre sulla restituzione finale della versione collettiva. Questo materiale, che è stato prezioso ai fini della ricerca, ha contribuito all'analisi dei processi messi in atto e dei risultati, anche con particolare riferimento alle ricadute sugli alunni.
Strumento operativo	Strumento in formato Excel fornito ai docenti per supportarli nell'attuazione del metodo, con particolare riferimento alla delicata fase di costruzione della versione collettiva, svolta a partire dalla selezione e "cucitura" dei molti elaborati creati in classe dai bambini.
Punti di raccolta	Cartelle nell'area di formazione online contenenti una copia digitale degli elaborati dei bambini e dei documenti di assemblaggio messi a punto dai docenti nelle diverse fasi di lavoro per costruire le versioni collettive delle fiabe: prime bozze e versioni definitive. Ogni versione collettiva è stata corredata da centinaia di testi e disegni originali dei bambini: una miniera di materiale "grezzo" di grandissimo interesse: per analisi, riflessioni e valutazioni su aspetti centrali del metodo della versione collettiva, anche con riferimento ai processi e le strategie educative.
Scheda di documentazione finale	La scheda, di tipo semi strutturato, è stata somministrata ai corsisti al termine del laboratorio per rilevare quali stimoli ha suscitato in loro l'esperienza della versione collettiva in termini di: metodi di insegnamento/apprendimento; modalità di verifica degli esiti conseguiti; motivazione nella partecipazione alla vita scolastica; rapporto con gli alunni; eventuali cambiamenti osservati in loro a livello di: abilità sociali ed emotive, comportamenti sociali positivi, motivazione, altro, risultati scolastici. Le 12 schede di documentazione finale raccolte hanno stimolato e arricchito le attività di riflessione, analisi e autoanalisi condotte sui processi messi in atto e sui risultati, anche con riferimento alle ricadute sui docenti stessi.

Tabella 2. Strumenti trasversali alla ricerca-formazione usati nel laboratorio.

In fase di progettazione, per una classificazione delle competenze socio-emotive, si è preso a riferimento il Modello SEL (*Social and Emotional Learning*), che identifica e promuove cinque aree di competenza: autoconsapevolezza; autogestione; consapevolezza sociale; capacità relazionali; capacità di prendere decisioni responsabili. Introdotto nel 1994 dal CASEL (*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*, gruppo di ricercatori americani, tra cui Daniel Goleman), questo modello, la cui efficacia trova ampio riscontro nella letteratura internazionale, riconosce l'apprendimento sociale ed emotivo come parte integrante dell'educazione e dello sviluppo. Esso può essere definito come il processo attraverso il quale giovani e adulti "acquisiscono e applicano le

identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiet-

tivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente" (CASEL, 2020, tr. nostra). Le competenze socio-emotive, o affettive, sono alla base di molte altre competenze fondamentali, sia di vita che di lavoro, come l'empatia, la capacità di ascolto e di cooperazione. Anche l'OCSE se ne è occupato, con studi e ricerche che ne confermano l'importanza (OECD, 2024). Eppure, nel curriculum della scuola italiana, l'educazione socio-emotiva stenta a penetrare nella prassi didattica: "l'educazione socio-emotiva viene generalmente semplificata, gestita in modo sporadico e spesso banalizzata con attività poco rispondenti alla profondità e all'ampiezza dell'ambito" (Volterrani, 2022, p. 2). Il futuro ha bisogno di persone consapevoli, critiche e creative, resistenti, capaci di mettersi in gioco e di reagire alle sfide di un mondo in continuo cambiamento.

## 5. Cosa sono per lei le fiabe? La percezione dei docenti prima della formazione

L'analisi qui presentata si basa sulle risposte fornite da un gruppo di 183 docenti ed educatori che hanno chiesto di partecipare al progetto di ricerca-formazione sul metodo della versione collettiva di fiabe di tradizione popolare. L'esame delle risposte fornite offre interessanti spunti di riflessione sul ruolo e la percezione delle fiabe nel contesto educativo contemporaneo. La domanda "Cosa sono per lei le fiabe?" è stata posta come campo di testo libero, permettendo ai partecipanti di esprimere liberamente le proprie opinioni e concezioni. Sono emerse diverse dimensioni che riflettono la multifunzionalità e la ricchezza attribuite alle fiabe. Quattro si propongono come particolarmente significative: le fiabe sono percepite come strumento di conoscenza di sé e di crescita, come oggetto culturale, come mondo fantastico e ponte fra realtà e immaginazione, come fonte di piacere. È importante notare che molte risposte sono state categorizzate in più dimensioni, riflettendo la natura poliedrica delle fiabe. Queste risposte sono state codificate indicando l'area disciplinare, il grado e la città di appartenenza dell'insegnante.

### 5.1 La fiaba come strumento di conoscenza di sé e di crescita

Questa dimensione, che include sia la crescita dei bambini che degli adulti, è stata menzionata in circa il 30% delle risposte, emergendo come uno degli aspetti più rilevanti. Gli insegnanti vedono le fiabe come un potente mezzo per esplorare e comprendere le emozioni, sviluppare l'identità e affrontare le sfide della crescita (Bettelheim, 2005; Gasparini 1999a; Campbell, 2012):

"Le fiabe sono uno strumento educativo molto efficace, in quanto accompagnano la crescita e lo sviluppo infantile. Attraverso una modalità giocosa il bambino scopre il proprio mondo interiore ed emotivo, comprende i sentimenti, anche quelli più complessi" (Sostegno – infanzia – Napoli).

Questa visione non si limita solo ai bambini: "Le fiabe sono uno strumento di esplorazione e conoscenza di sé, uno spazio di riflessione, un 'catalogo dei destini umani' come dice Calvino" (Primaria - Belgio).

Questa prospettiva evidenzia come le fiabe possano fungere da specchio per l'animo umano, offrendo opportunità di riflessione e crescita personale a tutte le età. Molti hanno inoltre enfatizzato il ruolo delle fiabe nell'aiutare a comprendere e gestire le emozioni.

"La fiaba è un mondo incantato e fantastico nel quale è presente sia l'ombra che la luce del mondo che ci circonda. Stimola l'immaginazione ed esorcizza le paure perché nelle fiabe c'è sempre un significato profondo che muove qualcosa in chi legge o ascolta. Offre sempre soluzioni ai problemi della vita o almeno ti aiuta ad affrontarle" (Area linguistica espressiva – primaria – Bologna).

### 5.2 La fiaba come oggetto culturale

Circa il 20% delle risposte ha evidenziato il ruolo delle fiabe come veicolo di trasmissione culturale (Bascom, 1954; Fischer, 1963; Chiavarelli, 2009). Le fiabe sono viste cioè come portatrici di valori e tradizioni che si tramandano di generazione in generazione: "Sono dei racconti popolari che incarnano una cultura, i suoi archetipi e il suo linguaggio simbolico" (Lingue straniere – secondaria di primo grado – Prato).

Questa visione sottolinea l'importanza delle fiabe non solo come strumenti educativi, ma come veri e propri artefatti culturali, mediatori fra l'essere umano e la realtà (Vygotskij, 2008; Cole, 2004), che preservano e trasmettono l'identità collettiva: le fiabe sono viste come "narrazioni che aiutano a comprendere la complessità della realtà e guidano nella risoluzione dei problemi e dei conflitti" (Area linguistica espressiva – primaria – San Giorgio a Cremano, NA).

### 5.3 La fiaba come mondo fantastico e ponte fra realtà e immaginazione

Come scrive Bruno Bettelheim ne *Il mondo incantato* "la forma e la struttura delle fiabe suggeriscono al bambino immagini per mezzo delle quali egli può strutturare i propri sogni ad occhi aperti e con essi dare una migliore direzione alla propria vita" (2005, pp. 12-13). La fiaba si pone cioè come ponte fra realtà e immaginazione. Circa il 20% del nostro campione vede infatti le fiabe come "posti magici dove costruire realtà diverse" (Italiano – primaria - Vercelli), "pianeti fantastici dove ognuno è libero di raccontare il proprio immaginario" (Sostegno – secondaria di primo grado – Potenza), evidenziando la capacità delle narrazioni fiabesche di ampliare gli orizzonti mentali e offrire nuove prospettive sulla realtà, nutrendo la creatività e l'espressione personale.

#### 5.3.1. La fiaba come fonte di piacere

Sebbene menzionata meno frequentemente (circa nel 10% delle risposte), la dimensione del piacere emerge come un aspetto significativo dell'esperienza

delle fiabe. Nelle parole degli insegnanti le fiabe sono “piacevoli letture che possono mirare al coinvolgere, partecipare e drammatizzare e lasciare negli educandi piacevoli momenti” (Sostegno – primaria - Milano). Questa prospettiva sottolinea l’importanza del piacere connesso con l’ascolto delle fiabe, che le rende strumenti educativi particolarmente efficaci.

Il piacere associato alle fiabe non si limita all’intrattenimento superficiale, ma si estende a una forma più profonda di godimento intellettuale ed emotivo.

“Sono cresciuta con le fiabe, all’inizio da uditrice, poi da giovane lettrice. Da adulta, le fiabe non hanno mai smesso di affascinarmi e mi hanno accompagnata nel mio percorso di crescita personale e professionale, offrendomi spunti di riflessione su ciò che si cela nelle profondità dell’essere umano” (Area umanistica – primaria – Milano).

Il piacere derivante dalle fiabe non si esaurisce quindi all’infanzia, ma rimane e si approfondisce con l’età, trasformandosi in una fonte di arricchimento personale duraturo.

In conclusione, l’analisi di queste quattro dimensioni principali rivela una concezione ricca e sfaccettata delle fiabe nel contesto educativo. Le fiabe emergono non solo come semplici racconti, ma come potenti strumenti pedagogici capaci di contribuire allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli individui di tutte le età. La loro capacità di fungere da ponte tra realtà e fantasia, di trasmettere valori culturali, di facilitare la conoscenza di sé e di offrire piacere e coinvolgimento emerge come un aspetto particolarmente apprezzato dagli insegnanti. Questa visione complessa e articolata delle fiabe sottolinea l’importanza di un approccio pedagogico che sappia valorizzare appieno il potenziale educativo di questi racconti antichi e sempre attuali, riconoscendone la rilevanza non solo nell’educazione infantile, ma come strumento di crescita e riflessione lungo tutto l’arco della vita.

## 6. Il lavoro di costruzione delle versioni collettive

Il laboratorio *Crescere giocando con la versione collettiva* si è svolto in nove incontri online con 12 insegnanti delle classi IV e V della scuola primaria operanti in tutto il territorio nazionale. L’obiettivo era duplice: guidare i docenti nell’acquisizione del metodo e degli strumenti utili a realizzare in autonomia la versione collettiva in classe e osservare eventuali cambiamenti degli alunni in termini di motivazione e investimento sull’apprendimento. Le fiabe scelte sono tre, due fiabe popolari e una antica: *La bella Caterina, ovvero La novella de’ gatti* (Nerucci, 1880), *Rana rana* (Zanazzo, 1907) e *La Bella prigioniera* (Straparola, 2000). Per le prime due, trattandosi di due dialetti molto conosciuti e vicini all’italiano, si è proposta la lettura in lingua originale, per la terza, invece, si è considerato che l’italiano del Cinquecento di Straparola avrebbe potuto rappresentare per gli alunni della primaria un ostacolo al godimento della fiaba: si è proposta quindi la ri-narrazione presente in una raccolta realizzata per avvicinare i bambini alle fiabe italiane antiche (Gasparini, 1999b).

Per ciascuna fiaba il percorso ha visto le seguenti tappe:

- *Primo incontro*: si è letta la fiaba e si sono forniti elementi di interpretazione della storia e strumenti narratologici utili per la versione collettiva.
- *Prima attività*: le docenti hanno letto la fiaba agli alunni, raccolto gli elaborati e realizzato una bozza della versione collettiva.
- *Secondo incontro*: le docenti sono state divise in quattro sottogruppi nei quali si sono analizzate nel dettaglio le bozze di versione collettiva.
- *Seconda attività*: le insegnanti hanno letto la versione collettiva agli alunni.
- *Terzo incontro*: dedicato alla discussione dell’esperienza.

## 7. Alcuni risultati

Gli strumenti utilizzati per la raccolta e l’analisi dei dati emersi dal laboratorio sono di tipo narrativo e fanno riferimento all’approccio della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000), che mira, attraverso la narrazione dell’esperienza, a descrivere e comprendere il significato e il valore attribuito dagli individui (o dai gruppi sociali) alla situazione oggetto della ricerca. Nel caso specifico, l’intento è stato quello di stimolare la narrazione e la riflessione degli insegnanti relativamente alla loro esperienza della versione collettiva, tramite un diario di bordo semi-strutturato e tre appuntamenti online. La domanda che ha guidato l’analisi è stata: l’esperienza della versione collettiva ha modificato le opinioni sulla fiaba dei docenti?

Dagli interventi durante gli incontri del laboratorio e dai diari di bordo, è emerso a livello complessivo che il lavoro con la versione collettiva ha mostrato nuovi modi di guardare alle fiabe.

In particolare, vogliamo soffermarci su tre questioni: la sospensione del giudizio, sentirsi parte del gruppo, l’inclusione.

### 7.1 La sospensione del giudizio

La versione collettiva richiede la sospensione della funzione superegoica (Freud, 1977), cioè di quell’istanza psichica che, derivante dall’interiorizzazione dei codici di comportamento, divieti, ingiunzioni, schemi di valore attuati nel rapporto con l’autorità genitoriale, inibisce l’emergere delle istanze pulsionali (De Masi, 1989). Tale sospensione (seppur ovviamente parziale e circoscritta nel tempo) ha lo scopo di consentire a queste istanze di trovare espressione e si traduce nella dichiarata assenza di giudizio e di valutazione o di spiegazione, insieme all’astensione dell’insegnante dal fornire ai bambini indicazioni che indirizzino i disegni o gli scritti.

L’esempio che forse meglio mostra questo fenomeno è stato raccontato durante l’incontro finale dedicato a *Rana rana* da un’insegnante di IV primaria, che ha posto l’attenzione sulla sospensione del giudizio e della valutazione e sul “senso di libertà” che questo porta con sé. E ha parlato dei disegni di Giovanna (il nome è di fantasia) affetta da un’alopecia

molto grave a causa di una malattia: nei suoi elaborati di ri-narrazione della fiaba, le teste dei personaggi sono dei piccoli cerchi senza capelli. Pochi giorni prima, in occasione di un gemellaggio con un'altra scuola la maestra aveva chiesto ai suoi alunni di disegnare il proprio avatar e Giovanna si è disegnata con i capelli lunghi come aveva prima.

“Mi ha colpito e ho detto, come è possibile? Dopo due anni va a fare il proprio disegno, il proprio schema corporeo, e si disegna così, quando invece in tutti i disegni adesso fa solo delle teste rotonde? (...) Quindi è solo per dirvi come anche piccole cose, possono mettere il soggetto in uno stato di maggiore libertà, maggiore spontaneità. E io penso che questo senso di gioia che poi loro manifestano in classe, è molto legato a questo” (W-IV-3b<sup>1</sup>).

Nella sua riflessione riportata nel diario di bordo, un'altra insegnante di IV primaria rafforza e amplia il concetto: “I bambini tra di loro hanno imparato a non giudicarsi” (DB-IV-2d).

## 7.2 Sentirsi parte del gruppo

Tutte le insegnanti hanno riportato come i bambini durante il lavoro si siano sentiti parte integrante del gruppo classe. Questo si è evidenziato soprattutto nel momento della restituzione della versione collettiva: “Si è creato un clima iniziale di silenzio che è sfociato, a fine lezione, in un tripudio di applausi e complimenti vicendevoli” (W-IV-2b).

“Si dicevano l'un l'altro che erano stati bravi, si sono scambiati commenti e si sono chiesti se la storia ci fosse tutta o se avessero saltato dei pezzi. ‘Chi ha scritto la parte sul cane, quando il re dice del cane da caccia e del cane da guardia? Perché io proprio non me la ricordavo!’ ha chiesto G. [...]. È di J.! I compagni l'hanno applaudito e ringraziato. Si sono proprio sentiti tutti parte del gruppo” (DB-V-4b).

“Ho restituito la storia lunedì. E sono entrata in classe pensando di farlo alla prima ora [...]. Invece mi hanno bloccato e mi hanno detto ‘Ci dispiace maestra, ma noi la vogliamo ascoltare durante la pausa’. Quindi alle 10:30 si sono posizionati in modalità cinema, quindi, tutti intorno alla *digital board*, si sono seduti con il loro panino, in ascolto. E poi si erano organizzati e io non sapevo che si erano organizzati [...]: si erano divisi in gruppi, maschietti da una parte, femminucce dell'altra e quando c'era il ritornello<sup>2</sup> di *Rana rana*, lo dicevano loro” (W-V-6b).

1 La codifica dei testi afferenti al laboratorio è così formata: la prima parte indica se le parole sono state dette durante gli incontri online (W) o sono scritte nel diario di bordo (DB), la seconda indica la classe, la sigla alfanumerica il numero d'ordine assegnato.

2 Si tratta del dialogo ripetuto cinque volte nella fiaba fra il protagonista, Nicolino, e una ranocchia: “– Rana, rana / – Chi è cche mme chiama? / – Nicolin che ppoco t'ama. / – M'amereai quanno bbella me vedrai. Che vôi da me? – je fece la ranocchia” (Zanazzo, 1907, p. 165).

Senso di coesione, apprezzamento reciproco, vissuto in comune, questi gli elementi chiave sottolineati, fattori cruciali come mostra la letteratura (Bandura, 1977; Elias et al., 1997; Hamre & Pianta, 2006; Wenger, 2006; Ryan & Deci, 2017; OECD, 2024), per lo sviluppo del processo di apprendimento.

## 7.3 Inclusione

Come già detto uno dei criteri di scelta delle partecipanti al laboratorio *Crescere giocando con la versione collettiva* è stata la percentuale di alunni con difficoltà di apprendimento o non italo-foni presenti nella classe, in quanto il metodo ha tra i suoi obiettivi quello di costruire uno spazio scolastico in cui tutti possano esprimersi, ciascuno con il proprio linguaggio e le proprie caratteristiche, e avere un ruolo nella narrazione della classe.

“Un alunno, inserito quest'anno a settembre, ha tenuto un sorriso dall'inizio alla fine, gioioso e felice, il suo disegno è stato quello d'apertura e questo atteggiamento mi ha colpito molto in quanto spesso è nei suoi pensieri e si isola. Il bambino autistico, si è alzato in piedi, ha alzato le braccia al cielo felice quando ho concluso la storia” (DB-V-1f).

“Una alunna (ipovedente) ha raccontato che a casa, ogni volta che io pubblico la versione collettiva della fiaba sulla classroom, lei organizza una ‘serata fiaba’: i suoi familiari si siedono sul divano e lei racconta la fiaba scorrendola sul tablet” (DB-IV-10d).

“C'è stata una criticità: la mancata consegna da parte di un'alunna di cui non mi ero resa conto. È venuto fuori solo al momento della restituzione. Lei è intervenuta dopo il racconto dicendo che non c'era il suo disegno ma d'altronde non me lo aveva consegnato. Non ha motivato [...]. Però questa volta le è pesato. L'ha vissuta questa mancanza. Il suo disegno bello, coerente con la storia, ricco di dettagli” (DB-V-5d).

Dalla volta successiva, la bambina ha sempre partecipato alle versioni collettive e sempre con elaborati accurati.

È importante aggiungere che in ciascuna delle tre versioni collettive che ogni insegnante ha realizzato in classe sono presenti disegni e testi di bambini che, provenienti da famiglie non italo-fone, hanno diversi gradi di confidenza con l'italiano. Da una parte, infatti, la fiaba di tradizione popolare ha una struttura narrativa e simbolica che *parla* al bambino (come anche all'adulto) sia nella sua completezza, sia in una singola parte (Bettelheim, 2005); dall'altra la capacità espressiva, se ovviamente acquista vigore dalla competenza nella lingua e nel disegno, può però prescindere. Un piccolissimo esempio. Nella fiaba *Rana rana*, si racconta che un re dà una palla d'oro a ciascuno dei tre figli dicendo loro di andare in cima al monte e lanciarla: dove la palla cadrà, lì i giovani troveranno la sposa. Un bambino di V primaria aggiunge: “I tre figli ascoltavano suo padre tutto tutto”. Dal punto di vista sintattico-grammaticale è evidente il doppio anaco-

luto di questa frase che però si distingue per l'efficacia con cui mostra i tre ragazzi attenti alle parole del re.

## 8. Conclusioni

Per necessità di sintesi, abbiamo presentato qui alcuni dei principali risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nell'ambito della ricerca-formazione sul metodo della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare. In particolare, ci si è concentrati su tre dimensioni messe in luce dalle docenti stesse nella loro attività di riflessione sulla pratica. La prima riguarda la sospensione del giudizio, che ha favorito la libertà espressiva degli alunni e potenziato le altre dimensioni. "Si sono disposti tutti davanti allo schermo" scrive una docente di IV "come per assistere ad una prima, vicini, come a voler ricostruire un senso di comunità" (DB-IV-3b). E una collega ribadisce: "In particolare mi hanno colpito le reazioni dei bambini con difficoltà, che vedendo i loro lavori far parte di una presentazione ufficiale si sono sentiti gratificati e al pari degli altri bambini" (DB-IV-2b). Ogni alunno, che avesse o meno delle difficoltà o dei disagi, ha potuto vedere che la propria narrazione è parte integrante di quella collettiva. Come in un'orchestra, la musica di ciascuno strumento è necessaria perché possa esserci la sinfonia.

## Riferimenti bibliografici

- Acler, P., & Fabiani, L. M. (2013). *Laboratorio verbi: Fiabe e attività nella scuola primaria*. Erickson.
- Aldi, G. (2014). *Educare con le fiabe: Come sviluppare l'intelligenza emotiva nei bambini*. Edizioni Enea.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baralla, R. (2003). *Un contributo psicoanalitico all'apprendimento: Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa* [Unpublished thesis]. Università degli Studi di Firenze.
- Bascom, W. R. (1954). Four functions of folklore. *The Journal of American Folklore*, 67(266), 333–349. <https://doi.org/10.2307/536411>
- Benasayag, M. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato: Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Feltrinelli.
- Bruno, D. (2016). *La fiaba perfetta: La lettura della fiaba popolare e il loro uso in una visione psicoanalitica*. FrancoAngeli.
- Bruno, R. T. (2018). *Insegnare con la letteratura fiabesca: Introduzione teorica e applicazione pratica*. Raffaello Libri.
- Cambi, F. (Ed.). (1998). *Nel conflitto delle emozioni*. Armando.
- Cambi, F., Landi, F. S., & Rossi, G. (2010). *La magia della fiaba: Itinerari e riflessioni*. Armando.
- Campbell, J. (2012). *Il potere del mito: Intervista di Bill Moyers*. Neri Pozza Editore.
- Carli, G., Chellini, C., & Cioni, L. (2021). Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza. *Ricerche pedagogiche*, (220–221), 29–56.
- CASEL. (n.d.). *Foundamentals of SEL*. Retrieved April 28, 2025, from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Chellini, C. (2024). La fiaba come laboratorio espressivo. In C. Chellini & A. Rosa (Eds.), *Arte e creatività nella scuola italiana: Teorie, progetti, prospettive* (pp. 195–202). Carocci.
- Chesterton, G. K. (1909). The red angel. In *Tremendous trifles* (pp. 101–107). Methuen & Co.
- Chiavarelli, E. (2009). La fiaba, veicolo di cultura. In E. Chiavarelli (Ed.), *Intarsi: Momenti di antropologia* (pp. 209–233). Bulzoni. <https://doi.org/10.1400/192646>
- Chiozza, L. (2002). Gli affetti e le loro vicissitudini. *Ricerca Psicoanalitica*, (3), 225–234.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cole, M. (2004). *Psicologia culturale*. Edizioni Carlo Amore.
- Conese, M. (Ed.). (2012). *Fiabe e leggende norvegesi*. Salento Books.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1980). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Zanichelli.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
- De Masi, F. (1989). Il super-io. *Rivista Psicoanalitica*, 35(3), 393–431.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Fischer, J. L. (1963). The sociopsychological analysis of folktales. *Current Anthropology*, 4(3), 235–295. <https://doi.org/10.1086/200373>
- Fraccaro, S., Donello, C., & Martin, A. (2007). *Il mangiastorie: Fiabe e educazione alimentare nella scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.
- Franchino, S., & Roncaglione, A. (2012). Il mondo è una fiaba: Un progetto interculturale per la scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 401–418. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1929>
- Freud, S. (1976). Introduzione alla psicoanalisi (1915–17). In *OSF VIII* (pp. 189–611). Boringhieri.
- Freud, S. (1977). L'io e l'Es (1922). In *OSF IX* (pp. 471–520). Boringhieri.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gasparini, A. (1997). Re porco e i bambini narratori. In S. Caluori (Ed.), *La crescita misconosciuta* (pp. 93–131). ETS.
- Gasparini, A. (1999a). *La luna nella cenere*. FrancoAngeli.
- Gasparini, A. (1999b). *Le prime fiabe del mondo*. Giunti.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'effettività*. Erickson.
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Raffaello Cortina.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo*. Bompiani.
- LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo: Alle origini delle emozioni*. Baldini & Castoldi.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola: Prospettive teoriche e interventi strategici*. Carocci.
- Matthis, I. (2002). Per una metapsicologia dell'affetto. *Ricerca Psicoanalitica*, (3), 235–254.
- Miller, A. (2008). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Bollati Boringhieri.
- Nerucci, G. (1880). La bella Caterina, ovvero la novella de' gatti. In G. Nerucci (Ed.), *Sessanta novelle popolari montalesi* (pp. 37–42). Successori Le Monnier. Retrieved April 28, 2025, from <http://www.archive.org/stream/sessantanovelle00nerugoog#page/n53/mode/2up>
- OECD. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe*. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/10/nurturing-social-and-emotional-learning-across-the-globe\\_298ee964/32b647d0-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/10/nurturing-social-and-emotional-learning-across-the-globe_298ee964/32b647d0-en.pdf)
- Piovesana, T. (2007). La funzione genitoriale della scuola e

- l'utilizzo della fiaba. *Gruppi: nella clinica, nelle istituzioni, nella società*, (1), 1–14.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Straparola, G. F. (2000). Notte VII, favola IV. In *Le piacevoli notti. Tomo II* (pp. 514–517). Salerno Editrice.
- Treccani. (2018). Fiaba. In *Treccani.it thesaurus*. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.treccani.it/vocabolario/fiaba/>
- Valbusa, F., & Mortari, L. (2017). *L'orto delle emozioni: Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- Volterrani, V. (2022). *Lo sviluppo delle competenze socio emotive nella scuola 4.0* (Studi e documenti, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, 36). Retrieved April 28, 2025, from <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2023/02/5.-Volterrani.pdf>
- Zanazzo, G. (1907). Rana rana. In *Novelle, favole e leggende romanesche* (pp. 163–171). Società Tipografico-Editrice Nazionale. Retrieved April 28, 2025, from <https://archive.org/details/novellefavoleele00zanauoft/page/162/mode/2up?view=theater>

# The Role of Teachers in the Satisfaction/Frustration of Students' Basic Psychological Needs: A Longitudinal Study in Middle School

## Il ruolo degli insegnanti nella soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di base degli studenti: Uno studio longitudinale nella scuola secondaria di primo grado

Sara Germani

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi Link (Roma, Italy) – s.germani@unilink.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7110-8412>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This study, based on the *Self-Determination Theory*, explores the longitudinal relationships between autonomy support provided by teachers in the school classroom and students' satisfaction/frustration of the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness in middle school. The research employed a quantitative longitudinal design with data collected at two time points through a questionnaire administered to a convenience sample of 305 students. A *cross-lagged* model revealed that autonomy support is critical for the satisfaction/frustration of students' need for autonomy and for reducing their competence frustration, essential factors for maintaining intrinsic motivation and well-being in the school context over time. Findings provide valuable insights for further understanding the role of autonomy support in lower secondary education and for designing targeted interventions aimed at supporting teachers in enhancing their daily teaching practices.

Il presente studio, basato sulla *Self-Determination Theory*, esplora le relazioni nel tempo tra il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti in classe e la soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione degli studenti nella scuola secondaria di primo grado. Lo studio ha previsto un disegno quantitativo longitudinale articolato in due momenti temporali, attraverso la somministrazione di un questionario a un campione di convenienza di 305 studenti. È stato utilizzato un modello *cross-lagged*, dal quale è emerso che il supporto all'autonomia è determinante per la soddisfazione/frustrazione del bisogno di autonomia e per una minore frustrazione del bisogno di competenza degli studenti, elementi essenziali per mantenere nel tempo motivazione intrinseca e benessere nel contesto scolastico. I risultati possono fornire diversi spunti sia per approfondire il ruolo del supporto all'autonomia nella scuola secondaria di primo grado, sia per progettare interventi mirati a supportare gli insegnanti nel migliorare le loro pratiche quotidiane.

#### KEYWORDS

Students' basic psychological needs, Autonomy support, Teachers' behaviours, Lower secondary school, Longitudinal study  
Bisogni psicologici di base degli studenti, Supporto all'autonomia, Comportamenti degli insegnanti, Scuola secondaria di primo grado, Studio longitudinale

**Citation:** Germani, S. (2025). The Role of Teachers in the Satisfaction/Frustration of Students' Basic Psychological Needs: A Longitudinal Study in Middle School. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 91-100. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_12](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_12](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_12)

**Submitted:** December 5, 2024 • **Accepted:** April 30, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

È ormai ampiamente riconosciuto che l'ambiente scolastico influisce profondamente sul benessere e sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2008; OECD, 2023). Secondo la *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017), uno degli obiettivi principali della scuola è quello di favorire la crescita degli studenti in termini di partecipazione attiva in classe, coinvolgimento, sviluppo sociale e benessere (Ryan et al., 2023), creando condizioni che consentano agli studenti di soddisfare i loro bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione), con benefici significativi sull'intero processo educativo (Howard, Slemp & Wang, 2024). Gli studi basati sulla SDT hanno, infatti, largamente dimostrato quanto sia importante che nel contesto educativo, soprattutto durante la (pre)adolescenza, gli studenti percepiscano i propri bisogni psicologici come soddisfatti. Tale percezione risulta strettamente legata allo sviluppo dell'autoregolazione nell'apprendimento e a diversi aspetti dell'adattamento scolastico (Ratelle & Duchesne, 2014; Ratelle et al., 2023; Rodríguez-Meirinhos et al., 2020; Tian et al., 2014). Quindi, quando l'ambiente di apprendimento soddisfa i bisogni degli studenti, promuove un "percorso luminoso" (*bright pathway*; Haerens et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2020), caratterizzato da un buon funzionamento motivazionale, un adattamento scolastico e personale positivo e un maggiore benessere psicologico. Al contrario, un ambiente che ostacola o frustra tali bisogni attiva un "percorso oscuro" (*dark pathway*; Haerens et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2020), che può condurre gli studenti a comportamenti disadattivi, scarsa motivazione e malessere.

In particolare, nell'ampio quadro della SDT, il supporto all'autonomia fornito in classe dagli insegnanti assume un ruolo cruciale nella creazione di ambienti di apprendimento che rispondano positivamente ai bisogni psicologici degli studenti (Reeve & Cheon, 2021; Howard et al., 2024; Su & Reeve, 2011). Questo supporto può essere definito come l'insieme di comportamenti che un insegnante adotta nei confronti degli studenti, contribuendo così allo sviluppo dell'autodeterminazione, ovvero il processo che, attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici, promuove l'autoregolazione della motivazione, contribuendo a sviluppare una motivazione intrinseca e duratura negli studenti (Reeve et al., 2022; Ryan & Deci, 2020). In generale, dunque, quando si parla di supporto all'autonomia si fa riferimento al "supporto all'autodeterminazione" (Ryan & Deci, 2017). Per queste ragioni, comprendere come le diverse pratiche didattiche influenzino i bisogni degli studenti rappresenta un tema di grande rilevanza non solo per i ricercatori che si occupano di SDT, ma anche per gli insegnanti e, più in generale, per i sistemi educativi impegnati a creare ambienti sempre più di supporto (Howard et al., 2024).

Seguendo il quadro teorico della SDT, il presente studio si propone come obiettivo generale di indagare come gli studenti percepiscono il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti e come tale percezione influenzi nel tempo la soddisfazione/frustrazione dei loro bisogni psicologici nella scuola secondaria di primo grado. A livello nazionale, gli studi di natura longitudinale che adottano l'approccio della

SDT in questo grado scolastico risultano ancora limitati, evidenziando la necessità di approfondire il ruolo degli insegnanti nel promuovere ambienti di apprendimento che favoriscano lo sviluppo e il benessere degli studenti.

## 2. I bisogni psicologici di base degli studenti a scuola

Gli studenti trascorrono una parte significativa del loro tempo a scuola e, come detto, la loro percezione della soddisfazione o della frustrazione dei bisogni psicologici all'interno dell'ambiente scolastico è un aspetto centrale nella ricerca basata sulla SDT, poiché strettamente legata a diversi indicatori di adattamento o disadattamento scolastico. Secondo la SDT, nel contesto scolastico, il *bisogno di autonomia* rappresenta la necessità degli studenti di sperimentare un senso di autodeterminazione e di scelta in ciò che si fa a scuola, di prendere decisioni consapevoli riguardo al proprio apprendimento, di essere in grado di esprimere le proprie opinioni e idee in classe senza paura del giudizio, o di conseguenze negative (Niemi & Ryan, 2009). Questo significa che gli studenti si sentono autonomi quando percepiscono di impegnarsi in compiti di apprendimento in modo libero e volontario, senza percepire alcuna coercizione (Bureau et al., 2022), quando intraprendono progetti o ricerche che rispecchiano le loro passioni e curiosità. Soddisfare questo bisogno è fondamentale, poiché aiuta gli studenti a comportarsi in modo più autonomo e responsabile, interiorizzando positivamente le regole e le aspettative scolastiche (Guay, 2022).

Il *bisogno di competenza* si riferisce alla necessità degli studenti di sperimentare un senso di efficacia nello studio e nell'ambiente di apprendimento, che li fa sentire in grado di affrontare le sfide dei loro compiti scolastici (Niemi & Ryan, 2009). Il bisogno di competenza spinge costantemente gli studenti ad andare oltre le proprie capacità e a impegnarsi in attività che consentono di migliorare progressivamente le loro abilità. Quando uno studente si percepisce competente, non solo aumenta il suo senso di autoefficacia, ma migliora anche il suo benessere (Reeve et al., 2022). La soddisfazione del bisogno di competenza è quindi fondamentale per le prestazioni scolastiche degli studenti, poiché sentirsi competenti li motiva ad affrontare sfide, superare ostacoli e perseguire obiettivi ambiziosi. Al contrario, la frustrazione di questo bisogno può ridurre la motivazione e l'impegno, compromettendo il successo e il benessere degli studenti a scuola.

Il *bisogno di relazione* a scuola si riferisce alla necessità degli studenti di sperimentare un senso di appartenenza scolastica, che include una connessione emotiva con insegnanti e compagni di classe, contribuendo alla formazione di legami emotivi solidi e creando un senso di comunità e di supporto reciproco tra gli studenti. Quando il bisogno di relazione è soddisfatto, gli studenti si sentono più motivati e inclini a impegnarsi attivamente nelle attività scolastiche, come partecipare a gruppi di studio o lavorare in collaborazione con i compagni. Inoltre, un ambiente scolastico che promuove relazioni positive tra insegnanti e studenti permette agli studenti di sentirsi apprezzati, rispettati e valorizzati, stimolando l'espressione

dei loro talenti e delle loro abilità (Niemi & Ryan, 2009; Guay, 2022).

I tre bisogni psicologici non agiscono in modo indipendente, ma sono strettamente interconnessi e si influenzano reciprocamente (Ryan & Deci, 2017). Per comprendere la motivazione e il comportamento degli studenti è essenziale analizzare come questi bisogni si influenzano nel contesto scolastico. Quando gli studenti sperimentano la soddisfazione di tali bisogni, si attiva il processo di autoregolazione, che sposta le loro motivazioni da forme meno autodeterminate, come il sentirsi "obbligati", a forme più autodeterminate, come il piacere intrinseco nell'apprendimento (Bureau et al., 2022). Nello specifico, il bisogno di competenza emerge come il fattore determinante nella promozione di una maggiore motivazione intrinseca (il piacere e l'interesse genuino verso le attività di studio) e identificata (quando le attività di studio sono percepite come coerenti con i propri valori e interessi), oltre a essere associato a una minore assenza di motivazione (quando lo studio non viene percepito come significativo). Il bisogno di autonomia risulta, invece, più efficace nello sviluppo della motivazione intrinseca, in misura simile al bisogno di competenza, ma molto meno efficace nella previsione di altri tipi di motivazione. Tuttavia, gli studenti che si sentono competenti ma non autonomi non mantengono, nel tempo, la motivazione intrinseca per l'apprendimento (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021; Ryan & Deci, 2020). Il bisogno di relazione, sebbene contribuisca positivamente alla motivazione autodeterminata, presenta un'associazione meno forte rispetto ai bisogni di autonomia e competenza. Le relazioni a scuola appaiono meno cruciali per la motivazione diretta degli studenti, ma assumono maggiore importanza in altri ambiti dell'esperienza educativa, come la diminuzione dell'intenzione di abbandonare la scuola (Bureau et al., 2022). In altre parole, uno studente può prendere come modello di riferimento i comportamenti trasmessi dagli insegnanti e dai compagni a cui si sente o vorrebbe sentirsi connesso (bisogno di relazione), ma affinché si attivi il processo di autodeterminazione è fondamentale che lo studente si senta anche in grado di affrontare le sfide dei compiti scolastici (bisogno di competenza) e libero di scegliere il modo migliore di svolgere tali compiti (bisogno di autonomia).

Dato il ruolo cruciale dei bisogni psicologici nella motivazione e nel benessere degli studenti a scuola, è fondamentale indagare come l'ambiente di apprendimento, in particolare il ruolo degli insegnanti, possa favorire la soddisfazione di tali bisogni. Questo aspetto è particolarmente rilevante nella scuola secondaria di primo grado, che non rappresenta solo l'inizio dell'adolescenza, fase in cui gli studenti subiscono significative variazioni nella percezione dei loro bisogni psicologici a scuola, ma segna anche il passaggio a un contesto scolastico generalmente percepito come più controllante, impersonale e impegnativo. Tutte le caratteristiche che possono ostacolare la soddisfazione dei bisogni psicologici degli studenti (Ratelle et al., 2023).

### 3. Il supporto all'autonomia

Gli insegnanti si trovano costantemente di fronte alla sfida di incoraggiare la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività di apprendimento che propongono. In alcune occasioni adottano un approccio più controllante, cercando di motivare gli studenti attraverso regole e imposizioni; mentre, in altre occasioni dimostrano uno sforzo maggiore nel supportare l'autonomia degli studenti, incoraggiandoli a prendere in mano il proprio apprendimento e a fare scelte personali. Queste diverse modalità di agire rappresentano l'*orientation toward control versus autonomy* (Deci et al. 1981) o, più semplicemente, lo *stile motivante* dell'insegnante (Reeve, 2009). Il supporto all'autonomia come stile di insegnamento motivante si riferisce l'insieme dei comportamenti interpersonali degli insegnanti volti a identificare, nutrire e sviluppare le risorse motivazionali e gli interessi degli studenti. Al contrario, l'insegnamento controllante è definito come l'insieme dei comportamenti degli insegnanti che spingono gli studenti a pensare, sentirsi e agire in un determinato modo. Questo implica che gli insegnanti assumano solamente la propria prospettiva e inibiscano i pensieri e i comportamenti degli studenti (Reeve, 2009). Supporto all'autonomia e controllo sono stati concettualizzati come due estremi opposti dello stesso *continuum*, riconoscendo da un lato un elevato supporto e dall'altro un elevato controllo. Secondo Reeve (2016), poiché lo stile motivante esiste lungo un *continuum bipolare*, ciò che gli insegnanti dicono e fanno per supportare l'autonomia è qualitativamente diverso e contrario da ciò che dicono e fanno quando adottano uno stile più controllante. Secondo questa visione, gli insegnanti possono essere o supportivi o controllanti (Reeve et al., 2022); il grado in cui sono più, o meno, supportivi o più, o meno, controllanti definisce il loro *stile di insegnamento motivante* (Reeve, 2009; Su & Reeve, 2011). Numerosi studi basati su interventi formativi, volti a favorire pratiche di insegnamento positive, hanno dimostrato l'efficacia e l'importanza di formare gli insegnanti affinché diventino più supportivi nei confronti dell'autonomia degli studenti (Reeve & Cheon, 2021; Su & Reeve, 2011). Per questo motivo, è fondamentale identificare i comportamenti che compongono il supporto all'autonomia e comprendere come promuoverli nella pratica quotidiana degli insegnanti.

Una delle concettualizzazioni più recenti del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti è quella di Reeve e Cheon (2021), che concettualizzano lo stile di insegnamento supportivo all'autonomia come l'adozione di un atteggiamento centrato sullo studente e di un tono interpersonale comprensivo, che consente di mettere in atto sette specifici comportamenti di insegnamento (*Instructional Behaviors*).

Il primo *instructional behavior* è considerato l'attività fondamentale per intraprendere uno stile di insegnamento che supporta l'autonomia e consiste nel *prendere il punto di vista degli studenti* (Reeve, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Reeve, 2016), che consente agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento che sia in grado di supportare, prima di tutto, il loro bisogno di autonomia. Si tratta di una risposta empa-

tica e cognitiva attraverso la quale l'insegnante comprende ciò che gli studenti pensano e sentono, permettendo di considerare e prevenire potenziali ostacoli che potrebbero generare ansia, confusione o resistenza (Reeve, 2016). Adottando il punto di vista degli studenti, gli insegnanti possono creare un ambiente di apprendimento ben strutturato, promuovendo l'autoregolazione dei comportamenti e il piacere nello svolgere attività scolastiche. In questo modo, rispondono non solo al bisogno di autonomia, ma anche ai bisogni di competenza e relazione degli studenti (Ryan & Deci, 2020). Secondo la visione generale della SDT, infatti, il supporto all'autonomia, da intendersi come supporto all'autodeterminazione, non soddisfa solamente il bisogno di autonomia, ma anche i bisogni di competenza e relazione (Ryan & Deci, 2017).

Una volta adottato il punto di vista dello studente, Reeve e Cheon (2021) classificano i restanti sei comportamenti degli insegnanti in base a due obiettivi specifici da raggiungere. Il primo obiettivo è quello di *sostenere la motivazione intrinseca*, poiché, secondo la SDT, tutti gli studenti possiedono già un ricco repertorio innato di risorse motivazionali interne (Reeve et al., 2022), che vanno quindi sostenute. In questo caso, gli *instructional behaviors* sono due e consistono in:

- *invitare gli studenti a seguire i propri interessi*: l'interesse svolge un ruolo cruciale nella motivazione scolastica degli studenti (Patall, 2013), poiché si manifesta quando hanno l'opportunità di imparare cose nuove (Reeve, 2016). Il ruolo che l'insegnante può svolgere in questo processo è quello di fornire agli studenti attività stimolanti, ad esempio: introdurre una nuova attività di apprendimento chiedendo loro cosa trovano più interessante riguardo a tale attività; suggerire luoghi o risorse dove potrebbero trovare materiale o attività più divertenti e interessanti da esplorare, invitandoli a seguire in questo modo i loro interessi personali;
- *presentare le attività di apprendimento in modo che soddisfino i loro bisogni psicologici*: il modo principale con cui gli insegnanti possono orientare un'attività di apprendimento alla soddisfazione dei bisogni è *offrire scelta* (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Offrire scelta significa permettere agli studenti di scegliere tra una varietà di opzioni diverse, consentendo loro di decidere autonomamente di impegnarsi in una determinata attività piuttosto che in un'altra, o di mettersi in una specifica situazione invece di un'altra. Quando la scelta permette agli studenti di perseguire i loro interessi e obiettivi personali, "offrire scelta" diventa un approccio didattico che favorisce e sostiene la motivazione intrinseca (Reeve & Cheon, 2021).

Il secondo obiettivo del supporto all'autonomia, come concettualizzato da Reeve & Cheon (2021), è quello di *favorire l'internalizzazione*, ovvero facilitare l'autodeterminazione della motivazione, attraverso quattro *instructional behaviours* specifici:

- *fornire spiegazioni chiare*: aiutano gli studenti a percepire il processo di apprendimento come significativo e allineato ai propri interessi, obiettivi e

valori autodeterminati. Gli insegnanti possono facilitare questa percezione spiegando come i compiti contribuiscano agli obiettivi personali degli studenti e mostrando empatia verso i loro sentimenti e pensieri (Assor, Kaplan & Roth, 2002);

- *accettare le emozioni e gli atteggiamenti negativi degli studenti*: riconoscere e accettare tali sentimenti è particolarmente utile quando sorgono conflitti tra ciò che gli insegnanti vogliono che gli studenti facciano (ad esempio, leggere un libro, rivedere un tema, prestare attenzione) e ciò che gli studenti vogliono fare (ad esempio, qualcosa di diverso, qualcosa di meno impegnativo, parlare con il compagno) (Reeve, 2016). In termini motivazionali, il comportamento didattico rischia di sostituire le risorse motivazionali interne degli studenti con sentimenti negativi che ostacolano l'interesse sia per l'attività di apprendimento che per l'insegnante stesso. Al contrario, riconoscere e accettare tali sentimenti negativi significa prendere sul serio e accogliere queste reazioni come valide risposte alle regole, agli incarichi, alle richieste e alle aspettative imposte;
- *utilizzare un tono amichevole*: quando gli insegnanti chiedono agli studenti di partecipare attivamente, o quando affrontano il comportamento problematico degli studenti, sia il contenuto che il tono del linguaggio che utilizzano sono importanti. Utilizzare un linguaggio informativo e non controllante (Su & Reeve, 2011) si riferisce alla capacità dell'insegnante di comunicare verbalmente e non verbalmente in modo tale da ridurre la pressione, al tempo stesso trasmettendo libertà di scelta e flessibilità agli studenti;
- *mostrare pazienza*: la pazienza è l'atteggiamento calmo e positivo che un insegnante adotta quando gli studenti affrontano difficoltà nel modificare il loro comportamento o apprendere nuove competenze (Reeve et al., 2022). Significa concedere agli studenti il tempo e lo spazio necessari per affrontare le sfide delle attività di apprendimento, esplorare materiali, porre domande, pianificare, riflettere e rivedere il proprio lavoro, adattare strategie e progredire secondo il proprio ritmo (Reeve, 2016).

I sette comportamenti descritti da Reeve e Cheon (2021) rappresentano la pratica quotidiana dell'insegnamento che supporta l'autonomia degli studenti. Questi comportamenti agiscono sinergicamente e sono tutti positivamente correlati tra loro, poiché condividono una stessa origine o base comune, ovvero l'atteggiamento e il tono interpersonale centrato sullo studente; inoltre, si fondono in uno stile coerente di supporto all'autonomia. È questo stile complessivo, piuttosto che i singoli comportamenti, ciò che gli studenti percepiscono, a cui reagiscono e da cui traggono beneficio. Da qui nasce l'esigenza di approfondire la comprensione della percezione degli studenti riguardo al supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti e di analizzare l'impatto che tale supporto esercita nel tempo sui loro bisogni psicologici.

## 4. Il presente studio

Il presente studio si inserisce in una ricerca longitudinale più ampia (Germani, 2023a), condotta in diverse scuole secondarie di primo e secondo grado, con l'obiettivo generale di esaminare il ruolo degli insegnanti in ottica SDT sulla soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici, sulla motivazione e sul benessere scolastico degli studenti. Questo studio specifico si propone di analizzare come il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti si relazioni nel tempo con la soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici di base degli studenti nella scuola secondaria di primo grado. Inoltre, verrà approfondito come i bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione si influenzino reciprocamente nel tempo, per comprendere meglio le dinamiche di interazione tra questi bisogni nel contesto scolastico. Come accennato nell'introduzione, la necessità di concentrarsi su queste variabili in questo contesto scolastico nasce dalla mancanza di studi longitudinali che esplorano i costrutti della SDT a questo livello di istruzione, nonché dall'importanza crescente del ruolo degli insegnanti. Durante gli anni della scuola secondaria di primo grado, infatti, gli studenti attraversano una delle fasi più cruciali dello sviluppo, entrando nella (pre)adolescenza. In questa fase, tendono ad allontanarsi dalle figure primarie di riferimento e a ricercare nuove figure adulte di supporto, tra cui gli insegnanti, che assumono un ruolo particolarmente significativo per il loro benessere e il loro successo scolastico. Inoltre, in questa fase dello sviluppo, i comportamenti e le percezioni degli studenti possono evolvere rapidamente e in modo significativo all'interno del contesto scolastico (Roeser et al., 2000), sottolineando ulteriormente l'importanza di monitorare e cogliere questi cambiamenti anche nel breve termine.

Il presente studio longitudinale, di natura quantitativa, è stato articolato in due raccolte di dati, attraverso la somministrazione di un questionario agli stessi studenti, effettuate a circa tre mesi di distanza l'una dall'altra, la prima a fine febbraio e la seconda a metà maggio. La scelta di questa struttura temporale ha permesso di catturare cambiamenti a breve termine, consentendo di determinare sia la direzione che l'entità delle relazioni tra le variabili analizzate (Cohen et al., 2017).

Nello specifico, lo studio ha coinvolto un campione di convenienza di 305 studenti e studentesse<sup>1</sup> (53.4% femmine; età media di 12.1 anni con Dev. Stand. di 0.94) di due scuole secondarie di primo grado (una di Roma e una in provincia di Roma).

### 4.1 Il questionario

Il questionario è stato somministrato a tutti gli studenti delle due scuole in forma cartacea durante l'orario scolastico. La compilazione del questionario ha

richiesto circa 50 minuti ed è stata supervisionata da somministratori appositamente formati. Oltre alle domande inerenti alla sfera sociodemografica, nel questionario erano presenti sia domande inerenti ai costrutti strettamente SDT, come supporto all'autonomia, bisogni psicologici di base e motivazione, sia domande inerenti al successo scolastico, come il benessere, la soddisfazione scolastica, i risultati e le intenzioni di abbandono. I costrutti di interesse del presente studio sono stati indagati con le seguenti scale:

- *Supporto all'autonomia da parte degli insegnanti*: è stato valutato utilizzando il Learning Climate Questionnaire (LCQ; Black & Deci, 2000). Il LCQ, in relazione alla percezione degli studenti sui comportamenti degli insegnanti, è uno strumento ampiamente utilizzato nelle ricerche basate sulla SDT per misurare il concetto generale e unidimensionale di supporto all'autonomia nel contesto dell'apprendimento (Reeve et al., 2022). Uno degli obiettivi della ricerca, di cui il presente studio fa parte, era validare la versione breve per la scuola secondaria di primo grado, utilizzando l'adattamento italiano di Alivernini e Lucidi (2011), precedentemente validato per la scuola secondaria di secondo grado. La versione del LCQ utilizzata in questo studio è composta da otto item (esempio: "I miei insegnanti mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose") che misurano la percezione dello studente rispetto a vari aspetti del supporto all'autonomia, quali l'offerta di scelte, la comprensione del suo punto di vista, la fiducia nelle sue capacità, l'incoraggiamento ricevuto e l'abilità degli insegnanti di ascoltare e adottare la prospettiva dello studente. Gli item sono valutati su una scala Likert a sette punti, in cui 1 corrisponde a "Completamente in disaccordo" e 7 a "Completamente d'accordo".
- *Bisogni psicologici di base degli studenti*: la soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici degli studenti sono state misurate tramite l'adattamento della versione italiana della School Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (S-BPNSFS) di Buzzai e colleghi (2021). Questo adattamento, specifico per la scuola secondaria di primo grado, rappresenta uno degli obiettivi principali della ricerca a cui appartiene il presente studio. La scala originale comprendeva sei dimensioni (Soddisfazione/Frustrazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione). In questa versione, le dimensioni relative al bisogno di relazione sono state modificate, riformulando gli item per creare quattro nuove dimensioni distinte: Soddisfazione del bisogno di relazione con i compagni di classe; Frustrazione del bisogno di relazione con i compagni di classe; Soddisfazione del bisogno di relazione con gli insegnanti; Frustrazione del bisogno di relazione con gli insegnanti (Per una spiegazione più dettagliata si veda: Germani, 2023a; Germani, 2023b). La nuova versione della scala comprende dunque otto dimensioni (Soddisfazione/Frustrazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione con compagni di classe e insegnanti), per un totale di 35 item valutati su una scala Likert a cinque punti, dove 1 indica "Comple-

1 Il campione della prima raccolta dati era composto da 439 studenti. Nella seconda raccolta dati, il campione era composto da 436 studenti. Durante la fase di unione dei dati, sono stati inclusi 305 studenti. La discrepanza nel numero di studenti è dovuta ad assenze, dati mancanti e codici identificativi non corretti, che non hanno permesso il matching completo dei partecipanti.

tamente in disaccordo” e 5 “Completamente d'accordo”.

## 4.2 Il modello di analisi

Le analisi statistiche condotte hanno riguardato, in primo luogo, le analisi descrittive e la verifica della validità e dell'affidabilità delle scale utilizzate in entrambe le raccolte di dati. In questa sede, vengono presentate esclusivamente le analisi descrittive (medie e deviazioni standard) e il coefficiente alpha di Cronbach. Per ulteriori dettagli sulle analisi psicometriche, si rimanda a Germani (2023a).

Per verificare l'effetto nel tempo del supporto all'autonomia sulla soddisfazione e frustrazione dei bisogni psicologici, così come le relazioni reciproche tra i diversi bisogni nel tempo, è stato utilizzato un *two-waves cross-lagged panel model*. Il modello ipotizzato include le seguenti variabili: “Supporto all'autonomia”, “Soddisfazione Autonomia”, “Frustrazione Autonomia”, “Soddisfazione Relazione con i compagni”, “Frustrazione Relazione con i compagni”, “Soddisfazione Relazione con gli insegnanti”, “Frustrazione Relazione con gli insegnanti”, “Soddisfazione Competenza” e “Frustrazione Competenza”.

Nel modello sono stati specificati percorsi autoregressivi per ogni variabile. Oltre ai coefficienti di stabilità, sono stati stimati anche i coefficienti di influenza reciproca (*cross-lagged*), che permettono di analizzare come ogni variabile al Tempo 2 (T2; seconda raccolta dati) sia influenzata non solo dalla stessa variabile al Tempo 1 (T1; prima raccolta dati), ma anche da tutte le altre variabili misurate al Tempo 1.

Inoltre, nel modello è stata inclusa una covariata, il genere, utilizzata come variabile di controllo. Il modello di analisi è stato stimato utilizzando il metodo *Maximum Likelihood* e considerando un livello di significatività  $p < 0.05$ ; è stato valutato attraverso il test del Chi quadro e diversi indici di adattamento (Hu & Bentler, 1999). Il genere è stato inserito come co-variata dopo aver codificato la variabile con i valori 0/1 (0 = maschio; 1 = femmina). Le analisi statistiche sono state implementate attraverso l'utilizzo del software *Jamovi 2.4.8*.

## 5. Risultati

Nella *Tabella 1* sono riportate le statistiche descrittive e di affidabilità delle scale.

	Media	Dev. Std.	$\alpha$ di Cronbach
Supporto Autonomia T1	4.86	1.22	0.876
Supporto Autonomia T2	4.61	1.40	0.912
Soddisfazione Autonomia T1	3.40	0.80	0.704
Soddisfazione Autonomia T2	3.12	0.87	0.762
Soddisfazione Relazione Compagni T1	4.08	0.91	0.887
Soddisfazione Relazione Compagni T2	3.94	0.98	0.904
Soddisfazione Relazione Insegnanti T1	3.33	0.98	0.887
Soddisfazione Relazione Insegnanti T2	3.34	1.02	0.909
Soddisfazione Competenza T1	3.64	0.90	0.899

Soddisfazione Competenza T2	3.49	1.05	0.912
Frustrazione Autonomia T1	2.83	0.88	0.704
Frustrazione Autonomia T2	2.76	0.98	0.794
Frustrazione Relazione Compagni T1	2.06	0.937	0.822
Frustrazione Relazione Compagni T2	2.11	1.02	0.866
Frustrazione Relazione Insegnanti T1	2.27	0.98	0.868
Frustrazione Relazione Insegnanti T2	2.36	1.06	0.894
Frustrazione Competenza T1	2.55	1.09	0.845
Frustrazione Competenza T2	2.53	1.13	0.868

Tabella 1. Statistiche descrittive e di affidabilità delle scale. T1 = Tempo 1; T2 = Tempo 2.

Il modello *cross-lagged*, essendo un'estensione del modello autoregressivo, è un modello completamente specificato, in cui tutte le variabili al T2 sono regredite non solo sulle loro controparti al T1, ma anche su tutte le altre variabili al T1. Questo lo rende un modello saturo, ovvero un modello che include tutte le possibili relazioni tra le variabili, utilizzando così tutti i gradi di libertà disponibili. Gli indici di adattamento hanno confermato questa aderenza, con valori pari a zero per SRMR e RMSEA e pari a 1 per CFI e TLI. Tuttavia, è emerso un Chi quadro significativo ( $\chi^2 = 1782$ ,  $df = 126$ ,  $p < 0.001$ ) dovuto all'inclusione della covariata “genere” in relazione alle variabili del T2.

Nei risultati ottenuti, i coefficienti di stabilità sono risultati essere significativi e sono compresi in un intervallo che va da  $\beta$  0.17 a  $\beta$  0.52, come mostrato nella *Figura 1*.

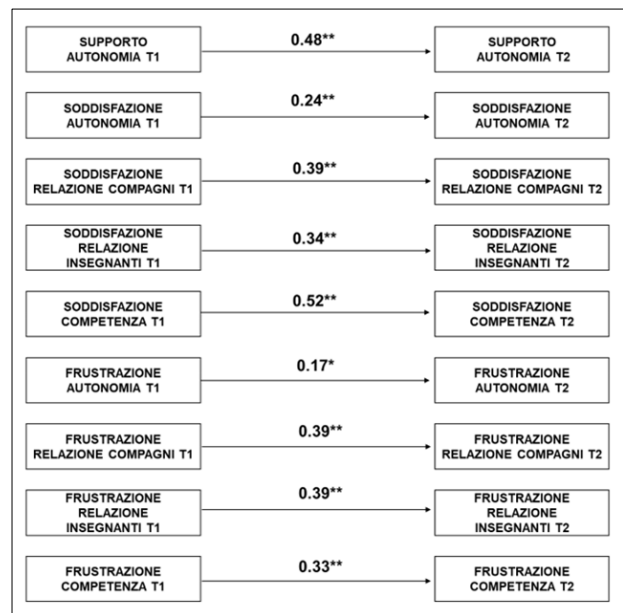


Figura 1. Coefficienti di stabilità ( $\beta$ ). \*\* $p < 0.001$ ; \* $p < 0.01$

I coefficienti di stabilità rappresentano quanto una variabile sia stabile nel tempo. Un coefficiente elevato indica che la variabile ha una forte continuità nel tempo, il che significa che i punteggi al tempo T1 sono fortemente correlati ai punteggi al tempo T2. Al contrario, un coefficiente basso o vicino a zero suggerisce una stabilità più debole, con punteggi al tempo T1 che

non sono fortemente correlati a quelli al tempo T2. In questo caso, la Soddisfazione del bisogno di competenza mostra una buona stabilità, con un coefficiente  $\beta$  di 0.52. Segue il Supporto all'autonomia con un coefficiente di 0.48, entrambi indicando una buona continuità nel tempo per queste variabili. La Frustrazione dell'autonomia ha mostrato una stabilità più bassa, con un coefficiente di 0.17, suggerendo una minore continuità tra i punteggi al tempo T1 e T2 per questa variabile. Nella *Figura 2* sono riportati i coefficienti *cross-lagged* significativi, tra Supporto all'autonomia e Bisogni (in entrambe le direzioni).

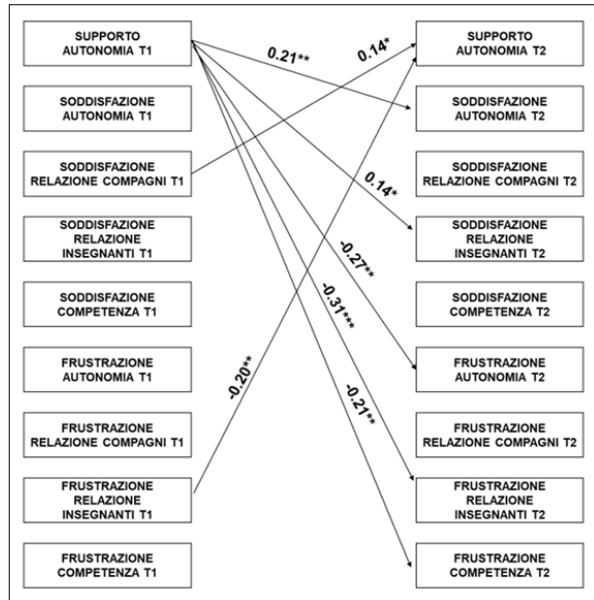


Figura 2. Coefficienti ( $\beta$ ) *cross-lagged* tra supporto all'autonomia e bisogni \*\*\* $p < 0.001$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.05$ .

Il supporto all'autonomia ha dimostrato di avere effetti significativi nel tempo su diverse variabili: sulla soddisfazione del bisogno di autonomia ( $\beta$  0.21); sulla soddisfazione della relazione con gli insegnanti ( $\beta$  0.14); sulla frustrazione dell'autonomia ( $\beta$  -0.27); sulla frustrazione della competenza ( $\beta$  -0.21); sulla frustrazione del bisogno di relazione con gli insegnanti ( $\beta$  -0.31). Inoltre, c'è anche una relazione di influenza reciproca tra il supporto all'autonomia e la frustrazione del bisogno di relazione con gli insegnanti. La frustrazione del bisogno di relazione con gli insegnanti a T1 ha un effetto negativo sul supporto all'autonomia a T2 ( $\beta$  -0.20). Invece, la soddisfazione del bisogno di relazione con i compagni a T1, con la quale il supporto all'autonomia non aveva inizialmente un effetto significativo a T2, ha dimostrato di influenzare il supporto all'autonomia a T2 in modo significativo. Per quanto riguarda le relazioni reciproche, nel tempo, tra i diversi bisogni, la *Figura 3* mostra i risultati relativi alle relazioni nel tempo, riportando solamente i coefficienti standardizzati ( $\beta$ ) significativi.

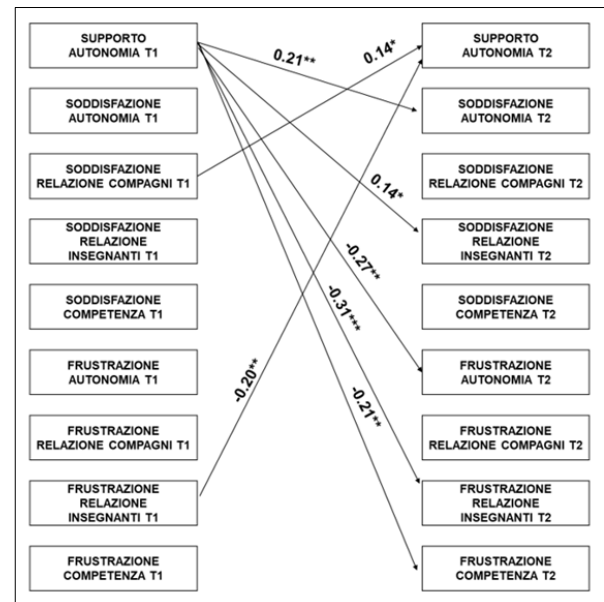


Figura 3. Coefficienti ( $\beta$ ) *cross-lagged* tra i bisogni \*\*\* $p < 0.001$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.05$ .

La soddisfazione del bisogno di relazione con i compagni a T1 ha dimostrato un impatto significativo su diverse variabili a T2: ha un effetto positivo sulla soddisfazione ( $\beta$  0.22) e negativo sulla frustrazione ( $\beta$  -0.14) della relazione con gli insegnanti, nonché un effetto negativo sulla frustrazione della competenza ( $\beta$  -0.15). Al contrario, la frustrazione della relazione con i compagni a T1 ha un impatto negativo sulla soddisfazione della relazione con i compagni a T2 ( $\beta$  -0.20). È interessante notare che la frustrazione della relazione con i compagni a T1 mostra relazioni significative con la soddisfazione ( $\beta$  0.19) e la frustrazione ( $\beta$  -0.16) della relazione con gli insegnanti a T2, sebbene queste relazioni non siano coerenti tra loro. Infine, le due ultime relazioni significative tra i bisogni nel tempo riguardano la frustrazione della relazione con gli insegnanti a T1. Questa variabile ha un impatto sia sulla soddisfazione della relazione con gli insegnanti a T2 ( $\beta$  -0.25), sia sulla frustrazione dell'autonomia ( $\beta$  0.31) a T2.

In generale, il genere non ha mostrato nessuna influenza significativa né sul supporto all'autonomia, né sulla soddisfazione/frustrazione dei bisogni. Infine, l'intero modello spiega una buona parte della percentuale di varianza in tutte le variabili del T2, con  $R^2$  compresi tra 0.27 e 0.52.

## 6. Discussione e conclusioni

Lo studio aveva l'obiettivo di indagare le relazioni nel tempo tra il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e la soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di base degli studenti nella scuola secondaria di primo grado, approfondendo anche le relazioni reciproche tra i bisogni stessi nel corso del tempo. Oltre a contribuire all'avanzamento delle conoscenze sulle dinamiche tra queste variabili in questo specifico grado scolastico, grazie all'adattamento

degli strumenti utilizzati, lo studio presenta due importanti aspetti innovativi. Prima di tutto, lo studio si distingue per l'attenzione sia alla soddisfazione che alla frustrazione dei bisogni degli studenti. Mentre la maggior parte delle ricerche longitudinali sulla SDT nel contesto scolastico si concentra principalmente sulla soddisfazione dei bisogni (ad esempio, Ratelle & Duchesne, 2014; Ratelle et al., 2023; Tian et al., 2014), in questo studio si è ritenuto fondamentale includere anche la frustrazione dei bisogni, oltre alla loro soddisfazione, per offrire una visione più completa delle esperienze scolastiche degli studenti. La frustrazione dei bisogni, infatti, non corrisponde semplicemente a una bassa soddisfazione, ma implica la presenza di ostacoli o comportamenti che attivamente compromettono tali bisogni, rendendo l'esperienza di apprendimento più negativa (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Al contrario, i risultati evidenziano che il supporto all'autonomia fornito agli studenti contribuisce a ridurre la frustrazione dei loro bisogni, aiutandoli a percepire un ambiente scolastico più favorevole. Il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti si è infatti confermato come un elemento contestuale di grande rilevanza, in particolare nel favorire una maggiore soddisfazione e una minore frustrazione del bisogno di autonomia degli studenti. Quest'ultimo, come detto, rappresenta un fattore cruciale per il mantenimento della motivazione intrinseca nel tempo, che a sua volta è associata a diversi indicatori di successo scolastico e formativo (Howard et al., 2021; Ryan & Deci, 2020). Inoltre, il supporto all'autonomia si è dimostrato un fattore protettivo nella relazione che gli studenti percepiscono di avere con i propri insegnanti. Questo suggerisce che, quando gli studenti si sentono compresi, liberi di prendere alcune decisioni sul proprio modo di apprendere e percepiscono gli insegnanti come pazienti e rispettosi dei loro tempi di apprendimento, sviluppano un senso di maggiore connessione e relazione con loro. Una buona relazione con gli insegnanti è da tempo riconosciuta come un elemento imprescindibile per il benessere degli studenti e per il loro successo nel processo di apprendimento (Hattie, 2008). Infine, è emerso che gli studenti, quando si sentono supportati, sperimentano una minore frustrazione del loro bisogno di competenza. Questo risultato è particolarmente significativo, poiché il sentirsi competenti rappresenta una caratteristica fondamentale per gli studenti, soprattutto in questa fascia di età. Il bisogno di competenza, infatti, è considerato strettamente legato al benessere e alla motivazione identificata, che risulta cruciale per la perseveranza e il successo negli studi (Bureau et al., 2022).

Un secondo aspetto di carattere innovativo dello studio riguarda l'attenzione posta sulle diverse relazioni che gli studenti instaurano nel contesto scolastico, distinguendo tra quelle con gli insegnanti e quelle con i compagni di classe. Come detto, il bisogno di relazione a scuola si riferisce alla necessità degli studenti di instaurare legami significativi sia con i compagni sia con gli insegnanti. Tuttavia, l'assenza di strumenti capaci di misurare distintamente queste

due relazioni ha spesso limitato la comprensione del ruolo di questo bisogno nel contesto scolastico, poiché il bisogno di relazione viene comunemente considerato in modo generico come un legame con gli "altri significativi", senza distinguere figure specifiche (si veda, ad esempio, Van der Kaap-Deeder et al., 2020). Grazie all'adattamento della scala sui bisogni psicologici, è stato possibile ottenere risultati più dettagliati, come ad esempio il fatto che sentirsi connessi con i compagni di classe favorisce nel tempo un maggiore senso di connessione anche con gli insegnanti. Questo suggerisce che un buon clima di classe e relazioni positive tra gli studenti possono contribuire a costruire rapporti più solidi e significativi anche tra studenti e insegnanti.

Occorre, a questo proposito, considerare un limite dello studio, ovvero la mancanza di informazioni sulle altre fonti del supporto all'autonomia (genitori e pari), che possono contribuire in maniera rilevante alla soddisfazione/frustrazione dei bisogni degli studenti a scuola. I genitori e i pari, in particolare i compagni di classe, sono agenti di socializzazione fondamentali che influenzano il contesto di apprendimento dello studente. Fino ad oggi, sono stati condotti pochi studi mirati ad esaminare simultaneamente le molteplici fonti di supporto all'autonomia (insegnanti, genitori e pari) in relazione alle attività legate alla scuola (Guay et al., 2021). Valutare il ruolo di ciascun agente sociale, soprattutto in questa particolare fase dello sviluppo, è di fondamentale importanza, poiché comprendere in che modo le diverse fonti contribuiscano alla soddisfazione dei bisogni degli studenti, tenendo in considerazione la specificità di ogni contesto, consente di adottare approcci mirati a promuovere esperienze di apprendimento positive. Futuri studi dovrebbero considerare come queste altre fonti di supporto all'autonomia interagiscono con il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti, al fine di garantire una valutazione più completa e olistica dell'esperienza di apprendimento e dello sviluppo degli studenti.

Un altro aspetto che studi futuri potrebbero approfondire riguarda i comportamenti controllanti degli insegnanti, che possono ostacolare attivamente la soddisfazione dei bisogni psicologici degli studenti. Sebbene la maggior parte degli interventi e degli studi si concentri esclusivamente sui comportamenti di supporto, includere l'analisi dei comportamenti ostacolanti può aiutare ricercatori e insegnanti non solo a identificare quali atteggiamenti promuovere, ma anche a riconoscere e prevenire quelli che limitano il benessere e la motivazione degli studenti. Per realizzare interventi formativi mirati a migliorare lo stile motivante adottato dagli insegnanti è, infatti, necessario sviluppare contemporaneamente due competenze: la capacità di comprendere e di mettere in atto comportamenti di supporto e la capacità di riconoscere e gestire i comportamenti ostacolanti, sostituendoli con azioni più supportive (Reeve & Cheon, 2021). Complessivamente, i risultati dello studio possono fornire un punto di partenza per futuri approfondimenti, sia per migliorare la comprensione del ruolo degli insegnanti nello sviluppo dell'autodetermina-

zione degli studenti nella scuola secondaria di primo grado, sia per progettare interventi di formazione mirati a supportare gli insegnanti nel migliorare le loro pratiche di insegnamento quotidiane.

## Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-73. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42(5), 497-519. <https://doi.org/10.1177/01430343211017170>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Germani, S. (2023a). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"]. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>
- Germani, S. (2023b). Il supporto all'autonomia nel contesto scolastico: la Self-Determination Theory come approccio per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere: primi risultati di uno studio longitudinale. *Quaderni del Dottorato SIRD*, pp. 162-181.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/082957352111055355>
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Howard, J. L., & Gilbert, W. (2021). Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 390-410. <https://doi.org/10.1037/edu0000482>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors In Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building autonomous learners*. Singapore: Springer, pp. 59-81. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4)
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 0(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030307>
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Ratelle, C. F., Lascano, D. I. V., Guay, F., & Duchesne, S. (2023). Need satisfaction profiles during the transition to secondary school and its implications in later education. *Learning and Individual Differences*, 107, 102357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102357>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building autonomous learners*. Singapore: Springer, pp. 129-52. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7)
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- 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>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>
- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M., & Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents' functioning: The role of need sati-

- satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies*, 21, 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), 443-471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Reeve, J., Kaplan, H., Matos, L., & Cheon, S. H. (2023). Education as flourishing: Self-determination theory in schools as they are and as they might be. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 591-618). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23(1), 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tian, L., Chen, H., and Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Soc. Indic. Res.* 119, 353-372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

# Guiding through teaching: Guidance didactics between theoretical perspectives, regulations and practical applications in the national context

## Orientare insegnando: La didattica orientativa tra prospettive teoriche, normative e applicazioni pratiche nel contesto nazionale

Angelica Bonin

Università degli Studi di Padova (Italy) – angelica.bonin@studenti.unipd.it  
<https://orcid.org/0009-0009-9464-6518>

Lorenza Da Re

Università degli Studi di Padova (Italy) – lorenza.dare@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7988-1426>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Talking about guidance didactics means dealing with a complex but very actual topic in the educational field and beyond. Various authors and regulations have proposed definitions and suggestions, highlighting how guidance didactics enhances guidance in teaching-learning processes. This contribution, based on a non-systematic review of the literature and national regulations from the last decades, analyses definitions and principles to outline a theoretical framework and share operational insights. The general guidance perspective and the main reference context will be explored. Subsequently, a vision of guidance didactics and some guidelines will be shared, consistently with the guidance model adopted and the regulations outlined. Finally, methodologies and strategies useful for implementation will be explored, focusing on teacher's role and training. The aim is to combine theoretical, normative and operational reflections to offer a useful framework for the comprehension, application and development of guidance didactics in different educational contexts, both nationally and internationally.

Parlare di didattica orientativa significa affrontare un tema articolato, ma molto attuale in ambito pedagogico e non solo. Diversi autori e normative hanno proposto definizioni e indicazioni, evidenziando come la didattica orientativa valorizzi l'orientamento nei processi di insegnamento-apprendimento. Questo contributo, basato su una *review* non sistematica della letteratura e delle normative nazionali degli ultimi decenni, analizza definizioni e principi per delineare un quadro teorico e condividere spunti operativi. Si esplorerà la prospettiva orientativa generale e il principale contesto di riferimento. Successivamente, si condividerà una visione di didattica orientativa e alcuni principi guida, coerentemente con il modello orientativo adottato e le normative esposte. Infine, si approfondiranno metodologie e strategie utili per l'implementazione, soffermandosi sul ruolo e sulla formazione del docente. L'obiettivo è quello di unire riflessioni teoriche, normative e operative per offrire un quadro utile alla comprensione, all'applicazione e allo sviluppo della didattica orientativa in diversi ambiti educativi, nazionali e internazionali.

### KEYWORDS

Guidance didactics, Guidance, Didactics, Teaching, School  
Didattica orientativa, Orientamento, Didattica, Insegnamento, Scuola

**Citation:** Bonin, A., & Da Re, L. (2025). Guiding through teaching: Guidance didactics between theoretical perspectives, regulations and practical applications in the national context. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 101-110. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_13)

**Acknowledgments:** The investigation manifested in this paper was supported by "PRIN2022PNRR" (project code P2022XYN9A; CUP UNIPD: C53D23008970001) titled "Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices," funded by the European Union – NextGenerationEU PNRR – Missione 4: Istruzione e ricerca, Section C2: "Dalla ricerca all'impresa", Investment 1.1. "Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)". Within the framework of this funded projects, L. Da Re has the role of PI and A. Bonin is a research team member.

**Authorship:** Section 1 (L. Da Re); Section 2 (A. Bonin); Section 3 (L. Da Re; A. Bonin).

**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-01-25\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_13)

**Submitted:** December 5, 2024 • **Accepted:** April 30, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Tra letteratura e normative nazionali

Il termine *didattica orientativa* include al suo interno due diversi aspetti. In primo luogo, è presente la dimensione della didattica, che richiama le dinamiche di apprendimento-insegnamento e l'indispensabile ruolo svolto dalle discipline e dal rapporto tra docente e discente. Con "didattica", infatti, si intende quella disciplina che si occupa dello studio dei metodi, delle strategie, degli strumenti relativi all'insegnamento. Come evidenzia Castoldi (2010), la didattica è vista come la "ricerca sull'insegnamento" nella quale particolare rilievo viene assegnato all'"oggetto della didattica", ossia l'insegnamento, e alla "metodologia di indagine", ovvero la ricerca (pp. 11–12). D'altra parte, nel nostro caso, non si parla di didattica *tout court*, ma di quella che ha come obiettivo l'orientamento. Quest'ultimo elemento fa emergere temi quali la personalizzazione, la promozione dell'autonomia e, più in generale, lo sviluppo di competenze trasversali. Prima di proiettarsi verso la prospettiva della didattica orientativa, è quindi cruciale comprenderne il nucleo: l'orientamento.

### 1.1 L'orientamento

Sapersi orientare significa compiere in autonomia delle scelte consapevoli durante l'intero percorso esistenziale e in qualunque situazione e ambiente di vita. Possiamo ritrovare una definizione di orientamento più dettagliata nella Risoluzione del Consiglio d'Europa del 2008 (Consiglio dell'Unione Europea, 2008), la quale conferma come si tratti di un processo permanente che consente a tutti "di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita" (p. 1).

Complessivamente, le azioni di orientamento dovrebbero basarsi su una prospettiva permanente, calata in modo significativo e diffuso nei processi e nei contesti esistenziali. Esse, inoltre, dovrebbero accompagnare e supportare l'individuo nelle fasi decisionali e di scelta (MIUR, 2014).

Dal punto di vista delle possibili attività orientative, è essenziale che queste non si limitino a trasmettere informazioni. Dovrebbero, al contrario, includere anche una dimensione formativa ed esperienziale raggiungibile attraverso "percorsi riflessivi, formativi ed autoformativi finalizzati alla consapevolezza di sé per la gestione responsabile del cambiamento e per la progettazione critica del futuro" (Lo Presti & Tafuri, 2020, p. 85).

In generale, l'orientamento porta l'individuo a conoscere e comprendere sé stesso e il mondo circostante, con particolare attenzione alle opportunità formative e professionali, sviluppando progressivamente competenze utili per la definizione autonoma del percorso personale, formativo e lavorativo (Riva, 2020).

La visione delineata è quella dell'orientamento educativo e professionale, nella quale si valorizza la prevenzione, l'*empowerment* e la connessione contestuale in una prospettiva *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep*, ossia per tutta la vita, in tutti i contesti esistenziali e

significativa. L'obiettivo è lo sviluppo di autonomia e responsabilità e il potenziamento di competenze trasversali, in vista della definizione del progetto esistenziale. Oltre alla dimensione personale e alla centralità dell'individuo, si dà rilievo anche alla collettività, valorizzando congiuntamente aspetti specifici e l'intervento volto allo sviluppo della giustizia sociale e del bene comune (Da Re, 2024a; 2024b).

### 1.2 Orientare a scuola

L'orientamento riguarda tutte le fasi della vita, ma vi sono alcuni momenti cruciali, di transizione, durante i quali saper compiere scelte consapevoli risulta complesso e rilevante. Tra i momenti più sfidanti vi sono, ad esempio, il passaggio alla scuola secondaria e l'accesso al contesto universitario (La Marca et al., 2023; Sicurello, 2025). Ne consegue il fatto che orientare in ambito scolastico può influire sull'intero percorso di vita. Per questo, prevedere una didattica orientativa acquisisce un peso importante.

L'idea di una didattica orientativa che incide sull'intera esistenza non è legata solamente al fatto che alcune scelte compiute avranno ripercussioni a lungo termine, ma è soprattutto riferita allo sviluppo di competenze di tipo trasversale applicabili in momenti e contesti diversi in un'ottica di *empowerment* e auto-orientamento (Batini, 2015). Inoltre, negli ultimi anni ha avuto luogo un profondo cambiamento, dovuto anche al periodo pandemico, che ha generato un'instabilità collettiva e individuale. Questa condizione può essere affrontata anche attraverso azioni orientative implementate soprattutto dai "luoghi specializzati nella formazione delle nuove generazioni, ossia, dai contesti formali come la scuola" (Mannese, 2021, p. 28).

La didattica orientativa riguarda quella sezione dell'educazione che si occupa delle strategie in grado di supportare gli studenti nelle loro scelte e nel dispiegamento delle proprie potenzialità. In particolare, cerca di favorire una maggiore comprensione di sé, dei propri interessi, delle proprie competenze e prospettive future per poter definire consapevolmente il proprio percorso di vita. Zanniello (2020) evidenzia proprio l'importanza di sviluppare metodologie che integrino l'insegnamento con l'orientamento, trasformando così l'intervento didattico in un elemento chiave per la definizione della progettualità esistenziale (Zanniello, 2020).

La scuola diventa, dunque, un ambiente decisivo per lo sviluppo della persona, della sua identità, e della sua vita futura, poiché può fornire le risorse necessarie per accrescere autonomia e responsabilità (Bortolotto & Porcarelli, 2019).

Pur valorizzando la natura trasversale dell'orientamento e sottolineando il fatto che la didattica non si occupa in modo esclusivo del contesto scolastico, è in quest'ultimo ambiente educativo che la didattica orientativa trova uno dei principali ambiti di applicazione. In questa prospettiva, le normative e la letteratura offrono spunti fondamentali per comprendere quali siano le caratteristiche, i principi e le potenzialità di quest'area didattica.

### 1.3 La didattica orientativa nei riferimenti normativi

Normativa chiave per la didattica orientativa in Italia è la *Direttiva n. 487 del 1997* (MPI, 1997). Questa pubblicazione interviene specificamente sulla tematica orientativa e parla della sua integrazione nel curriculum scolastico. Di grande rilievo è, in particolar modo, ciò che viene proposto all'Art.1, dove si evidenzia come l'orientamento:

“Si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile” (MPI, 1997, p. 1).

Dopo aver definito queste finalità, la Direttiva si focalizza sulle attività che le scuole, prevalentemente secondarie di primo e secondo grado, dovranno includere nei programmi, evidenziando così il ruolo chiave della didattica orientativa. Non vi sono però precise indicazioni su come definire iniziative e strumenti, né vengono illustrati specifici elementi valutativi e la formazione iniziale dei docenti.

La didattica orientativa verrà poi ripresa nella Circolare Ministeriale n. 43 del 2009 (MIUR, 2009) con la quale saranno emanate le prime *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Le linee guida si riferiscono chiaramente alla formazione degli operatori di orientamento sulla didattica orientativa e per competenze, e ai percorsi in ingresso dei docenti sull'orientamento. Inoltre, si osserva il grande peso assegnato all'istruzione e alla formazione e, nello specifico, alla didattica orientativa, che dovrà essere inclusa dal docente in tutte le attività svolte in aula sino a “saper utilizzare la disciplina in termini orientanti” (MIUR, 2009, p. 8).

La circolare e le rispettive linee guida avranno un notevole impatto anche sulle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014). In questo documento si assegna un ruolo essenziale alla scuola, in particolare relativamente alle attività orientative mirate a promuovere lo sviluppo di determinate competenze “necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità.” (MIUR, 2014, p. 4). Si specifica, in particolare, come proprio la didattica orientativa sia una delle azioni da implementare per sviluppare competenze orientative. Evidente è anche l'interesse rispetto alla formazione specifica dei docenti e non solo degli operatori dell'orientamento. Per integrare l'orientamento nel curriculum, è necessario che chiunque intenda diventare docente sia adeguatamente formato, valorizzando anche la didattica orientativa e il significato di orientamento permanente.

Le *Linee guida per l'orientamento* del 2022 (MIM, 2022b), adottate con il Decreto n. 328 (MIM, 2022a), sono una delle pubblicazioni più recenti. Oltre a esaltare l'orientamento e il ri-orientamento visti in ottica educativa, sottolineano l'importanza della scuola di ogni ordine e grado e della didattica orientativa. Que-

st'ultima viene definita come un'attività dinamica, che va oltre l'approccio trasmissivo per privilegiare metodologie laboratoriali, e che si fonda sull'esperienza dello studente (MIM, 2022b). Il documento evidenzia anche come l'orientamento debba essere incluso in modo prioritario nella formazione iniziale dei docenti. Tuttavia, a differenza di altre pubblicazioni, la didattica orientativa non viene analizzata approfonditamente, non è evidenziata tra gli obiettivi principali e, soprattutto, le attività da includere nel curriculum sembrano non essere integrate alle pratiche disciplinari specifiche di ciascun docente.

### 1.4 La didattica orientativa in letteratura

In letteratura pedagogica è possibile trovare diverse definizioni di didattica orientativa, variamente approfondite e spesso integrabili. Per comprendere quale direzione intraprendere per attuare una didattica realmente orientativa, è fondamentale delineare quale visione meglio si armonizza ai principi orientativi evidenziati in precedenza attraverso le suggestioni di diversi esperti sul tema.

Innanzitutto, è essenziale sottolineare come alcuni autori utilizzino i termini *didattica orientativa* e *orientamento formativo* come sinonimi. Secondo le Autrici, tuttavia, esiste una leggera differenza. L'orientamento formativo è una declinazione dell'orientamento nel quale si valorizza la centralità dell'individuo e lo sviluppo di competenze utili per affrontare il cambiamento (Lo Presti & Tafuri, 2020). Mettere in atto percorsi di orientamento formativo significa focalizzarsi sulla “progressiva conquista dell'autonomia” e sull'importanza della “responsabilizzazione” che si sviluppa grazie ad azioni che consentono l'ottenimento di conoscenze e lo sviluppo di competenze “necessarie a definire i propri obiettivi nella vita e a perseguirli in modo attivo, autonomo, efficace, in relazione con gli altri” (Giusti & Batini, 2023, p. 20). La didattica orientativa può dunque rappresentare una strategia, articolata in apposite metodologie e strumenti, per tradurre in pratica l'approccio orientativo delineato. In questo contributo si prediligerà l'utilizzo del termine *didattica orientativa* poiché rappresenta meglio sia l'idea di una disciplina che indaga l'ambito dell'insegnamento, sia di un approccio utile per orientare in ottica formativa.

In generale, la didattica orientativa è un settore specifico della didattica focalizzato sugli interventi in grado di unire gli obiettivi di apprendimento disciplinari, volti all'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche, e lo sviluppo delle “competenze orientative propedeutiche a una gestione autonoma ed efficace del processo di auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita” (Pombeni, 2008, p. 63), vale a dire le competenze utili trasversalmente. Nel contesto scolastico, ciò si realizza primariamente attraverso l'utilizzo delle materie scolastiche e, più in generale, attraverso tutte le attività svolte in tale contesto educativo. Si tratta di ricercare nei contenuti disciplinari quegli elementi utili per l'orientamento e l'auto-orientamento (Marostica, 2008). Pur assegnando particolare importanza ai contenuti delle discipline e alla relazione educativa, è un approccio che si spinge verso

“necessità orientative (non soltanto in ottica professionale o formativa ma anche esistenziale) delle quali oggi i soggetti hanno bisogno” (Batini & Giusti, 2007, p. 12).

Per realizzare questa prospettiva, è essenziale tener presente che “una buona didattica, se vuole essere davvero orientante, deve prevedere una precisa intenzionalità e una metodologia per promuovere in ogni studente le competenze orientative di base” (Burba, 2023, p. 1). Non tutti gli interventi messi in atto dai docenti possono essere considerati didattica orientativa se non vi è l’intenzione di orientare e se non lo si fa con una metodologia adeguata. Implementare una didattica di tipo orientativo significa intervenire sulla scuola grazie all’orientamento e, dunque, si tratta non solo di prendere in esame le materie e i loro contenuti, ma anche di rivalutare le modalità utilizzate per l’insegnamento delle discipline curriculari (Colazzo, 2019).

La visione di didattica orientativa che si intende proporre prevede, inoltre, il superamento della sola dimensione informativa e l’inclusione di dinamiche formative, indirizzate allo sviluppo di competenze utili per tutta la vita. Come evidenzia Annacontini (2020), è cruciale intervenire anche su competenze che consentano di valutare il proprio passato e riflettere sul proprio futuro (Annacontini, 2020). Pensare a una didattica in senso orientativo implica dare rilievo alla condivisione di contenuti e rispondere alle esigenze formative, personali e sociali. Non si tratta di accantonare la dimensione conoscitiva delle discipline o delle tematiche orientative, ma si tratta di promuovere e ampliare parallelamente la dimensione esperienziale e lo sviluppo delle competenze trasversali.

Altro elemento che concorre alla definizione di didattica orientativa è la valorizzazione delle caratteristiche specifiche di ogni individuo, giungendo così a una personalizzazione dell’orientamento (Bortolotto & Porcarelli, 2019).

Inoltre, la didattica orientativa supera la scansione tradizionale delle discipline e assume un carattere trasversale ponendosi come obiettivo principe la valorizzazione e la manifestazione dell’“aspetto formativo delle discipline negli interventi quotidiani in classe” (Batini, 2015, p. 29). I docenti dovranno dunque puntare allo sviluppo delle competenze trasversali e, nello specifico, a quelle orientative, “sia attraverso il potenziamento della valenza orientativa della propria disciplina sia attraverso un lavoro interdisciplinare (d’aula o di laboratorio), finalizzato a sviluppare un metodo critico di risoluzione dei problemi concreti” (Pombeni, 2008, p. 63).

Oltre a coinvolgere tutte le discipline e le attività scolastiche, è importante sottolineare che la didattica orientativa non deve essere compito esclusivo di alcuni ordini e gradi di istruzione e formazione. La didattica orientativa è una strategia che dovrebbe essere inclusa intenzionalmente in tutte le scuole, in tutte le università e, in generale, in tutti i contesti caratterizzati da dinamiche di insegnamento-apprendimento.

Riassumendo, la didattica orientativa copre una specifica area della didattica tradizionale e, servendosi delle discipline, condivide conoscenze e sviluppa

competenze legate all’orientamento. Pur includendo la dimensione informativa, privilegia attività di natura formativa. Inoltre, attribuisce particolare importanza alla dimensione individuale nel rispetto delle specificità di ciascuno.

## 2. Come fare didattica orientativa

Gli elementi teorici e normativi che guidano la definizione di didattica orientativa dovrebbero tradursi in pratiche educative che supportino gli studenti nel loro percorso di crescita. Oltre alla condivisione di una visione di orientamento e di didattica orientativa, è dunque essenziale definire principi guida e specifiche pratiche operative. Si procederà, dunque, riportando alcuni spunti emersi dalla *review* non sistematica della letteratura nazionale. Si precisa che, pur non trattandosi di uno studio empirico, il contributo intende portare una riflessione teorico-pratica sul tema della didattica orientativa, valorizzandone l’applicabilità nei contesti educativi e le grandi potenzialità innovative a essa associate.

### 2.1 Alcuni principi

Considerando le definizioni di didattica orientativa e la visione di orientamento proposta, è cruciale far emergere le principali caratteristiche che possono costruire una didattica realmente orientativa/orientante. Molti aspetti del modello più recente si rifanno alla visione di orientamento descritta in precedenza (Da Re, 2024a; 2024b).

In primo luogo, si evidenzia il passaggio da un approccio nel quale si dà priorità all’individuazione di talenti, inclinazioni, capacità e conseguente associazione a uno sbocco futuro, a un modello didattico nel quale si valorizza primariamente la centralità della persona, in questo caso dello studente (Ferraro, 2014). Ponendo al centro la persona, risulta chiara la connessione alla prospettiva dell’orientamento permanente.

Il focus sul soggetto comporta, inoltre, un indispensabile avvicinamento alla personalizzazione dell’apprendimento, in cui si presta attenzione ai bisogni specifici e dove ciascuno è messo in condizioni tali da poter giungere al successo. Punti chiave per la realizzazione di questa prospettiva sono: la disponibilità di più possibilità, l’opportunità di sviluppare la capacità di riflettere sul proprio apprendimento, il miglioramento del giudizio critico, la scelta autonoma e consapevole del proprio percorso (Baldacci, 2005; Barbuto & Del Pozzo, 2023). Questi fattori, integrati al concetto più ampio di personalizzazione, seppur relativi alla didattica tradizionale, possono essere applicati all’orientamento.

Un altro principio che dovrebbe caratterizzare la didattica orientativa è l’adattabilità a tutte le discipline scolastiche, rendendola così un approccio trasversale. La didattica orientativa è auspicabile che sia multidisciplinare, ossia volta ad affrontare un tema grazie all’utilizzo di più discipline affini che contribuiscono separatamente e mantengono le relative specificità. Dovrebbe assumere un carattere interdisciplinare, garantendo la combinazione di diverse materie e rispet-

tandone le specificità, per affrontare un tema specifico. Inoltre, è importante che superi i confini delle discipline (transdisciplinarietà) attraverso l'integrazione di teorie e pratiche diverse per la risoluzione di problemi complessi e reali (Batini, 2010; Barbuto & Del Pozzo, 2023; Maulini & Miatto, 2023).

Ciascuna disciplina porta con sé contenuti di carattere specifico e tecnico che, tuttavia, possono essere utilizzati per contribuire alla costruzione del progetto di vita. L'idea che la didattica orientativa sia fondamentale per sviluppare nell'individuo l'autonomia, favorire l'*empowerment*, agevolare la capacità di scegliere, definire e organizzare il progetto di vita, evidenzia il ruolo cruciale svolto dalle competenze orientative e, più in generale, delle competenze trasversali (Barbuto & Del Pozzo, 2023; Ferraro, 2014). Uno degli aspetti distintivi della didattica orientativa è proprio quello "di costruire competenze necessarie per gestire la propria crescita culturale, i propri processi di sviluppo e la propria esistenza" (Barbuto & Del Pozzo, 2023, p. 230). Pertanto, la chiave per la realizzazione di tale didattica, risulta essere proprio l'incattivazione delle competenze trasversali.

Ricchiardi e altri autori (2024), specificano che una didattica orientativa non può essere tale se non si considera lo sviluppo di competenze di carattere orientativo, coerentemente con un modello didattico basato sull'apprendimento per competenze (Ricchiardi et al., 2024). Questa prospettiva indirizza l'attenzione sulla didattica per competenze. Infatti, come nel caso della didattica orientativa, la didattica per competenze dà rilievo alla costante relazione tra insegnamento, apprendimento e valutazione, e valorizza allo stesso tempo la centralità e la partecipazione diretta del soggetto che apprende (Barbuto & Del Pozzo, 2023; Castoldi, 2011).

Altro elemento chiave è l'importanza della laboratorialità, nella quale si integrano conoscenze, abilità e competenze (Barbuto & Del Pozzo, 2023; Ferraro, 2014). Si precisa che con il termine *laboratorio* non ci si riferisce necessariamente all'ambiente denominato in questo modo, ma anche al "momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida" (Ferraro, 2014, p. 159). Questa prospettiva in cui lo studente è al centro ed è parte attiva del processo, può connettersi a tutte le attività educative svolte a scuola. In tali situazioni lo studente apprende a "indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi" (Ferraro, 2014, p. 159). Gli elementi che definiscono la laboratorialità si intrecciano all'orientamento e alla didattica orientativa poiché il laboratorio permette allo studente di acquisire consapevolezza delle proprie capacità e competenze, sviluppando progressivamente un progetto di vita in armonia con le sue conoscenze, le sue competenze, i suoi desideri, le sue aspirazioni. Si può affermare che la didattica orientativa dovrebbe essere anche una didattica laboratoriale ed esperienziale.

Se si prende in esame la realtà scolastica, emerge un altro elemento fondamentale: il ruolo dell'inse-

gnante. Di conseguenza, deve essere valorizzata la relazione educativa docente-discente. Tenendo in considerazione il fatto che la didattica orientativa dovrebbe esulare dalla tradizionale didattica frontale e mettere in luce la centralità dello studente e l'apprendimento esperienziale, per il docente "si tratta di operare la svolta paradigmatica data dalla transizione dall'insegnare dei contenuti formativi in astratto, al costruire apprendimenti utili e spendibili" (Ricchiardi, 2021, p. 144). Questo cambiamento influisce sia sulle differenti sfaccettature della professionalità dell'insegnante che sulle diverse aree della didattica: progettazione, ricerca, valutazione. Più nello specifico risulta essenziale il mutamento del rapporto che si instaura con gli alunni. Per cui si rende necessaria una relazione educativa che sappia allo stesso tempo risaltare le esperienze, le conoscenze e le competenze già maturate, e contemporaneamente mettere in luce i bisogni e le aspettative degli studenti (Marostica, 2008). Il rapporto educativo dovrebbe, dunque, assumere un carattere dialogico e di supporto nel quale ciascun docente funge da guida per l'*empowerment* dello studente favorendo il collegamento tra "cultura edita ed inedita, memoria e progettualità, tradizione ed innovazione, in funzione della responsabilità sociale e della cittadinanza attiva" (Burba, 2009, p. 23).

## 2.2 Spunti metodologici ed esperienze nazionali

Gli spunti della letteratura, le indicazioni normative e i principi guida, indirizzano il discorso verso le possibili metodologie per attuare una vera e propria didattica orientativa.

Il docente che fa didattica orientante ha come obiettivo principale quello di favorire l'autonomia dello studente per consentire lo sviluppo della competenza di auto-orientamento (De Pietro & Capalbo, 2023). Questo implica il saper agevolare l'individuazione di bisogni, desideri, obiettivi, prospettive, valori personali e, allo stesso tempo, favorire il potenziamento di competenze trasferibili, utili per affrontare le sfide e divenire resilienti (Guglielmi & Chiesa, 2021).

Nonostante la ricchezza degli obiettivi e il supporto normativo più o meno dettagliato, permane la criticità di tradurre concretamente quanto definito. Questo punto critico tocca vari aspetti, in particolare quello relativo alla "disponibilità degli insegnanti a svolgere nuove funzioni (come la didattica orientativa e il tutorato) che presuppongono l'acquisizione di specifiche competenze non usuali nella loro formazione iniziale" (Guglielmi & Chiesa, 2021, p. 102). Si tratta, dunque, di fornire strumenti e opportunità formative ai docenti per implementare una didattica che sia davvero orientativa.

In generale, diversi autori spiegano come sia necessario che la didattica orientativa si serva di diverse metodologie che esaltano la partecipazione attiva e la centralità dello studente. Ad esempio, analizzando diversi contributi sul tema, vengono richiamate più volte: le attività di *problem solving*, i laboratori di carattere esperienziale, il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, le iniziative che si servono della narrazione, l'implementazione della multimedialità (Barbuto & Del Pozzo, 2023; La Marca, 2015; Ricchiardi et al., 2024).

Si procederà dettagliando brevemente alcune delle metodologie più frequentemente citate e riportando alcuni esempi pratici.

Utilizzando il laboratorio, inteso come un “luogo fisico e mentale che pone il soggetto al centro dell’apprendimento” (Barbuto & Del Pozzo, 2023, p. 234), è possibile sviluppare il *saper fare* e facilitare la comprensione e giustificazione di quanto appreso a livello teorico. Esso si serve di metodologie quali il *problem posing*, che consente di rilevare problematiche rispetto a un elemento specifico, e il *problem solving*, nel quale si individuano e applicano soluzioni in relazione a un problema. Queste due metodologie possono essere viste anche come due fasi consecutive. Anche l’apprendimento cooperativo, ossia quell’attività realizzata in gruppo per eseguire un compito o approfondire un argomento e raggiungere un obiettivo comune, è una proposta metodologica efficace per una didattica orientativa laboratoriale. Tale modalità consente la definizione di ruoli specifici e potenzia competenze sociali e relazionali. Inoltre, permette di valorizzare la ricchezza del gruppo classe, essenziale per conoscere sé stessi, gli altri e la realtà circostante. Per intervenire con l’intera classe, tra le strategie più interessanti si nomina il *role playing* e, nello specifico, il *debate*, nel quale viene scelto un tema su cui confrontarsi e gli studenti, divisi in squadre, sostengono pareri opposti e dibattono tra loro.

Altra metodologia fondamentale è l’implementazione della multimedialità, ossia l’inserimento e l’utilizzo delle tecnologie. Queste ultime, infatti, si basano sulla varietà dei mezzi comunicativi, dei linguaggi e delle modalità di apprendimento. L’impiego di diverse tecniche e strumenti, tra cui video, presentazioni, grafici, *software*, *response systems*, consente all’orientamento di arricchirsi.

Un altro spunto metodologico è rappresentato dalla narrazione, utile per agevolare la comprensione della realtà, favorendo lo sviluppo della capacità di auto-orientamento e di scelta. Grazie a un qualsiasi mezzo di comunicazione, si condivide una storia agli studenti, si procede attraverso una fase interpretativa del racconto e dei relativi personaggi, per poi elaborare un racconto connesso alla propria esistenza. Si tratta di una strategia utile per comprendere le scelte compiute, la relazione con il contesto e la progettazione del proprio futuro.

In generale, il manuale degli autori Barbuto e Del Pozzo (2023) offre diversi spunti operativi che, seppur riferiti maggiormente alle azioni del docente tutor e del tutor orientatore (MIM, 2022b), con apposite rimodulazioni possono fornire preziosi stimoli per l’azione di ciascun insegnante. Richiamando alcune delle indicazioni metodologiche presentate, si propone, ad esempio, un modulo per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado riguardante l’energia sostenibile nel quale vengono coinvolte diverse discipline scientifiche e si forniscono molteplici spunti pratici. Tra questi si dettagliano: il *debate* tra studenti a favore delle risorse non rinnovabili e studenti a favore di quelle rinnovabili; l’uscita didattica a un impianto solare; la realizzazione di un modello di mulino a vento con materiali di riciclo, la preparazione di una presentazione a gruppi sulle fonti di energia, l’attività laboratoriale volta alla preparazione di un modello fisico sulle tipologie di energia alternativa (Barbuto &

Del Pozzo, 2023).

Oltre alle soluzioni operative già evidenziate, altri esperti del settore offrono suggerimenti e/o illustrano esperienze nazionali realizzate nelle scuole.

Burba (2023), ad esempio, propone alcune indicazioni sia in relazione all’insegnamento delle discipline in sé, sia in riferimento a tematiche trasversali. Rispetto agli aspetti conoscitivi e ai contenuti delle discipline, consiglia l’applicazione dell’approccio *Problem Solving per l’Orientamento Formativo Disciplinare* (PSOF) che unisce attività individuali e di gruppo volte all’individuazione di soluzioni relativamente a un problema. Per quanto riguarda la componente trasversale dell’orientamento, invece, ipotizza l’utilizzo delle Unità di Apprendimento, in cui “tutte hanno valenza orientante, mirando sempre allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, ma possono anche prevedere temi esplicitamente connessi all’orientamento quali il futuro, il lavoro, identità e memoria” (Burba, 2023, p. 1).

Tra le altre proposte, spicca l’implementazione di strumenti autovalutativi che possono consentire all’individuo di conoscersi e orientarsi. In questo caso, si considera il “processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell’azione e dell’apprendimento” (Margottini, 2022, p. 138) e, in questa istanza specifica, ci si focalizza su temi quali la metacognizione e la motivazione ad apprendere, che l’autore considera come elementi centrali per sapersi orientare in modo proficuo e per avere successo a scuola. Operativamente, Margottini presenta una piattaforma online a disposizione delle figure che si occupano di orientare nella quale sono presenti diverse risorse e spunti per l’integrazione degli strumenti proposti alla didattica curricolare.

Esistono, inoltre, alcuni materiali predisposti dalle università. Tra questi si distingue il *Kit per le scuole* prodotto dall’Università di Torino (Ricchiardi et al., 2023). Si tratta di un manuale elaborato nell’ambito del PNRR con una sezione composta da moduli dedicati agli insegnanti e relativi a tematiche quali: la scelta, le risorse personali, gli interessi professionali, il mondo delle professioni e il collegamento con i Corsi di Studio. Il tutto è corredato da obiettivi, materiali e possibili attività. Tuttavia, uno degli aspetti più interessanti è la presenza di una sezione dedicata alla didattica orientativa e alla relativa valutazione, che agevola l’azione del docente, non solo in termini di attività, ma supporta anche la dimensione valutativa. In particolare, si evidenzia come “I docenti [...] hanno innumerevoli possibilità di ‘educare alla scelta’, adottando una didattica orientativa.” (Ricchiardi et al., 2023, p. 113). Tra le attività specifiche sono presenti: l’immedesimazione e l’approfondimento delle scelte compiute da personaggi della letteratura; la ricerca delle scelte che hanno portato l’uomo a modificare l’ambiente geografico.

Un altro esempio emerge dal contributo che presenta una ricerca-intervento condotta da Zanniello e Di Vita (2020). Gli autori illustrano l’implementazione di una strategia per la scelta consapevole del percorso accademico realizzata in alcune classi liceali, che si serve contemporaneamente “della scrittura espressiva, del colloquio di orientamento e del laboratorio disciplinare” per sviluppare alcune competenze: “l’au-

toefficacia, la capacità decisionale e l'immagine del 'sé attuale' (Zanniello & Di Vita, 2020, p. 75). Adottando queste modalità, gli autori dimostrano un miglioramento negli studenti soprattutto in relazione alla capacità di gestire compiti scolastici e allo sviluppo della scelta professionale.

Giusti e Molè (2024) ritengono che grazie a specifiche pratiche che si servono di contenuti letterari si possano elaborare e implementare delle attività utili sia per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento disciplinare che per lo sviluppo di competenze orientative (Giusti & Molè, 2024). In particolare, gli autori presentano alcuni *kit* che fungono da spunto per una didattica orientativa che si serve della letteratura per orientare. Il modello prevede, al momento, degli incontri di durata limitata articolati in tre fasi: lettura condivisa, attività, conclusioni e riflessioni. Viene dettagliato, ad esempio, uno dei percorsi realizzati nelle scuole, durante il quale il docente legge un brano particolarmente significativo, ne sottolinea gli elementi di maggior valore e propone attività di riflessione suddivise in più parti e utilizzando diverse strategie (compilazione di schede, attività in piccolo gruppo) per creare una connessione col vissuto degli studenti. Come evidenziano gli autori, dalle esperienze pratiche realizzate in aula emerge proprio come la lettura possa essere utile per creare un collegamento con l'esperienza personale.

Anche Lombardo (2023) riporta un possibile intervento di didattica orientativa servendosi della narrazione e della letteratura. Vengono proposte tre fasi, ossia una fase di lettura, una di condivisione e una di scrittura, durante le quali si condividono pensieri e dubbi volti all'emersione delle specificità di ciascuno studente. L'intero processo si conclude con la redazione di un'autobiografia nella quale lo studente riflette su dimensioni personali, di crescita, cambiamento e progettualità (Lombardo, 2023).

Indispensabile è anche la dimensione valutativa. Infatti, è fondamentale che gli istituti scolastici e coloro che operano al loro interno adottino strumenti che possano garantire un adeguato monitoraggio e una proficua valutazione delle dinamiche orientative (De Pietro & Capalbo, 2023). Questa azione dovrebbe restituire dei dati utili per rilevare lo sviluppo di competenze orientative, valutare il successo formativo e comprendere se esiste una correlazione tra orientamento e realizzazione di sé, in ottica formativa, professionale e di vita.

Attualmente, risulta scarsa la presenza di strumenti strutturati volti al supporto della valutazione specifica della didattica orientativa. In ogni caso, esistono alcuni spunti prevalentemente inerenti all'autovalutazione, una strategia che si fonda sullo sviluppo di una maggiore responsabilità da parte dello studente (Margottini, 2022). Il docente definirà specifiche azioni volte al conseguimento di obiettivi quali "la convinzione della propria efficacia nello svolgimento di un compito di apprendimento, un interesse reale per conoscere continuamente delle cose nuove, la soddisfazione autograticificante del successo nello studio" che consentiranno al discente di divenire progressivamente "responsabile nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per realizzare il suo progetto di vita" (La Marca, 2015, p. 120). Come evidenzia Viglietti (2001), è importante ricercare delle

procedure valutative personalizzate che possano supportare l'apprendimento (Viglietti, 2001). Inoltre, considerando alcuni degli obiettivi che guidano la didattica orientativa, ossia lo sviluppo di una maggiore responsabilità, capacità di valutarsi, consapevolezza e metacognizione, è fondamentale non focalizzarsi sulla valutazione degli esiti, ma valorizzare e monitorare anche il processo (Batini & Giusti, 2007).

### 2.3 Il ruolo e la formazione del docente per la didattica orientativa

La didattica, occupandosi dello studio dell'insegnamento, è un ambito che compete al docente. Per estensione, anche in riferimento alla didattica orientativa il docente gioca un ruolo fondamentale.

La didattica orientativa si occupa di un tema trasversale da promuovere intenzionalmente e con specifiche metodologie. Pertanto, risulta essenziale riflettere sul ruolo del docente e, contemporaneamente, formare l'insegnante in tema orientativo e sulle modalità di realizzazione delle relative attività (Ferraro, 2014; Marostica, 2008; Zanetti, 2020).

Nello specifico, Ricciardi (2021) ritiene che il docente debba servirsi delle proprie competenze professionali per promuovere l'auto-orientamento. Inoltre, mette in luce la centralità delle discipline, che dovranno essere considerate delle risorse chiave da modulare sulla base delle caratteristiche specifiche degli studenti. I docenti dovranno, dunque, rilevare e valorizzare gli elementi orientativi insiti nella loro disciplina, adattarli allo specifico *target* a cui si rivolgono e promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e la definizione del progetto di vita. Questo richiede non solo di andare a fondo rispetto alla disciplina in sé, ma si rivela anche necessario l'intervento sulle modalità. Gli insegnanti sono, dunque, chiamati a formarsi e riflettere su due aspetti della didattica orientativa: "l'analisi epistemica disciplinare, volta all'individuazione dei nuclei fondanti e l'adozione di metodi laboratoriali per attivare motivazione, autonomia e apprendimento attivo degli studenti" (Burba, 2023, p. 1).

La didattica orientativa mira alla condivisione di conoscenze e allo sviluppo di competenze orientative. Tuttavia, "se da un lato promuove tali competenze personali negli studenti, dall'altro, richiede ai docenti che ne siano a loro volta in possesso" (Ricciardi, 2021, p. 146). Non è detto che l'aver sviluppato determinate competenze orientative nel corso della propria vita porti all'immediata capacità di favorire lo sviluppo delle stesse competenze nell'altro. La formazione del docente resta un elemento imprescindibile. Il docente, per implementare la didattica orientativa, deve conoscere il tema orientativo, maturare determinate competenze e disporre di metodologie e strumenti appositi, da sviluppare attraverso percorsi di formazione in ingresso e *in itinere* (Giusti & Batini, 2014). In particolare, la formazione in ingresso, come specifica Guerrini (2017), richiede un riesame "nelle modalità e negli obiettivi, affinché durante gli studi universitari, ciascun futuro docente possa sperimentare su di sé l'esercizio di un pensiero critico-riflessivo a cui educare poi gli allievi" (Guerrini, 2017, p. 172).

In conclusione, come sottolinea Di Vita (2022), gli

insegnanti, interagendo quotidianamente con gli studenti, hanno la possibilità di sostenere questi ultimi nel complesso processo di crescita personale e professionale. Perché un insegnante possa integrare con successo l'aspetto orientativo nella sua pratica educativa, è essenziale ricevere una formazione mirata che soddisfi le sue esigenze. Questa formazione deve abbracciare sia competenze tecniche pratiche, consentendogli di selezionare e applicare accuratamente gli strumenti necessari per esplorare la situazione individuale di ciascuno, sia una formazione umana che gli permetta di interpretare i dati raccolti nel contesto di vita familiare e sociale degli studenti con cui stabilisce una connessione educativa e orientativa. L'autore, inoltre, basandosi sugli spunti raccolti dalle ricerche, aggiunge alcuni consigli operativi rispetto alla progettazione di una formazione dedicata a insegnanti della scuola secondaria che si dovranno occupare di orientamento: focalizzarsi sulle teorie dell'orientamento, utilizzare attività di formazione di tipo pratico; valorizzare le verifiche periodiche su efficacia e soddisfazione (Di Vita, 2022).

Rivedere la formazione dei docenti in ottica orientativa è essenziale per tutti i livelli scolastici, poiché la pratica docente si basa sempre più sulla capacità di bilanciare efficacemente risposte a situazioni imprevedibili con lo sviluppo personale e il benessere degli studenti.

### 3. Discussione e conclusioni

La didattica orientativa è una tematica complessa, ma con una chiara rilevanza per l'ambito educativo. Sebbene l'articolazione del tema sia connessa al carattere mutevole dell'orientamento, è possibile definire una visione di didattica orientativa in grado di guidare la riflessione teorica e le pratiche educative. La *review* normativa e della letteratura ha, infatti, restituito elementi e principi chiave frequentemente richiamati. Tra questi, il fatto che la didattica orientativa, inserita all'interno della prospettiva dell'orientamento permanente, dovrebbe promuovere l'orientamento attraverso tutte le discipline, integrare la dimensione formativa e informativa, valorizzare la centralità della persona e l'unicità degli studenti, personalizzare le attività, sviluppare competenze trasversali e incentivare la laboratorialità (Barbutto & Del Pozzo, 2023; Ferraro, 2014; Marostica, 2008; Pombeni, 2008). Grazie a metodologie attive e partecipative, la didattica orientativa può essere implementata in qualsiasi iniziativa scolastica e non solo. Per raggiungere questo obiettivo, un ruolo centrale è svolto dalla relazione educativa, per cui risulta essenziale l'intervento del docente e la sua adeguata formazione (Di Vita, 2022; Marostica, 2008; Ricciardi, 2021).

Riprendendo alcuni riferimenti normativi e le considerazioni di diversi esperti sul tema, il contributo ha cercato di fornire una definizione più chiara di didattica orientativa e, allo stesso tempo, sistematizzare alcuni principi e spunti operativi. Le riflessioni riportate saranno essenziali per stimolare nuove prospettive e discussioni in grado di arricchire il panorama teorico, promuovendo una maggiore diffusione e applicazione della didattica orientativa nei contesti educativi, sia a livello nazionale che internazionale. Inoltre, il

prodotto incoraggia l'implementazione di azioni che possano rendere maggiormente operativi gli spunti teorici e metodologici emersi.

L'analisi effettuata sul tema della didattica orientativa ha evidenziato anche alcune criticità: permangono indicazioni operative frammentarie, la sua attuazione non è sempre guidata da una precisa intenzionalità e da adeguate metodologie, è assente un modello formativo completo per il docente. Alla luce di queste criticità, si rivelano indispensabili degli interventi che integrino la riflessione sulla didattica orientativa e rafforzino delle pratiche orientative.

Nello specifico, le prospettive future dovrebbero concentrarsi sull'approfondimento della formazione dei docenti e sulla definizione di modelli formativi che includano percorsi esperienziali, arrivando a fornire strumenti e strategie operative dedicate a ciascuna disciplina. Le attuali proposte formative, infatti, comprendono dei *kit* e dei corsi di breve o media durata prevalentemente *online*. L'azione futura dovrebbe, dunque, coinvolgere sistematicamente gli enti di formazione del territorio e, in particolar modo, le diverse istituzioni pubbliche, tra cui l'istruzione superiore (Dato, 2024). La didattica orientativa, come l'orientamento, è un ambito in continua evoluzione, soggetto a mutamenti sociali, normativi e teorici; pertanto, risulta essenziale sia l'intervento in entrata che l'accompagnamento continuo.

Ulteriori sviluppi potrebbero riguardare la ricerca di diverse pratiche da replicare, la definizione di nuovi strumenti operativi, l'adattamento della didattica orientativa ai diversi contesti, l'implementazione della sfera valutativa. Per quanto concerne le pratiche didattiche, potrebbe essere utile approfondire maggiormente le strategie di *peer education* e l'utilizzo delle nuove tecnologie. Sarebbe, inoltre, fondamentale focalizzarsi sul come declinare la didattica orientativa ai diversi livelli e gradi scolastici, esplorando anche metodologie e strumenti specifici per il *target* di riferimento. Un ulteriore filone potrebbe concentrarsi su modelli e pratiche internazionali, valutando un adeguamento al contesto italiano. Allo stesso tempo, è importante intervenire su valutazione e monitoraggio: l'ideazione di alcuni strumenti mirati potrebbe fornire dati utili per migliorare l'implementazione della didattica orientativa.

In generale, affinché la didattica orientativa si configuri come un approccio sistematico e non episodico, è necessario effettuare un cambio di prospettiva che può aver luogo solo se si incentiva la riflessione sul tema. Non si tratta di erogare un numero predefinito di ore promosse da uno specifico docente, ma si tratta di un approccio che riguarda ogni disciplina e iniziativa, capace di favorire l'*empowerment* individuale e agevolare lo sviluppo formativo, professionale e di vita. La didattica orientativa, se condotta intenzionalmente e con adeguate metodologie, può rappresentare la chiave per la realizzazione di azioni di orientamento educativo e professionale in tutti i contesti in cui vi sono dinamiche di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, al fine di garantirne l'efficacia, non deve essere vista come un'azione esclusiva, ma deve essere parte integrante di un ecosistema di iniziative orientative. Infatti, l'orientamento non può essere circoscritto entro specifici confini, ma si inserisce in una prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeeep*.

## Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. In *Imparare a insegnare: Formazione e didattica per la scuola: Atti del Convegno GEO 2017* (pp. 67–78). <https://doi.org/10.1285/i9788883051616p67>
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Barbuto, E., & Del Pozzo, I. (Eds.). (2023). *Manuale del docente tutor e del docente orientatore: Le nuove figure del docente tutor e del docente orientatore*. Edises.
- Batini, F. (2010). Orientamento narrativo. In G. Cerini & M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola IX: Notizie della scuola* (pp. 1 – 16). Tecnodid.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola: Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Loescher. Retrieved April 28, 2025, from <https://laricerca.loescher.it/i-quaderni-della-ricerca-24/>
- Batini, F., & Giusti, S. (2007). Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. *Quaderni di Orientamento*, 31, 4–13. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2007%20QO%20FVG%2031%20dido.pdf>
- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2019). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro: Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *CQIIA Rivista*, 13, 1–40. Retrieved April 28, 2025, from <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/177>
- Burba, G. (2009). Orientamento e Piano dell'offerta formativa: Una connessione necessaria. *Rivista dell'Istruzione*, 5, 23–27. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202009%202.2%20focus.pdf>
- Burba, G. (2023). Orientamento scolastico: Cos'è la didattica orientativa. *Tuttoscuola.com*. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.tuttoscuola.com/orientamento-scolastico-la-didattica-orientativa/>
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Università.
- Castoldi, M. (2011). Progettare per competenze. In M. Castoldi & M. Martini (Eds.), *Verso le competenze: Una bussola per la scuola* (pp. 64–89). FrancoAngeli.
- Colazzo, S. (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 2019(4), 21–28. <https://doi.org/10.1285/i26108968n4p21>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008: Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* (Pubblicata nella GU del 13 dicembre 2008). Retrieved April 28, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A42008X1213%2802%29>
- Da Re, L. (2024a). Orientamento educativo e professionale: Prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative: A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 28–35). Pensa MultiMedia.
- Da Re, L. (2024b). Per un orientamento educativo e professionale. In L. Da Re (Ed.), *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche e ricerche* (pp. 9–12). Pensa MultiMedia.
- Dato, D. (2024). L'orientamento "difficile": Il ruolo delle istituzioni tra futuro e comunità di senso. In L. Da Re (Ed.), *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche e ricerche* (pp. 67–88). Pensa MultiMedia.
- De Pietro, O., & Capalbo, M. (2023). Scuola e orientamento permanente: Un'indagine campionaria in Calabria. *Formazione & insegnamento*, 21(1). [https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23\\_19](https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_19)
- Di Vita, A. (2022). La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per orientare gli studenti alla scelta formativo-professionale post-diploma. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 548–551). Pensa MultiMedia. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867609444>
- Ferraro, S. (2014). L'orientamento permanente: Strategia e risorsa per l'integrazione e l'inclusione sociale. *Osservatorio sulle politiche formative: Rassegna CNOS*, 2(2014), 159–165. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/Ferraro.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Ferraro.pdf)
- Giusti, S., & Batini, F. (2014). Didattica orientativa con approccio narrativo: Esperienze di formazione degli insegnanti. In A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 185–193). Firenze University Press.
- Giusti, S., & Batini, F. (2023). Orientamento formativo e Linee guida: Un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Costruire storie insieme: Quaderno di lavoro: IX convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 19–22). Pensa MultiMedia. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255680611>
- Giusti, S., & Molè, M. A. (2024). *Orientare con la letteratura: La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*. FrancoAngeli.
- Guerrini, V. (2017). La dimensione orientante nell'insegnamento: Una competenza chiave per la scuola del XXI secolo. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 165–173. Retrieved April 28, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2347>
- Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 115–137. Retrieved April 28, 2025, from <https://iris.unipa.it/retrieve/e3ad8917-a419-da0e-e053-3705fe0a2b96/Processi-di-autoregolazione-dellapprendimento-e-didattica-orientativa.pdf>
- La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2023). Attività di orientamento all'Università: L'impatto delle buone pratiche. *Q-Times Webmagazine*, 1(1), 271–283. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_15120](https://doi.org/10.14668/QTimes_15120)
- Lombardo, G. (2023). Il mondo è nostro: Un percorso di didattica orientativa con le storie per la secondaria di primo grado. In S. Giusti & F. Batini (Eds.), *Costruire storie insieme: Quaderno di lavoro: IX convegno biennale sull'orientamento narrativo* (p. 114). Pensa MultiMedia. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255680611>
- Lo Presti, F., & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82–88. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 24 – 30. [https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21\\_02](https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_02)
- Margottini, M. (2022). Competenze strategiche: Un ambiente on line per orientare e orientarsi. *Rassegna CNOS*, 38(3), 135–147. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/margottini\\_3-2022.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/margottini_3-2022.pdf)
- Marostica, F. (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento. In M. L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: L'esperienza di Bologna* (pp. 75–101). Carocci.
- Maulini, C., & Miatto, E. (2023). Il Service Learning al servizio di una didattica orientativa e orientante. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 91–100.

- <https://doi.org/10.19241/III.v20i43.793>
- MIM. (2022a). *Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU*. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m\\_pi.A\\_OOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m_pi.A_OOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764)
- MIM. (2022b). *Linee guida per l'orientamento*. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>
- MPI. (1997). *Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997: Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*. Retrieved April 28, 2025, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentonline/orientamento/dpr487.htm>
- MIUR. (2009). *Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43: Piano Nazionale di Orientamento: "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"*. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43\\_09.html](https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html)
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232\\_14.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf)
- Pombeni, M. L. (2008). La costruzione di una cultura comune dell'orientamento. In M. L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: L'esperienza di Bologna* (pp. 59–73). Carocci.
- Ricchiardi, P., Arace, A., Bertolini, S., Bruschi, B., Calandri, E., Gattino, S., Ghislieri, C., Goglio, V., Torrioni, P. M., & Vercelli, M. (2023). *PNRR Orienta: Kit per le scuole*. Università degli Studi di Torino. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.unito.it/sites/default/files/kit\\_scuole\\_pnrr\\_2023.pdf](https://www.unito.it/sites/default/files/kit_scuole_pnrr_2023.pdf)
- Ricchiardi, P., Giusti, S., Marchisio Conte, M., Barana, A., & Sacchet, M. (2024). La didattica orientativa. In G. Guglielmini & F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 117–146). Il Mulino.
- Ricciardi, M. (2021). Per costruire competenze orientative: Ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 138–149. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_13)
- Riva, M. G. (2020). Orientamento: Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37–50. <https://doi.org/10.14605/PD622003>
- Sicurello, R. (2025). Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 9(2), 42–60. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19156>
- Viglietti, M. (2001). La dinamica "orientativa" della valutazione. *RASSEGNA CNOS: Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale*, 17(2), 64.
- Zanetti, M. A. (2020). Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti. In *Imparare a insegnare: Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017* (pp. 55–59). <https://doi.org/10.1285/i9788883051616p55>
- Zanniello, G. (2020). Tipologie di ricerca didattica in Italia (2016–2018). In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione: Atti del Convegno Internazionale SIRD (Tomo 1)* (pp. 32–43). Pensa MultiMedia. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.pensamultimedia.it/download/1845/41efc5507cf1/03-01-sird-tomo-1.pdf>
- Zanniello, G., & Di Vita, A. (2020). La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione: Atti del Convegno Internazionale SIRD (Tomo 1)* (pp. 73–81). Pensa MultiMedia. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.pensamultimedia.it/download/1845/41efc5507cf1/03-01-sird-tomo-1.pdf>



# Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context

## Il valore di sé negli studenti: Un'analisi delle prospettive degli insegnanti in ambito educativo

Mauro Giacomazzi

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – mauro.giacomazzi@scuolareginamundi.it  
<https://orcid.org/0000-0003-3837-5249>

Caterina Cazzaniga

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – caterina.cazzaniga@scuolareginamundi.it  
<https://orcid.org/0009-0000-6807-3917>

Matteo Severgnini

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – matteo.severgnini@scuolareginamundi.it  
<https://orcid.org/0009-0004-5958-7691>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Regina Mundi School dedicated the 2023 – 2024 academic year to the theme “You Are a Value,” engaging teachers, parents, and students in reflections on the unique worth of each individual. At the heart of this journey was the relationship between self-discovery and the encounter with others in an educational context. A qualitative study examined how awareness of one's self-worth influences school relationships and student development, supporting the idea that education should enhance the unique contribution of each person. The findings revealed that empathy and affection play a crucial role in learning, influencing both motivation and knowledge acquisition, as emphasized by Carl Rogers and Lev Vygotsky. The study suggests that affective relationships are essential for an inclusive educational environment and could be further developed by exploring practices aimed at recognizing the intrinsic value of every student.

La Scuola Regina Mundi ha dedicato l'anno scolastico 2023/2024 al tema “Tu sei un valore”, coinvolgendo insegnanti, genitori e studenti in riflessioni sul valore unico dell'individuo. Al centro del percorso è stato posto il rapporto tra la scoperta di sé e l'incontro con l'altro in un contesto educativo. Uno studio qualitativo ha esaminato come la consapevolezza del proprio valore influenzi i rapporti scolastici e la crescita degli studenti, supportando l'idea che l'educazione debba valorizzare il contributo unico di ciascuno. È emerso che empatia e affetto giocano un ruolo cruciale nell'apprendimento, influenzando la motivazione e l'acquisizione del sapere, come sostenuto da Carl Rogers e Lev Vygotskij. Lo studio suggerisce che le relazioni affettive siano essenziali per un ambiente educativo inclusivo e potrebbe continuare esplorando pratiche volte a riconoscere il valore intrinseco di ogni studente.

#### KEYWORDS

Self-worth, Self-awareness, Self-efficacy, Pedagogy, Teaching methods  
Valore di sé, Autocoscienza, Autoefficacia, Pedagogia, Didattica

**Citation:** Giacomazzi, M., Cazzaniga, C., & Severgnini, M. (2025). Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 111-119. [https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25\\_14](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_14)

**Authorship:** Conceptualization (M. Giacomazzi; M. Severgnini); Formal analysis (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga); Investigation (M. Giacomazzi; M. Severgnini); Methodology (M. Giacomazzi); Writing – original draft (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga; M. Severgnini); Writing – review & editing (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga; M. Severgnini).

**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-01-25\\_14](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_14)

**Submitted:** March 14, 2025 • **Accepted:** April 10, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Il quartiere Corvetto a Milano si trova a dover affrontare una serie di problematiche complesse, tra cui la disoccupazione, la povertà, l'integrazione culturale e la dispersione scolastica. La zona presenta significative sfide socio-economiche e demografiche: con una popolazione di circa 160.000 persone, il Municipio 4 di Milano si distingue per un tasso di disoccupazione superiore alla media cittadina, particolarmente elevato tra i giovani e le persone di origine straniera (Rossi et al., 2020). In particolare, a Corvetto, il tasso di inattività della popolazione tra i 15 – 64 anni raggiunge circa il 27% (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). Questa situazione è aggravata dal fatto che il reddito medio delle famiglie residenti nel quartiere è inferiore del 20% rispetto alla media di Milano, rendendo molte famiglie vulnerabili dal punto di vista economico.

Corvetto è anche un quartiere caratterizzato da una significativa presenza di popolazione straniera, che rappresenta circa il 25% dei residenti (Rossi et al., 2020). Questa diversità culturale, sebbene costituisca una ricchezza, porta con sé sfide legate all'integrazione sociale e culturale. La popolazione è relativamente giovane, con circa il 20% dei residenti di età inferiore ai 18 anni, il che sottolinea la necessità di servizi educativi e di supporto dedicati ai bambini e agli adolescenti.

In questo contesto, la situazione sociale e comunitaria appare critica. Il quartiere registra un tasso di dispersione scolastica tra i più alti della città: nel 2022, il 20% dei giovani ha abbandonato la scuola, rispetto a una media cittadina del 7% (Ballatore, 2024). Questo dato evidenzia la necessità di interventi educativi mirati e di un supporto scolastico efficace. La marginalizzazione e l'assenza di supporto adeguato rendono i giovani più vulnerabili all'esclusione sociale e alle sue conseguenze, come l'aumento della microcriminalità e della violenza urbana.

La Scuola Regina Mundi è una scuola paritaria che opera nel quartiere Corvetto da oltre trentacinque anni e che offre un percorso educativo completo: asilo nido, infanzia, primaria, secondaria di primo grado e due Licei, Linguistico e Scientifico. La scuola ha più di 1000 studenti e 130 insegnanti. L'attenzione al contesto e l'integrazione sono sempre stati al centro dell'approccio educativo della scuola. Nel corso degli ultimi anni, le sfide che gli studenti e gli insegnanti si trovano ad affrontare quotidianamente hanno interrogato molto la direzione didattica. La problematica più urgente che ci si trova ad affrontare, riguarda preadolescenti e adolescenti: molti di loro sembrano vivere un malessere costante, un disagio individuale e sociale che gli educatori faticano a comprendere e affrontare.

La Scuola Regina Mundi si è interrogata su quale contributo potesse dare alla società assumendosi come scuola un ruolo cruciale. Durante l'anno scolastico 2023 – 2024 tutti i soggetti della scuola, dal rettore, ai coordinatori, agli insegnanti, dai genitori agli studenti hanno riflettuto su cosa significhi che "Tu sei un valore", una delle credenze fondanti (*root beliefs*) della cultura scolastica. Gli insegnanti della Scuola Regina Mundi hanno lavorato e riflettuto durante l'anno attraverso discussioni di gruppo e incontri (quattro

collegi docenti e vari tavoli di lavoro fra docenti del medesimo grado scolastico sono stati dedicati a questo tema), con l'obiettivo di approfondire il legame tra la scoperta del valore di sé e l'educazione.

### 1.1 L'incontro come fattore essenziale del riconoscimento di sé

Ogni persona è un valore infinito perché voluta, desiderata, amata e generata in ogni istante. La scoperta delle dimensioni reali del proprio io che avviene in un cammino che nasce da uno sguardo, da un rapporto. Il cambiamento nella vita, infatti, non deriva dall'autodeterminazione o da un'etica più riflessiva, ma dall'incontro con un'altra persona che incide profondamente sulla nostra esistenza. Questo incontro è essenziale perché solo attraverso l'altro l'io può conoscersi; può ri-conoscersi. È l'interazione con l'altro che comunica all'io il senso dell'esistenza e conferisce all'io un volto e una fisionomia. La coscienza di sé e del proprio valore esiste in noi in relazione a un altro, non può formarsi autonomamente. Il bisogno di essere riconosciuti mostra che la nostra identità emerge dalle relazioni in cui siamo visti e considerati. Siamo sottratti all'invisibilità, perché siamo visti da un altro, e così assumiamo il nostro volto (*visus*): non basta essere semplicemente guardati, ma dobbiamo essere visti realmente per assumere una vera identità (Giussani, 2001; Sperotto, 2023).

In psicologia, il concetto di valore della persona (o *self-worth* nella letteratura inglese) gioca un ruolo cruciale. Una bassa concezione del proprio valore è un possibile segnale di disturbi psicologici (Rogers, 1958a) e, ad esempio, viene identificata come una dimensione sintomatica (Ahin et al., 2009). Al contrario, un'elevata consapevolezza del proprio valore è collegata a una buona salute mentale e al concetto di accettazione incondizionata di sé, che è una parte importante del benessere psicologico (Chamberlain & Haaga, 2001). La coscienza del proprio valore come persona è anche considerato un fenomeno evolutivo (King et al., 1993; Webb & Rosenbaum, 2019), il suo miglioramento è un obiettivo centrale nella psicoterapia (Mackrill, 2010) ed ha importanti ripercussioni anche dal punto di vista educativo (Birni & Eryilmaz, 2024).

La consapevolezza del proprio valore è un concetto psicologico complesso che riguarda il valore che un individuo attribuisce a sé stesso, e può essere interpretata sia attraverso prospettive condizionali sia non-condizionali. Le prime dipendono dal soddisfacimento di criteri specifici o dal raggiungimento di determinati obiettivi. Ad esempio, gli individui possono sentirsi degni quando raggiungono il successo accademico, ricevono approvazione sociale o soddisfano standard di aspetto fisico (Crocker & Knight, 2001). La consapevolezza del proprio valore condizionata, dunque, è spesso instabile e può portare a disagio psicologico quando le condizioni non sono soddisfatte. Ad esempio, le persone con disturbi alimentari spesso legano la loro consapevolezza di sé al loro aspetto fisico, portando a un ciclo di insoddisfazione e comportamenti non salutari (Birni & Eryilmaz, 2024).

La consapevolezza del proprio valore incondizionata, invece, sostiene che gli individui sono intrinsecamente preziosi semplicemente in virtù del fatto di

essere umani, indipendentemente da qualsiasi condizione o realizzazione (Rogers, 1958a). Questa prospettiva è supportata dalle teorie umanistiche, che enfatizzano che ogni individuo è intrinsecamente degno (Proctor, 2020). La consapevolezza del proprio valore incondizionata è considerata più stabile e resiliente, fornendo una base più solida per la salute mentale e il benessere.

## 1.2 Le teorie dello sviluppo della coscienza del valore di sé

Le teorie dello sviluppo offrono spunti su come la coscienza del valore di sé venga riconosciuto e evolva nel tempo, in particolare durante l'adolescenza quando i conflitti intra e interpersonali si intensificano (Freud, 1946). La teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson evidenzia l'importanza di navigare con successo le fasi dello sviluppo, in particolare la confusione dei ruoli che si manifesta nel periodo adolescenziale, per la formazione di una sana coscienza di sé (King et al., 1993).

La teoria dell'attaccamento sottolinea anche l'importanza delle prime relazioni, suggerendo che un attaccamento sicuro con i genitori porti a una positiva consapevolezza del proprio valore, mentre stili di attaccamento insicuri possono risultare in problemi di autostima (Bowlby, 1982). Gli individui con attaccamento sicuro tendono ad avere una consapevolezza del proprio valore stabile e positiva, mentre quelli con stili di attaccamento ansioso-ambivalente o evitante possono avere difficoltà con l'autostima (Booth-Laforce et al., 2006). La teoria dell'analisi transazionale postula che le esperienze di vita e le posizioni esistenziali degli individui influenzino la loro consapevolezza di sé (Solomon, 2003).

Da questa breve sintesi si comprende come consapevolezza del proprio valore sia un costrutto complesso e dinamico influenzato da una serie di fattori socioecologici. Queste concettualizzazioni e teorie sottolineano anche che la consapevolezza di sé non è un tratto intrinseco ma un costrutto relativistico modellato dal feedback dinamico di molteplici livelli socioecologici, inclusi fattori intrapersonali, interpersonali, socioculturali e strutturali (Batchelder, 2022).

A livello intrapersonale, la consapevolezza del proprio valore coinvolge autovalutazioni interne e credenze personali sul proprio valore. Questi giudizi possono essere influenzati da tratti di personalità, esperienze di vita e stati emotivi, con individui che variano notevolmente nelle loro percezioni del proprio valore (Rosenberg, 1989). Gli approcci teorici alla consapevolezza del proprio valore a livello intrapersonale includono la teoria delle caratteristiche di Baumeister (2012), che suggerisce che la consapevolezza di sé serve come sistema di monitoraggio sociale, avvisando gli individui quando la loro appartenenza o accettazione sociale è a rischio. Gli individui con tratti come alta coscienziosità o alta stabilità emotiva tendono ad avere una più alta autostima, mentre quelli con alta nevrosi tendono ad avere una più bassa autostima (Robins et al., 2001).

Le interazioni sociali influenzano l'autovalutazione

di un individuo: le relazioni di supporto, in particolare con amici e familiari, possono aumentare la propria consapevolezza fornendo approvazione, sostegno e feedback positivo (Harter, 1999). Al contrario, le relazioni abusive o le esperienze di rifiuto possono danneggiare l'autostima, portando a sentimenti di inutilità e inferiorità (Mullen & Nadler, 2008).

I fattori socioculturali giocano un ruolo fondamentale nella definizione del valore della persona. Le norme culturali, i valori e le aspettative sociali possono influenzare il modo in cui gli individui percepiscono il proprio valore. Ad esempio, le culture che pongono l'accento sui successi individuali e sui risultati possono indurre le persone a legare il proprio valore personale ai propri successi (Liu et al., 2017). Al contrario, le culture che valorizzano il benessere collettivo e comunitario possono favorire un senso di valore personale basato sulle connessioni sociali e sui contributi al gruppo. Le rappresentazioni nei media, gli standard di bellezza societari e le narrazioni culturali riguardo al successo e al fallimento contribuiscono anch'essi a plasmare il valore personale (Batchelder, 2022).

I fattori strutturali, come lo stato socioeconomico, l'accesso alle risorse e le disuguaglianze sistemiche, influenzano ulteriormente il valore personale. Gli individui che affrontano svantaggi sociali o economici possono avere difficoltà con sentimenti di basso valore personale a causa delle ingiustizie percepite e della mancanza di opportunità. Ad esempio, il razzismo sistemico, l'emarginazione e stigmatizzazione delle persone con disabilità o bisogni speciali, la discriminazione di genere e le disparità economiche possono creare ambienti in cui le persone si sentono svalutate e marginalizzate. Affrontare questi problemi strutturali è essenziale per promuovere un senso di valore personale che sia equo e inclusivo (Batchelder, 2022).

## 1.3 Valore di sé e educazione

La ricerca suggerisce che educare gli individui a riconoscere il proprio valore richiede un approccio multidisciplinare. Creare ambienti di apprendimento sicuri e di supporto, e favorire relazioni positive tra insegnanti e studenti, è fondamentale (Cowan & Culp, 2016). I programmi di educazione che prestano attenzione agli aspetti socio emotivi dell'apprendimento possono migliorare significativamente la realizzazione personale e la presa di coscienza del proprio valore (Soriano et al., 2011). I programmi educativi a supporto delle competenze trasversali possono aiutare a riconoscere il valore personale anche nei sopravvissuti a traumi o toccati da esperienze di disagio psicosociale (Bajwa et al., 2020). Coltivare un'educazione al riconoscimento del valore della persona è essenziale nel XXI secolo (Crick & Wilson, 2005); è un processo multidimensionale influenzato sia da fattori interni che esterni nel corso della vita (Pereira, 2011) ed è una questione legata ad aspetti di giustizia sociale e all'empowerment di ogni persona (Griffith et al., 1998).

La consapevolezza del proprio valore è legata all'autoefficacia che influenza la scelta dei compiti, l'im-

pegno, la perseveranza e il successo; favorire queste competenze negli ambienti educativi può portare a un apprendimento più efficace e duraturo (Margolis et al., 2004). Inoltre, gli studenti con alta autoefficacia eccellono accademicamente poiché possono analizzare e controllare i loro impulsi e prosperare di fronte alle sfide (Köseoglu, 2015). L'apprendimento collaborativo tra pari che incoraggia l'insegnamento ad altri, contribuisce ulteriormente al successo accademico (Rienovita et al., 2018).

Diversi sono i fattori chiave che influenzano lo sviluppo di una coscienza del proprio valore in contesti educativi. Tra questi spiccano le qualità personali degli insegnanti, come l'umorismo, l'equità e la fiducia (Cowan & Culpan, 2016). Strategie didattiche personalizzate, la creazione di ambienti sicuri e l'offerta di opportunità di leadership per gli studenti sono altrettanto cruciali. Le relazioni positive tra insegnanti e studenti sono particolarmente enfatizzate, poiché creano un ambiente di supporto e cura che favorisce il riconoscimento del proprio valore. L'integrazione di relazioni reciproche e una riflessione critica possono potenziare ulteriormente questi effetti (Cowan & Culpan, 2016). Altri studi (ad esempio, Jordan, 2008) enfatizzano come il valore personale sia significativamente influenzato dalla capacità di stabilire connessioni autentiche, dove gli individui sono trattati con rispetto e autenticità. Il contesto in cui una persona vive, insieme alla sua storia di sviluppo, gioca un ruolo cruciale nella formazione della coscienza di sé. L'educazione non dovrebbe concentrarsi quindi solo sull'acquisizione di conoscenze, ma anche sull'aiutare gli studenti a comprendere sé stessi, le proprie abilità, desideri, valori ed emozioni. Questo approccio olistico supporta lo sviluppo di un concetto di sé positivo e del proprio valore personale (Sutrop, 2015).

## 2. Obiettivi e domanda dello studio

L'obiettivo generale di questa ricerca è quello di esplorare il punto di vista degli insegnanti della scuola Regina Mundi riguardo al valore personale degli studenti e alle pratiche educative che, secondo loro, possono promuovere una maggiore consapevolezza di sé. L'indagine si concentra sull'interpretazione e sul riconoscimento, da parte degli insegnanti, del valore intrinseco degli studenti e su come questa percezione influenzi il loro lavoro quotidiano. Questo approccio è motivato dalla convinzione che il riconoscimento del valore personale rappresenti un fondamento essenziale per il benessere e la crescita integrale degli studenti.

Questo studio rappresenta un primo step esplorativo, focalizzato sul punto di vista degli insegnanti, con l'obiettivo di costruire una base per futuri approfondimenti. In una fase successiva, si intende ampliare il focus della ricerca coinvolgendo direttamente gli studenti, al fine di esplorare la loro percezione del valore personale e osservare come le pratiche educative degli insegnanti possano effettivamente influenzare il loro sviluppo personale e relazionale.

La seguente domanda di ricerca ha guidato questo studio: Come interpretano e riconoscono gli inse-

gnanti il valore intrinseco della persona nei loro studenti e quali strategie educative ritengono utili per promuovere una maggiore consapevolezza di sé?

## 3. Metodi

### 3.1 Disegno dello studio

È stato adottato un approccio qualitativo per ottenere una comprensione profonda e ricca di sfumature di come gli insegnanti percepiscono e interpretano il concetto di consapevolezza di sé negli studenti. Questo approccio mira a mettere al centro della ricerca le voci e le esperienze dirette di coloro che lavorano quotidianamente con gli studenti.

La decisione di considerare congiuntamente i punti di vista degli insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici è stata guidata da due ragioni principali. In primo luogo, l'analisi preliminare dei dati ha mostrato che, quando considerati separatamente, i contributi degli insegnanti di ciascun ordine scolastico non erano sufficienti per saturare i codici emersi nell'analisi tematica. Di conseguenza, combinare le risposte ha permesso di ottenere una maggiore densità di dati, migliorando la robustezza e la completezza dell'analisi.

In secondo luogo, l'analisi dei codici non ha evidenziato differenze significative nei temi emersi rispetto all'ordine scolastico di appartenenza degli insegnanti. Questo suggerisce che, nonostante le differenze tra i contesti educativi e le fasi di sviluppo degli studenti, esistono aspetti comuni nelle percezioni degli insegnanti riguardo al valore di sé. Pertanto, includere tutti gli ordini scolastici ha consentito di ottenere una visione complessiva più ampia senza compromettere la coerenza tematica dell'analisi.

### 3.2 Campione dei partecipanti allo studio

Sono stati invitati a partecipare allo studio tutti gli insegnanti e i coordinatori di ogni livello di scuola della Regina Mundi per un totale di 148 persone (22 maschi, 126 femmine). La partecipazione era su base volontaria. Hanno aderito all'iniziativa un totale di 83 (11 maschi e 72 femmine) persone: 10 insegnanti di scuola per l'infanzia (1 maschio e 9 femmine); 37 insegnanti di scuola primaria (1 maschio e 36 femmine); 14 di scuola secondaria del primo ciclo (3 maschi e 11 femmine); 15 insegnanti di scuola secondaria del secondo ciclo (5 maschi e 10 femmine); e 7 coordinatori (1 maschio e 7 femmine).

### 3.3 Metodo di raccolta dati e strumenti

Tutti i partecipanti sono stati prima introdotti allo scopo della ricerca durante vari momenti assembleari che si sono svolti tra gennaio e aprile 2024. Gli insegnanti hanno successivamente ricevuto una email che spiegava lo scopo dello studio e il link alla *Form* di Google che permetteva loro di presentare anonimamente al team di ricerca le proprie risposte. Ad ogni partecipante sono state poste le seguenti domande

aperte: 1- Quando e come ti sei scoperto essere un valore?; 2- Negli ultimi sei mesi, a partire dal tema che ci siamo dati “tu sei un valore”, potresti identificare un fatto/evento nel quale hai riconosciuto che uno dei tuoi studenti si è riconosciuto come un valore?; 3- Quali sono gli elementi che hai messo in gioco in classe, affinché lo studente che avevi davanti potesse capire, scoprire, conoscere il suo valore?.

La *Form* non prevedeva un limite minimo o massimo di parole.

Tutti i partecipanti alla ricerca hanno dato il loro consenso informato per partecipare allo studio. Le informazioni di identificazione personale sono state registrate in modo confidenziale e, quando i dati sono stati condivisi, tutta la documentazione è stata anonimizzata.

### 3.4 Analisi dei dati

I dati sono stati raccolti attraverso la *Form* di Google tra il 4 febbraio 2024 e il 15 aprile 2024. La *Form* di Google ha restituito i dati ai ricercatori in Excel. I dati sono stati trasformati in formato Microsoft Word e l'analisi è stata effettuata utilizzando ATLAS.ti. Abbiamo adottato un approccio di analisi qualitativa tematica (Braun & Clarke, 2006). Il processo ha avuto inizio con l'organizzazione e la preparazione del materiale proveniente dalla compilazione della *Form*. In una fase successiva, è stata effettuata una lettura attenta e ripetuta del materiale raccolto, al fine di immergersi completamente nei dati e cogliere le idee principali e i pattern emergenti. Il cuore dell'analisi è stata la codifica dei dati, in cui il materiale è stato segmentato in unità di significato e ad esso sono state associate etichette o codici che riassumevano temi rilevanti. Questa fase è stata realizzata con un approccio induttivo, permettendo ai codici di emergere direttamente dal contenuto. Una volta completata la codifica, i codici sono stati raggruppati in categorie più ampie, che hanno portato all'identificazione dei temi principali. Questi temi rappresentano concetti chiave della ricerca, come la consapevolezza di sé, il valore personale degli studenti e le strategie pedagogiche adottate dagli insegnanti per favorirne lo sviluppo. Infine, l'interpretazione dei dati ha permesso di dare senso ai temi emersi, collegandoli alle domande di ricerca e sviluppando concetti teorici più ampi (Creswell & Poth, 2016).

I ricercatori hanno analizzato indipendentemente la prima serie di 7 risposte pervenute con la compilazione della *Form* di Google e, attraverso la discussione tra i ricercatori, hanno generato una lista iniziale di codici aperti. Successivamente, il primo autore ha analizzato le trascrizioni rimanenti e ha generato una seconda iterazione di codici aperti e codici assiali. Gli altri ricercatori hanno codificato indipendentemente le trascrizioni basandosi sui codici proposti dal primo autore e poi si sono incontrati per discutere le aree di disaccordo.

### 3.5 Limitazioni dello studio

Questo studio presenta alcune limitazioni che meritano di essere evidenziate. In primo luogo, il cam-

ione di partecipanti è costituito esclusivamente da insegnanti e coordinatori di una singola istituzione scolastica, la Regina Mundi, limitando la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti educativi con caratteristiche diverse. Inoltre, la natura volontaria della partecipazione potrebbe aver introdotto un *bias* di selezione, poiché gli insegnanti più motivati o interessati al tema della consapevolezza di sé potrebbero essere stati più propensi a rispondere al questionario.

Un'altra limitazione riguarda il disegno dello studio. Pur avendo scelto di analizzare congiuntamente i dati provenienti da insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici per garantire la saturazione dei codici e la robustezza dell'analisi, questa scelta potrebbe aver limitato l'identificazione di specificità proprie dei diversi contesti educativi e delle diverse fasi di sviluppo degli studenti. Ulteriori studi potrebbero approfondire queste differenze, adottando un approccio più stratificato.

## 4. I risultati

La discussione ha portato a un set di 52 codici, organizzati in 4 categorie principali. Questi codici sono infine stati riorganizzati in 4 temi principali:

- Difficoltà prima della scoperta del proprio valore;
- Aiutare ed essere aiutati a scoprire il proprio valore (aspetti di metodo);
- Come si vede il proprio valore;
- Come si cambia in conseguenza della scoperta del proprio valore.

### 4.1 Difficoltà prima della scoperta del proprio valore

Ci sono difficoltà personali antecedenti il lavoro di scoperta del valore proprio e altrui. Le più problematiche e sentite sono le circostanze familiari dolorose di lutto o di disgregazione della famiglia, vissute in primo luogo dagli stessi docenti: “Mio padre è venuto a mancare poco più di un anno fa, era il mio punto fermo” (L10)<sup>1</sup>. “I miei genitori hanno divorziato quando avevo 3 anni e ho molto sofferto la poca presenza, la freddezza di mio padre e anche il rapporto non privo di conflitti dei miei genitori” (PR20). Le medesime circostanze fanno naturalmente parte anche del vissuto di alcuni alunni della scuola: “Sta vivendo un periodo molto difficile. Il suo papà ora dorme in un'altra casa” (P05).

Tali condizioni sono viste come le cause di ulteriori difficoltà comportamentali “Nella mia classe c'è un bambino con tanti problemi comportamentali legati a una situazione dolorosa a casa” (PR25), ma non solo, anche di incertezza e dubbio: “Quando è venuto a mancare si è spento quel faro che illuminava la strada che stavo percorrendo e ho dubitato su cosa io potessi e sapessi realmente fare” (L10). Generano inoltre ulteriori difficoltà sul rendimento scolastico: “Vive un

1 Ogni testo narrativo è stato reso anonimo e ad ogni partecipante è stato attribuito un codice unico in modo casuale. Il codice è sempre composto da una/due lettera/e: P = coordinatori didattici; I = Scuola Infanzia; PR = Scuola primaria, M = Scuola secondaria di primo grado, L = Scuola secondaria di secondo grado.

momento difficile a casa e si sente oppresso dalle prove scolastiche, perché non riesce a studiare e ha paura di prendere brutti voti” (L15). “C’è una studentessa che non voleva più venire a scuola” (L11).

Un altro genere di difficoltà iniziali è legato all’atteggiamento e alla disposizione umana degli alunni in classe, in particolare alla tendenza di alcuni a sottostimarsi, soprattutto in relazione alle aspettative di cui si sentono oggetto: “Mamma, tu non puoi volermi bene, perché io non riesco a scrivere come i miei compagni” (L14), oppure “Ma tanto io non sono importante, non ti preoccupare” (PR33) e di nuovo “Perché hai fatto questo per me che sono SOLO un bambino?”<sup>2</sup> (P05).

#### 4.2. Aiutare ed essere aiutati a scoprire il proprio valore: aspetti di metodo

Come si aiuta qualcuno a scoprire il proprio valore? La riflessione sul tema del valore non può esimersi dal porsi questa domanda: “Ho pensato: cosa fa sentire me un valore? Cosa mi riempie di certezza di un bene su di me? Un rapporto” (PR02). Questa intuizione introduce due elementi essenziali per provare a identificare un metodo di scoperta: il rapporto con qualcuno e la riflessione sulla modalità con cui questo rapporto ha generato la consapevolezza e il riconoscimento del proprio valore.

Sentirsi accolti e accettati è il primo accorgimento e spesso avviene dopo un momento di fragilità, debolezza o errore. Questo sguardo di apertura è inaspettato e quindi scardina l’opinione che si ha di sé stessi e consente di riguardarsi nel modo in cui ci si sente guardati. Questo capita “quando le persone intorno a me, a scuola e fuori da scuola, hanno ricominciato con me e mi hanno fatto fiducia, nonostante i miei errori/distrazioni/mancanze” (L09). È uno sguardo quindi di perdono che viene testimoniato da più persone: “Ogni volta che sono stato perdonato e ogni volta che chi ho accanto mi ha guardato non fermandosi ai miei eventuali limiti” (PR17), e ancora: “In passato quando mi sono sentita voluta bene più di quanto mi volessi io, da due amici che non si sono scandalizzati del mio male” (PR34).

Nel rapporto con gli studenti, il primo punto di contatto in cui viene offerta la stima è la didattica e il lavoro strettamente scolastico:

“La mia persona si gioca in primis nel curare al meglio la lezione che è il primo punto di incontro con gli studenti e poi nel mettermi in gioco tutta io nel rapporto con loro” (M12).

“La stima per loro passa attraverso la mia disciplina e attraverso la relazione personale” (L11).

“Cerco attività, strategie, affido compiti, servizi, lavori finalizzati a sostenere, aiutare, far uscire il valore anche di un solo alunno” (PR21).

Qualcuno struttura “lezioni diversificate che tengono conto dei diversi stili di apprendimento e che quindi permettono a ciascuno di riconoscere e sviluppare le proprie capacità e raggiungere gli obiettivi” (PR18). Per un gruppo di maestre è un intento dichiarato di metodo: “Noi maestre ogni inizio anno abbiamo a cuore e poniamo le basi affinché i bambini si sentano amati ed accolti da persone adulte che li guardano con stima” (I03). Questa citazione, tra l’altro, offre una definizione di cosa, per l’insegnante, risulta essere essenziale per la scoperta del valore di sé: accoglienza, amore, stima.

Nel contesto del lavoro educativo che gli insegnanti svolgono quotidianamente con gli studenti, emerge chiaramente l’importanza della responsabilizzazione e della partecipazione attiva degli alunni come strumenti per favorire lo sviluppo personale e la crescita di una consapevolezza di sé. Un esempio significativo è l’assegnazione di responsabilità a studenti, come descritto da un narratore che ha nominato responsabile di un progetto uno studente, consentendogli di esercitare un ruolo di guida all’interno della classe (P06). Altri insegnanti hanno adottato strategie simili, come nel caso di chi ha assegnato agli studenti una lezione da preparare e presentare alla classe (L02), oppure ha organizzato un lavoro di gruppo in cui ciascuno studente è stato stimolato ad “essere professore per un giorno” (L05).

La didattica è un punto di partenza, ma diventa necessario andare oltre le discipline insegnate, anche per non cadere nell’inganno di credere che il voto, pur necessario, sia l’espressione tombale del proprio valore: “Ultimamente desidero e cerco di fare in modo che tutto quello che succede in classe, compreso una nota disciplinare, un richiamo o un brutto voto, sia un’occasione per aiutare lo studente a far emergere il suo “IO” il più possibile” (L01). È un tentativo di accompagnare i ragazzi oltre: “provo a farli ragionare sul quanto sono soddisfatti di come è andata, e su come aiutarli ad esprimere al meglio le loro conoscenze, al di là del voto e della singola performance” (I10).

Questo metodo maieutico (implicito) di far emergere e riconoscere il valore altrui può avvalersi di modalità esplicite. Il lavoro della scuola Regina Mundi sul valore è quindi esso stesso una chiave, un’occasione per sollecitare una riflessione: “Mi è infine capitato con qualcuno che proprio non si stima e per questo non è impegnato con niente di dirlo proprio privatamente a fine lezione: tu sei un valore!” (M03). La coscienza di essere un valore prende quindi il sopravvento rispetto alla distrazione e per uno studente, viene osservato che “avviene quando qualcuno lo stima, gli attribuisce un valore in modo palese, anche dicendoglielo proprio” (M07).

Il risultato scolastico e la performance visti come unici obiettivi e come parametri consueti della nostra epoca attraverso i quali emettere dei giudizi valoriali sulle persone possono diventare facilmente impedimenti e ostacoli al riconoscimento del proprio valore (valore condizionato), se non c’è uno sguardo di stima già capace di guardare oltre (valore incondizionato).

“Questo ragazzo, pur nel senso di frustrazione a fronte del suo impegno e per la difficoltà di accettare i propri limiti non è mai

2 Nel rispetto dei testi narrativi elaborati dagli insegnanti, le parti di testo in maiuscolo sono state scritte in questo modo dai partecipanti.

crollato, e io credo che lo abbia sostenuto la certezza che alcuni adulti lo hanno guardato e stimato a prescindere dai risultati" (L01).

"Laddove le fragilità umane sono importanti, le conquiste diventano giganti e sentire che ci sono degli insegnanti fieri di loro è un attestato di quanto il valore di ciascuno esuli da un saper fare che segue i parametri del mondo" (PR37).

Aiuta moltissimo in questo lavoro assecondare il positivo unico e particolare che c'è in ciascuno, incentivare quindi "lo studente a seguire le sue passioni e interessi personali, aiutandolo a identificare ciò che lo motiva e gli dà ispirazione" (PR36), per renderlo quindi più consapevole della propria umanità.

Per essere in grado di fare questo, risulta fondamentale adottare un metodo che parte dal cambiamento di prospettiva e dall'accettazione incondizionata. Come emerge dai racconti dei docenti, risulta possibile quando l'educatore smette di proiettare sul bambino una immagine legata alla sua performance o capacità di svolgere i compiti assegnati e inizia a guardarlo in modo diverso, dando spazio all'ascolto e alla possibilità di esprimersi: "Un cambiamento di sguardo su quel bambino: anziché vederlo come un peso, dargli la possibilità di parlare di sé e ascoltarlo" (PR09). Un lavoro quotidiano che va oltre la semplice didattica, riconoscendo il valore unico di ogni individuo, non basato su standard predefiniti ma su ciò che ciascuno è realmente:

"Credo che sia un infondere sicurezza in sé partendo da quello che la quotidianità ci offre e avere sempre in mente l'idea che non esiste un valore in assoluto ma che il nostro compito è quello di far emergere il valore da ciascun bambino per quello che è, non per quello che abbiamo in mente noi" (PR16).

Anche l'errore diventa un'opportunità: anziché essere visto come un fallimento, viene trasformato in uno strumento di crescita e riflessione, offrendo così un'ulteriore possibilità di riconoscimento del proprio valore: "Cerco sempre di dare valore ad ogni cosa, anche all'errore che quando capita mi dà l'occasione di ringraziarli perché mi e ci permette di fare riflessioni alle quali io magari non avevo pensato" (PR32).

Parallelamente, il sentirsi accettati gioca un ruolo cruciale. Questa accettazione, testimoniata attraverso gesti di perdono e fiducia rinnovata, permette di superare la paura di non essere all'altezza e rafforza la consapevolezza del proprio valore: "Quello che noi possiamo fare è far sentire i bambini stimati e amati nonostante quello [mancata performance], dentro ad un rapporto di stima e fiducia che non debba per forza avere a che fare con la valutazione scolastica" (PR16).

#### 4.3. Come si vede il proprio valore

Il lavoro di riflessione e verifica sul tema proposto dalla amministrazione scolastica della Regina Mundi "Tu sei un valore" ha predisposto i docenti a osservare e registrare i cambiamenti avvenuti negli alunni:

"Ho visto come questa frase è cresciuta con noi: all'inizio i bimbi non sapevano quasi nemmeno cosa significasse e ormai "tu sei un valore" è diventato il loro motto, lo usano tra loro per tirarsi su, per darsi la carica, per darsi che si vogliono bene, mi sorprende quanto questa frase sia entrata nella loro quotidianità" (PR20).

Questi cambiamenti si notano e indicano che è successo qualcosa che li ha originati "una volta che si è reso conto di essere guardato in questo modo ha cominciato ad impegnarsi un minimo di più nella didattica" (PR09) dice un'insegnante riguardo ad un suo studente, e un'altra rafforza: "Vedo nei suoi occhi e nei suoi gesti una sicurezza e un desiderio di mettersi alla prova che prima non aveva" (PR13).

Lo sguardo attento dei docenti è capace di individuare delle novità che possono sembrare minime, come l'ingresso in classe di un'alunna "tale era il suo fermento, la sua urgenza di leggermi quello che aveva scritto che l'indomani è stata una delle prime a salire in classe" (PR 32) oppure l'attenzione particolare di alcuni bambini che "hanno cominciato a mettere via gli addobbi, i presepi, l'albero con una cura e una passione commovente" (P02), ma che sono in grado persino di superare le aspettative che loro stessi hanno sugli alunni, come nel caso di una bambina con grandi fragilità che durante una uscita in biblioteca per la prima volta compie tutte le operazioni per prendere in prestito i libri scelti da sola e torna dalla maestra sfoderando un "sorriso immenso, la conquista del mondo" (PR37).

#### 4.4 Come si cambia in conseguenza della scoperta del proprio valore

Il lavoro fatto allo scopo di scoprire il valore proprio e il valore dell'altro, unitamente alla presa di coscienza di quello che comporta riconoscerlo, genera un cambiamento visibile che ciascuno sperimenta su di sé, affrontando la vita quotidiana sia dentro sia fuori la realtà scolastica.

Innanzitutto, ci si scopre a ringraziare per la presenza dell'altro, che restituisce il proprio valore soltanto con il suo esserci, "quel grazie di starmi accanto che non diceva a parole" (L10) e che permette di ricambiare con gratuità quanto ricevuto: "Penso sia quell'amore ricevuto da loro che nutre il mio cuore tuttora ed è lo stesso amore che cerco di dare anche io agli altri" (PR20).

Se l'altro mi è necessario, anche io lo devo necessariamente essere per lui. Vuol dire che entrambi abbiamo lo stesso bisogno di essere guardati, e di scoprirci simili nei nostri bisogni:

"Anche lui è come me e ha i miei stessi desideri nonostante sia un bambino" (PR09).

"Ciò di cui aveva bisogno era lo stesso sguardo, e lo stesso bene che avevo ricevuto io, e questo ci rendeva molto simili" (I03).

Da questi presupposti matura una consapevolezza sempre maggiore e sempre più ampia che investe tanti aspetti della vita di ciascuno, grazie ad un lavoro

continuo, sia personale sia condiviso, di giudizio di quanto accade. Uno scopre quindi la necessità di una compagnia che guardi, giudichi e corregga: “Il valore che io non sentivo me l’hanno restituito alcuni rapporti e dialoghi con colleghi, studenti e amici” (L02).

## 5. Discussione e conclusioni

Lo studio ha analizzato il modo in cui gli insegnanti della scuola ANONIMO percepiscono il valore personale degli studenti e il ruolo delle loro pratiche educative nel favorire la consapevolezza di sé. Ha evidenziato che il riconoscimento del valore intrinseco degli studenti è essenziale per il loro benessere e sviluppo.

Fattori come lutti e disgregazioni familiari influenzano negativamente l’autopercezione degli studenti, aumentando le difficoltà comportamentali. Un ambiente di supporto è cruciale per superare tali ostacoli, e le relazioni significative con insegnanti, genitori e amici giocano un ruolo centrale.

Gli insegnanti, attraverso pratiche personalizzate e un approccio maieutico, riescono a valorizzare le competenze uniche degli studenti, favorendo autostima e crescita personale. Inoltre, l’interazione tra affetto e conoscenza è determinante per l’apprendimento: gli studenti risultano più ricettivi quando instaurano un legame emotivo con il docente.

La teoria di Carl Rogers (1958b) e quella di Lev Vygotskij (1978), confermate dai dati raccolti, rafforzano questa visione, indicando che il supporto affettivo e il contesto sociale giocano un ruolo chiave nel favorire l’apprendimento. In aggiunta, la teoria dell’etica della cura di Noddings (1999) è stata riscontrata come particolarmente rilevante, poiché gli insegnanti si sono riconosciuti come modelli di empatia e compassione, influenzando positivamente lo sviluppo morale e personale degli studenti. Lo studio ha distinto tra valore condizionato e incondizionato. Il valore condizionato dipende dai risultati accademici o dal comportamento, ma può rendere l’autostima instabile. Al contrario, il valore incondizionato è intrinseco, legato alla dignità umana, ed è essenziale per sviluppare una resilienza duratura.

Gli insegnanti spesso enfatizzano il valore condizionato, ma per costruire una solida percezione di sé negli studenti, è fondamentale rafforzare la consapevolezza del loro valore incondizionato. Questo permette loro di affrontare difficoltà e fallimenti mantenendo un senso di dignità e perseveranza.

### 5.1 Implicazioni pedagogiche

Le conclusioni dello studio sottolineano l’importanza di relazioni autentiche tra docenti e studenti, basate su rispetto e riconoscimento delle loro peculiarità. Gli insegnanti dovrebbero valorizzare ogni studente per il suo valore intrinseco, oltre i risultati accademici, attraverso feedback che enfatizzino impegno, crescita personale e qualità umane come empatia e collaborazione.

Si raccomanda di includere nei curricula programmi dedicati all’educazione al valore personale e sociale, con attività che promuovano la consapevo-

lezza e il rispetto delle diversità individuali. L’uso di metodi maieutici e strategie didattiche innovative può facilitare la crescita personale degli studenti e lo sviluppo delle competenze trasversali, rendendo l’educazione più significativa e adatta alle sfide della società moderna.

### 5.2 Implicazioni per la ricerca

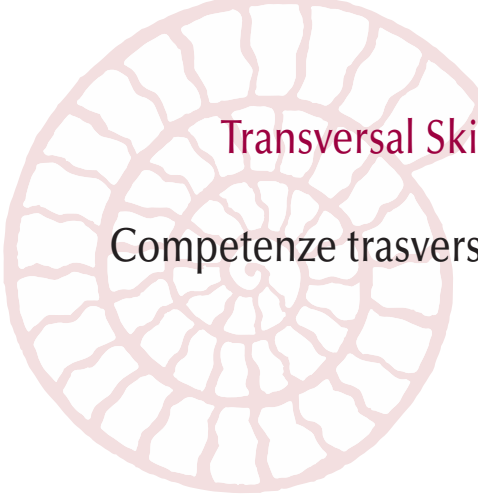
La ricerca futura dovrebbe approfondire le dinamiche relazionali tra insegnanti e studenti, analizzando come empatia, preferenza e rispetto reciproco influenzino l’apprendimento e lo sviluppo personale. Studi longitudinali potrebbero esaminare l’impatto a lungo termine di queste relazioni su motivazione, rendimento e benessere psicologico.

Inoltre, sarebbe utile esplorare l’influenza di fattori culturali, di genere e socioeconomici per adattare meglio le pratiche educative ai diversi contesti. Un altro ambito di indagine riguarda il ruolo delle tecnologie digitali nella costruzione di rapporti affettivi in ambito educativo, specialmente nell’era post-pandemica, per ottimizzare l’insegnamento anche in ambienti virtuali.

## Riferimenti bibliografici

- Bajwa, J., Kidd, S., Abai, M., Knouzi, I., Couto, S., & McKenzie, K. (2020). Self-esteem: Rebuilding self-worth and value in survivors of torture and trauma through higher education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1), 77–96.
- Ballatore, S. (2024, May 28). *Scuole a due velocità. Un piano per ridurre le disuguaglianze tra centro e periferie*. <https://www.ilgiorno.it/milano/cronaca/scuole-a-due-velocita-un-piano-per-ridurre-le-disuguaglianze-tra-centro-e-periferie-4b95f690>
- Batchelder, R. (2022). *Fostering Students’ Sense of Belonging and Inclusion Through Community Involvement*. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/802/](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/802/).
- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2, 121–140.
- Birni, G., & Eryilmaz, A. (2024). Conceptual and theoretical review of self-worth. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(2), 327–346.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309–325. <https://doi.org/10.1080/14616730601048209>.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163–176. <https://doi.org/10.1023/A:1011189416600>.
- Cowan, J., & Culpan, I. (2016). Influences on self-worth: Students’ and teachers’ perspectives. *Curriculum Matters*, 12, 61–81. <https://doi.org/10.18296/cm.0014>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crick, R. D., & Wilson, K. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 359–374. [118](https://doi.org/10.1111/j.1467-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- 8527.2005.00300.x.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychology Review*, 108(3), 593. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>.
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press.
- Giussani, L. (2001). *The risk of education: Discovering our ultimate destiny*. The Crossroad Publishing Company.
- Griffith, T. L., Fuller, M. A., & Northcraft, G. B. (1998). Facilitator influence in group support systems: Intended and unintended effects. *Information Systems Research*, 9(1), 20–36.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 677–703.
- Jordan, B. (2008). *Welfare and well-being: Social value in public policy*. Policy Press.
- King, C. A., Naylor, M. W., Segal, H. G., Evans, T., & Shain, B. N. (1993). Global self-worth, specific self-perceptions of competence, and depression in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 745–752.
- Köseoglu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement. A case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131–141. <https://www.scirp.org/reference/referencesspapers?referenceid=3890973>.
- Liu, G., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., He, N., Chen, W., & Wang, Z. (2017). Self-concept clarity and subjective social status as mediators between psychological suzhi and social anxiety in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 40–44. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.06>.
- Mackrill, T. (2010). Goal consensus and collaboration in psychotherapy: An existential rationale. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(1), 96–107. <https://doi.org/10.1177/0022167809341997>.
- Margolis, H., McCabe, P. P., & Alber, S. R. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: How elementary school counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 79–110. [https://aquila.usm.edu/fac\\_pubs/3409/](https://aquila.usm.edu/fac_pubs/3409/).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Appendice-statistica-2022*. <https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/zz-Appendice-statistica-2022.pdf>.
- Mullen, E., & Nadler, J. (2008). Moral spillovers: The effect of moral violations on deviant behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1239–1245. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.001>.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205–220. <https://doi.org/10.1177/016146819910000>.
- Pereira, M. L. N. (2011). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos [Behavioral, cognitive and rational-emotive approaches]*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Proctor, C. (2020). Conditions of worth. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 820–823.
- Rienovita, E., Taniguchi, M., Kawahara, M., Hayashi, Y., & Takeuchi, Y. (2018). Implementation of interactive peer learning environment enhances learners: Self-esteem and self-efficacy. *International Journal of Learning Technologies and Learning Environments*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.52731/ijltle.v1.i1.227>.
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 463–482. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2324>.
- Rogers, C. R. (1958a). A process conception of psychotherapy. *American Psychologist*, 13(4), 142. <https://doi.org/10.1037/h0042129>.
- Rogers, C. R. (1958b). A process conception of psychotherapy. *American Psychologist*, 13(4), 142. <https://doi.org/10.1037/h0042129>.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68(1), 34–44.
- Rossi, R., Brandi, F., & Valtorta, M. L. (2020). *Milano e i suoi quartieri anno 2020 Direzione Sistemi Informativi e Agenda Digitale Servizi Statistici*. <https://www.comune.milano.it/documents/20126/2313917/MILANO+QUARTIERI+2020.pdf>.
- ahin, N. H., Basım, H. N., & Cetin, F. (2009). Locus of control and self-concept in interpersonal conflict resolution approaches. *Türk Psikiyatri Derg*, 20, 153–163. Turkish. PMID: 19504366.
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>.
- Soriano, E., Franco, C., & Sleeter, C. (2011). The impact of a values education programme for adolescent Romanies in Spain on their feelings of self realisation. *Journal of Moral Education*, 40(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.568104>.
- Sperotto, T. (2023). Tu alla radice dell'io. La rinascita del soggetto tra incontro, riconoscimento e perdono. [You at the root of the Self: The rebirth of the subject through encounter, recognition, and forgiveness]. In C. Di Martino (Ed.), *Vivere la ragione. Saggi sul pensiero filosofico di Luigi Giussani* (pp. 185–207). BUR Rizzoli.
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames*, 19(2). <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Webb, R. E., & Rosenbaum, P. J. (2019). The varieties of procrastination: With different existential positions different reasons for it. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 525–540. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9467-1>.



# Transversal Skills and Professional Motivation in Qualifying Courses for Secondary School: An Exploratory Investigation

## Competenze trasversali e motivazione professionale nei percorsi abilitanti per la scuola secondaria: Un'indagine esplorativa

Gianluca Amatori

Università Europea di Roma (Italy) – gianluca.amatori@unier.it  
<https://orcid.org/0000-0002-2477-2422>

Maria Buccolo

Università Europea di Roma (Italy) – maria.buccolo@unier.it  
<https://orcid.org/0000-0002-8527-3301>

Alessia Travaglini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo (Italy) – alessia.travaglini@uniurb.it  
<https://orcid.org/0009-0000-7712-4288>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Teacher training represents a crucial challenge for the construction of equitable, inclusive and accessible school contexts. Training courses tend to focus on increasing knowledge instead of examining the factors that help people cope with uncertainty and stress. The paper intends to examine the profile of teachers participating in the qualifying courses for lower and upper secondary schools (30 – 36 and 60 credits), with particular attention to emotional and motivational aspects. The exploratory research, conducted through a qualitative-quantitative approach, highlights that students acknowledge the importance of transversal skills in professional action, feeling vulnerable to situations of anxiety, fear and shame. These results stress the importance of developing training courses that promote adequate reflection on all dimensions, including relational, cognitive and social aspects.

La formazione dei docenti rappresenta una sfida cruciale per la costruzione di contesti scolastici equi, inclusivi e accessibili. Ciò nonostante, i percorsi formativi sono maggiormente orientati agli aspetti più propriamente disciplinari, tralasciando la centralità dei fattori che consentono di agire in condizioni di incertezza e di stress. Sulla base di tali considerazioni, il contributo si pone l'obiettivo di indagare il profilo delle/i docenti frequentanti i percorsi abilitanti per la scuola secondaria di primo e secondo grado (30 – 36 e 60 CFU), ponendo una particolare attenzione agli aspetti emotivi e motivazionali. Da una prima indagine esplorativa, condotta attraverso un approccio di tipo quali-quantitativo, le/i corsiste riconoscono l'importanza delle competenze trasversali nell'agire professionale, percependosi vulnerabili rispetto a situazioni di ansia, paura e vergogna. Ne consegue la necessità di implementare percorsi formativi che promuovano una riflessione adeguata su tutte le dimensioni – relazionali, cognitive, sociali, ecc. – che investono la professione docente.

### KEYWORDS

Transversal skills, Professional motivation, Training, Skills, University  
Competenze trasversali, Motivazione professionale, Formazione, Competenze, Percorsi universitari

**Citation:** Amatori, G., Buccolo, M., & Travaglini, A. (2025). Transversal Skills and Professional Motivation in Qualifying Courses for Secondary School: An Exploratory Investigation. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 120-130. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_15)

**Authorship:** This paper is the result of the joint contribution by listed Authors. Section §1 (G. Amatori), Section §2 (M. Buccolo), Section §3 (G. Amatori), Sections §4 – 5 (A. Travaglini), Sections §6 – 7 (M. Buccolo), Section §9 (G. Amatori, M. Buccolo, A. Travaglini).

**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-01-25\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_15)

**Submitted:** January 30, 2025 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Una questione sicuramente cruciale è quella relativa alla formazione dei docenti, sulla quale si è, ricorsivamente, attivato un profondo e proficuo dibattito che ha coinvolto pedagogisti, legislatori, docenti, esponenti delle forze politiche e sindacali, ecc., descrivendo in modo ricorsivo situazioni di criticità, e mancanza di chiarezza, che ha generato in molti casi la predisposizione di quadri normativi poco organici e coesi (Baldacci, 2023; Bocci, 2021; Lombardi, Testa & Travaglini, 2024; Pellerey, 2006; Trincherò, 2018). Attualmente, un punto di riferimento imprescindibile è dato dal *Decreto Ministeriale n. 621 del 22 Aprile 2024*, che segna un passaggio significativo nel delineare i percorsi formativi abilitanti rivolti alle/i futuri docenti, concludendo – almeno momentaneamente – l’iter avviato in precedenza dalla *Legge 79/2022*, costituente la conversione in legge del D.L. 36/2022. Nello specifico, il decreto suddetto istituisce cinque diverse tipologie di percorsi formativi, che risultano così configurati:

1. percorso universitario di 60 CFU, rivolto alle/gli aspiranti docenti laureati, nonché alle/gli studentesse/i iscritte/i a un corso di laurea magistrale. Tale titolo è condizione imprescindibile per la partecipazione al concorso.
2. percorso universitario di 36 CFU, rivolto ad aspiranti docenti in possesso dei 24 CFU, nonché vincitori del relativo concorso;
3. percorso universitario di 30 CFU, che contempla diverse casistiche. Quest’ultimo, infatti, riguarda:
  - a. docenti in possesso di un’altra abilitazione oppure che hanno prestato servizio a scuola per almeno tre anni, di cui uno nella specifica classe di concorso in cui intenda conseguire l’abilitazione;
  - b. coloro che necessitano di completare l’iter di assunzione, risultando vincitori di un concorso a cattedra;
  - c. coloro che devono completare il percorso formativo, avendo già conseguito i 24 CFU;
  - d. coloro che si accingono a partecipare al concorso per il quale è condizione imprescindibile aver conseguito i 30 CFU che, di per sé, non sono abilitanti.

La ratio del legislatore è pertanto quella di operare una differenziazione dell’offerta formativa, attraverso un sistema di riconoscimenti ed esoneri che conduce ad ampliare – o, al contrario, a ridurre – i percorsi formativi in relazione alle esperienze pregresse delle/i corsisti.

È significativo osservare come il testo menzionato non entri direttamente in merito rispetto a questioni salienti che riguardano la professione docenti – per le quali si rinvia al D.Lgs. 59/2017. Più che altro, il documento si esprime in merito alla modalità di erogazione della formazione – che può avvenire anche online purché in modalità sincrona – ai costi massimi da richiedere ai corsisti, nonché alle modalità di frequenza del tirocinio diretto, da svolgersi sotto la supervisione di personale docente in servizio.

Tale decreto è poi corredato da due allegati che riguardano la ripartizione dei posti assegnati a ciascuna

Università, Accademia o Conservatorio (Legge 79/2022, Allegato A) – calcolati sulla base del fabbisogno ministeriale – e la tabella di valutazione dei titoli dei candidati, necessaria ai fini della costituzione di graduatorie di merito.

A nostro avviso, affinché la formazione possa essere realmente efficace, in termini di acquisizione di competenze significative, è necessario che tenga in considerazione anche aspetti non riconducibili esclusivamente ai saperi disciplinari, in quanto la professione docente, per definizione, è attraversata dalla complessità. Nel corso del presente contributo cercheremo quindi di focalizzare l’attenzione – dando voce alle esperienze e ai vissuti dei corsisti frequentati i corsi abilitanti per la scuola secondaria attivati dall’Università Europea di Roma – sull’intreccio tra le competenze trasversali, e fattori, tanto complessi quanto rilevanti, quali la motivazione e i bisogni emotivi.

## 2. Competenze trasversali, motivazione e bisogni emotivi

Uno dei concetti cardine su cui si orienta la formazione è quello di competenza, termine che risulta di difficile definizione e circoscrizione, contemplando in sé una molteplicità di fattori. Secondo Le Boterf (2002), ad esempio, il termine competenza rappresenta la risultante di diversi fattori, interni ed esterni all’individuo. Ne consegue che il compito del professionista è quello di consentire a tale combinazione di emergere in modo significativo per l’individuo (Buccolo, 2024). Le risorse, a loro volta, indicano un patrimonio che riguarda e attraversa non solo l’individuo, ma anche la collettività più estesa: essere competenti allora significa, per rimanere nel solco tracciato da Le Boterf (2008), saper integrare diverse dimensioni: *saper agire, voler agire e poter agire*. La prima allude alla capacità di saper combinare e mobilitare le diverse risorse a disposizione, la seconda riguarda in modo più diretto la motivazione individuale, mentre la terza si riferisce più propriamente al contesto nel quale è inserito il professionista (Buccolo, 2024). Ciò implica che la formazione di un professionista non può essere scissa da un’attenzione costante al contesto più ampio di riferimento che potrebbe, paradossalmente, depauperare gli sforzi formativi compiuti dal soggetto che apprende. Non a caso Pineau (1985) descrive la formazione come un processo che attraversa tre dimensioni: l’autoformazione, l’etero-formazione e l’ecoformazione. In altre parole, la formazione acquisisce realmente significatività se consente all’individuo di lavorare con gli altri e per gli altri, all’interno di un contesto collaborativo (Travaglini, 2025). Pertanto, proporre percorsi formativi che non tengano sufficientemente conto delle competenze da acquisire, che dovrebbero gradualmente comporre l’habitus professionale del soggetto che apprende, delle motivazioni sottostanti che guidano le azioni del docente, nonché delle spinte sociali che fanno solo apparentemente da sfondo all’azione del docente, significa considerare l’individuo in modo settoriale, guardando solo a una dimensione dell’agire umano. Marcuse (1967), nella famosa opera “L’uomo a una dimensione”, critica fortemente la tendenza a guardare la re-

altà umana secondo un'unica prospettiva – ad esempio, quella di tipo consumistico, che considera l'individuo in base alla prestazione da questi dimostrata – invitando piuttosto a soffermarsi su tutto ciò che va oltre il mero criterio di efficienza, descritto secondo criteri meramente quantitativi. Così afferma infatti lo studioso: “il concetto filosofico uomo allude alle facoltà umane pienamente sviluppate che lo distinguono, e che appaiono come possibilità realizzabili a partire dalle condizioni in cui gli uomini vivono realmente” (p. 219). È in tale prospettiva che, pertanto, risultano centrali le competenze trasversali che – come suggerito dall'uso stesso del termine “trasversale” – riguardano ciò che attraversa l'intera vita dell'individuo, considerando gli ambiti professionali e non. Nello specifico, le competenze trasversali possono essere suddivise in tre macroaree:

“relazionarsi in modo adeguato con l'ambiente fisico, tecnico e sociale; affrontare e gestire operativamente l'ambiente, il compito e il ruolo sia mentalmente, sia a livello della condotta finale; diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente, del compito e del ruolo assegnato” (Pellerey, 2006, p. 68).

Queste – definite anche *soft skills* – “possono essere applicate in aree, geografie, lavori e contesti diversi, si esercitano nelle relazioni lavorative e interpersonali, sono essenziali per la sopravvivenza in contesti caratterizzati da cambiamenti veloci e profondi, possono essere allenate” (Amicucci, 2019, p. 40). Nel corso degli anni sono state proposte diverse classificazioni delle competenze trasversali, che hanno dato rilievo a elementi tra loro diversificate: ad esempio, l'OECD nel 2003 ha stilato una lista di nove competenze trasversali, divenute poi 22 nel 2011 nell'ambito della ricerca *Transferability of skills across economic sectors. Role and importance for employment at European levels* (Biasin & Pacquola, 2019). Il framework *LifeComp* (Sala et al., 2020; tr. it. Marcelli, 2024) individua, invece, nove competenze trasversali, che riguardano l'area sociale, l'area personale e l'area “imparare a imparare”, che possono essere acquisite nei contesti formali e non formali, risultando centrali per consentire all'individuo di partecipare in modo positivo alla vita sociale. Al di là dei differenti repertori individuati dalle numerose ricerche, l'idea di fondo è che l'acquisizione di competenze risenta fortemente degli aspetti motivazionali ed emotivi. Per quel che concerne il primo aspetto – le motivazioni che conducono gli individui alla scelta di divenire docenti – si tratta di una questione centrale sul quale si è costruito, nel corso del tempo, un profondo dibattito (Lisimberti, 2007; Watt & Richardson, 2008). In generale, le motivazioni che conducono alla scelta di una professione possono essere dettate da fattori di diverso tipo: la motivazione può essere infatti di tipo valoriale, oppure dettata dalle aspettative di successo, sulle quali non sono influenti, a loro volta, questioni legate alla stabilità lavorativa ed economica (Viola et al., 2021). Nel contesto italiano, sono stati effettuati diversi studi volti a indagare le motivazioni degli aspiranti docenti iscritti in percorsi di formazione iniziale. In generale, emerge una differenziazione tra le percezioni tra futuri docenti curricolari e specializzati

per il sostegno: i primi sembrerebbero essere mossi soprattutto dal desiderio di raggiungere una stabilità lavorativa (Mura, 2014), mentre sui secondi sembrerebbero incidere maggiormente i fattori di tipo intrinseco, quali la percezione che tale professione abbia un indiscusso valore sociale (Viola et al., 2021; De Mutiis & Amatori, 2023), il ruolo centrale di valori altruistici (Viola & Capodanno, 2022) oppure il desiderio di acquisire competenze significative (Bocci et al., 2021; De Mutiis & Amatori, 2023). Non a caso, i docenti che si percepiscono maggiormente autoefficaci si impegnano in modo più proficuo e continuativo nel proprio contesto lavorativo, mostrando un maggior livello di coinvolgimento e di affezione al lavoro (Caprara et al., 2002).

La motivazione, inoltre, risulta estremamente associata alla soddisfazione lavorativa, nonché – aspetto di non secondaria importanza – al *voler agire* efficacemente nei diversi contesti, fattore questo che si situa in maniera intermedia tra il *saper agire* e il *poter agire* (Le Boterf, 2022). In altre parole, più un docente si sente motivato allo svolgimento della professione scelta, più cercherà di acquisire quelle competenze che, a loro volta, lo mettono nella condizione di promuovere interventi didattici inclusivi, adeguati ed efficaci (Buccolo et al., 2021). Inoltre, le/i docenti motivati sono maggiormente disponibili a conoscere sé stessi, partendo dalle proprie emozioni e dai propri vissuti, con l'obiettivo di instaurare relazioni efficaci con le/gli allieve/i (Buccolo, 2019). Sulle motivazioni, inoltre, possono incidere fattori famigliari oppure i modelli sociali di riferimento: ad esempio, coloro che hanno i genitori docenti risultano maggiormente orientati a intraprendere tale scelta professionale (Buccolo & Travaglini, 2024).

In definitiva, possiamo quindi ritenere che i tre elementi qui descritti – competenze trasversali, motivazioni professionali ed emozioni – se integrate opportunamente tra di loro, creano le condizioni favorevoli per consentire al professionista, compatibilmente con le situazioni contestuali, di agire in modo conforme in linea con le proprie intenzionalità e capacità. Come evidenzia Mortari (2024), si tratta di un processo non semplice in quanto la costruzione di un contesto inclusivo richiede al docente “la passione per il sapere, e insieme la capacità di cogliere le specificità di ciascun allievo, di comprendere i bisogni, le eventuali fragilità e difficoltà, per poi disegnare percorsi attenti al profilo originale di ciascuno” (Mortari, 2024, p. 22).

Sulla base di tali premesse, presentiamo in questa sede gli esiti di una ricerca esplorativa volta a indagare il profilo degli aspiranti docenti frequentanti i percorsi abilitanti volti al conseguimento dei 30 – 36 e 60 CFU, con l'obiettivo di individuare le criticità e le potenzialità di tali proposte formative.

### 3. Il disegno di ricerca

Per esplorare la relazione tra le competenze, aspettative e motivazioni professionali delle/ docenti in formazione è stata strutturata la presente ricerca esplorativa, che si pone l'obiettivo di indagare il modo in cui le/i futuri docenti si percepiscono in relazione

a tali variabili. Nello specifico, sono state poste le seguenti domande di ricerca, diversificate in relazione ai differenti percorsi formativi.

### 3.1. Percorso 30 e 36 CFU

1. Quali competenze trasversali sono riconosciute significative dalle/i corsiste ai fini dello svolgimento del ruolo di docente?
2. Quali motivazioni hanno condotto alla scelta di divenire docente?
  - a. Quali motivazioni hanno suscitato il desiderio di modificare la propria classe di concorso/grado di concorso/grado di scuola in cui si insegna?
3. Quali sono le emozioni vissute generalmente nel contesto scolastico?
4. Quali aspetti si desidera approfondire all'interno del percorso formativo?

### 3.2. Percorso 60 CFU

1. Quali competenze trasversali sono riconosciute significative dalle/i corsiste ai fini dello svolgimento del ruolo di docente?
2. Quali motivazioni hanno condotto alla scelta di divenire docente?
3. Quali sono le emozioni che immaginano si possano vivere nel contesto scolastico?
4. Quali aspetti si desidera approfondire all'interno del percorso formativo?

### 3.3. Analisi delle domande di ricerca

Come si evince da quanto riportato, la differenziazione riguarda le domande n. 2 e 3; per quel che concerne la n. 2, abbiamo ritenuto importante discriminare coloro che aspirano a divenire docenti da quanti, invece, desiderano insegnare in un'altra classe di concorso oppure grado di istruzione; analogamente, la domanda n. 3 è stata posta in due modalità differenti per discernere le emozioni e i vissuti effettivamente provati dalle/i docenti nel corso della propria attività di insegnamento da quelli ipotizzati da quanti, al contrario, non hanno maturato ancora esperienze in aula.

Nell'individuazione delle domande di ricerca, siamo stati orientati dall'ipotesi di fondo che un docente tanto più si percepisce competente – soprattutto per quel che concerne le competenze trasversali, che riguardano, come visto precedentemente, la relazione con gli altri, la gestione degli imprevisti, la capacità di portare a termini percorsi innovativi, ecc. – tanto più avverte il contesto scolastico come un luogo in cui poter esprimere al meglio le proprie risorse.

In linea con il framework teorico illustrato nel precedente paragrafo, per esplorare le aspettative e il profilo autopercepito delle/i docenti in formazione è stato elaborato un questionario di tipo quali-quantitativo – con opportune differenziazioni in relazione al percorso formativo di riferimento – strutturato come da *Tabella 1*.

Dimensione indagata	30 – 36 CFU	60 CFU
1. Ambito socio-anagrafico	Sette item volti a indagare: genere, età, titolo di studio, scuola presso la quale si insegna, tipologia di docenza (curricolare o specializzazione al sostegno), classe di concorso di appartenenza, grado di scuola nella quale si desidera insegnare	Sette item volti a indagare: genere, età, titolo di studio, professione attuale, eventuale esperienza di insegnamento, classe di concorso di appartenenza, grado di scuola nella quale si desidera insegnare.
2. Competenze trasversali	Due item volti a indagare le competenze trasversali acquisite e quelle da potenziare; due domande aperte di approfondimento.	Due item volti a indagare le competenze trasversali acquisite e quelle da potenziare; due domande aperte di approfondimento.
3. Motivazioni professionali	Quattro item strutturati volti a indagare: le motivazioni che hanno condotto alla scelta di divenire docenti e di modificare classe di concorso/grado di scuola; i modelli educativi di riferimento; i copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia.	Tre item strutturati volti a indagare: le motivazioni che hanno condotto alla scelta di divenire docenti; i modelli educativi di riferimento; i copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia.
4. Le emozioni	Un item strutturato volto a rilevare le emozioni vissute abitualmente nel contesto scolastico.	Un item strutturato volto a rilevare le emozioni associate al ruolo di docente.
5. Le aspettative	Un item strutturato volto a indagare le aspettative formative in seguito alla frequenza del corso; una domanda aperta volta a rilevare il modo in cui i corsisti si percepiscono, a distanza di dieci anni.	Un item strutturato volto a indagare le aspettative formative in seguito alla frequenza del corso; una domanda aperta volta a rilevare il modo in cui i corsisti si percepiscono, a distanza di dieci anni.
6. Libere osservazioni	Una domanda aperta	Una domanda aperta

**Tabella 1. Schema dei questionari somministrati alle/i corsiste/i dei differenti percorsi.**

I questionari sono stati diffusi attraverso la piattaforma Google Moduli in concomitanza con l'avvio delle attività didattico-formative: tale scelta è stata dettata dal desiderio di poter osservare il profilo dei corsisti prima che avessero luogo i processi diretti di insegnamento-apprendimento.

Procediamo ora con l'illustrare i risultati in merito a ciascuna area di riferimento e a ciascun percorso formativo.

## 4. Profilo socio-anagrafico

### 4.1. 30 – 36 CFU

Hanno risposto complessivamente al questionario 406 corsiste/i: di queste/i, il 65% si riconosce nel genere femminile e il 35% in quello maschile. Per quel che concerne l'età, si riscontra la seguente distribuzione: meno di 30 (7,6%); 31 – 40 (38,9%); 41 – 50 (38,2%); 51 – 60 (14,5%); 61 e oltre (0,7%). Inoltre, la maggior parte delle/gli intervistate/i lavora nella scuola secondaria di secondo grado (39,9%); a seguire, troviamo la scuola secondaria di primo grado (32,3%), e la scuola primaria (3,7%). A queste/i poi si aggiungono coloro (24,1%)

che dichiarano di non ricoprire nessun incarico di insegnamento. Per quel che concerne la tipologia di cattedra, l'81,5% insegna in qualità di docenti curricolari, mentre il 18,5% sono docenti specializzati per le attività di sostegno.

In relazione al titolo di studio, il 55,7% dichiara di possedere una laurea, mentre la parte rimanente possiede, in aggiunta alla laurea, il master di primo (24,1%) e secondo livello (12,1%) e il dottorato di ricerca (7,6%). In aggiunta, annoveriamo due persone, pari allo 0,5%, che si esprimono utilizzando l'opzione "altro".

In relazione alla distribuzione delle/i docenti in relazione alle classi di concorso, si assiste a una situazione piuttosto eterogenea, che vede tuttavia una prevalenza delle/gli aspiranti della scuola secondaria di primo grado, più precisamente delle discipline "Tecnologia" (17%) e "Discipline letterarie" (18,2%); nella secondaria di secondo grado, invece, si riscontra un leggere prevalenza delle discipline scientifiche (Matematica = 10,3%; Matematica e fisica = 9,4%) seguite da "Scienze motorie" (7,4%) e dalle "Discipline letterarie" (7,1%).

A livello complessivo, invece, la maggior parte delle/i partecipanti desidera insegnare nella scuola secondaria di secondo grado (59,4%), contro il 40,6% che, al contrario, predilige la secondaria di primo grado.

#### 4.2 60CFU

Tale gruppo si presenta, rispetto a quello precedente, più giovane dal punto di vista anagrafico: infatti, il 31,9% ha meno di 30 anni, il 40,6% si trova all'interno della fascia 31 – 40, il 21,3% ha un'età compresa tra i 41 e i 50 anni, mentre il 6,3% si colloca nella classe 51 – 60. Ciò è dovuto al fatto che all'interno di tale gruppo vi sono persone che hanno conseguito da poco la laurea e che pertanto non hanno ancora alle spalle un percorso lavorativo significativo. Di queste/i, la maggior parte (35,7%) lavora come docente supplente, il 20,3% si dichiara disoccupato, il 13% inoccupato, mentre il rimanente si distribuisce tra le seguenti professioni: dipendente presso un'azienda privata (11,6%); dipendente nella pubblica amministrazione (5,3%); libero professionista/consulente (13%); dirigente privato (13%). Anche in questo caso, ci troviamo di fronte a una prevalenza del genere femminile (61,8% vs. il 38,2%).

In relazione al titolo di studio, la distribuzione ripercorre quanto riscontrato per i 30 – 36 CFU: laurea (56,5%); master di primo (25,6%) e secondo livello (9,7%); dottorato di ricerca (7,7%); altro (0,5%).

Per quel che concerne la distribuzione dei docenti tra le classi di concorso, in questo caso si assiste a una netta predominanza di Discipline letterarie nella scuola secondaria di primo grado (38,2%), seguita da Tecnologia (9,2%), mentre nella scuola secondaria di

secondo grado riscontriamo una maggiore eterogeneità: anche all'interno di questo gruppo, in analogia con il precedente, il numero più ampio dei frequentanti desidera svolgere un'attività di insegnamento nell'ambito di Scienze motorie (12,6%), Matematica e fisica (10,6%) e Discipline letterarie (6,8%).

Inoltre, il 46,9% predilige la scuola secondaria di primo grado, mentre il rimanente (53,1%) opta per la scuola secondaria di secondo grado.

## 5. Competenze trasversali

Tale sezione è stata esplorata attraverso due item strutturati e due domande aperte, nelle quali si chiedeva alle/i corsisti di motivare le scelte effettuate.

### 5.1 Tipologia delle competenze possedute

In primis, queste/i sono state/i invitate/i a riflettere su quali competenze trasversali, indicate all'interno di un elenco prestabilito, ritenessero di possedere in misura maggiore.

#### 5.1.1. Gruppo 30 – 60 CFU

Nel gruppo delle/i corsiste/i frequentanti il percorso da 30 – 36 CFU è emersa la seguente gerarchia: *ascolto attivo* (70,9%); *problem solving* (64,5%); *comunicazione* (63,5%); *pensiero critico* (43,3%); *gestione degli imprevisti* (27,6%); *resilienza* (27,1%); *altro* (2,7%).

È interessante osservare come le opzioni si concentrino maggiormente sulle capacità legate all'ascolto attivo e alle competenze comunicative e di problem solving, mentre il pensiero critico e la resilienza appaiono in secondo piano. Probabilmente, riconoscere in sé stessi il possesso di competenze comunicative potrebbe essere stato un fattore decisivo che ha orientato le/i corsiste/i alla scelta di divenire docenti, mentre gli aspetti legati alla resilienza e alla gestione degli imprevisti appaiono in secondo piano.

Tale aspetto è stato confermato anche dall'analisi qualitativa, condotta attraverso il software IRaMuTeQ, che risulta particolarmente idoneo per l'analisi discorsiva (Camargo & Justo, 2013): a tal proposito abbiamo proceduto con il rilevare sia i termini maggiormente utilizzati dalle/i rispondenti, sia i cluster di risposta emergenti (*Figure 1 e 2*).

Per quel che concerne il primo aspetto, riportando le frequenze assolute del loro utilizzo, le prime dieci voci maggiormente ricorrenti sono state: ascolto (116); cercare (107); comunicazione (95); ragazzo (95); ascoltare (91); alunno (90); problema (88); attivo (88); studente (78); esperienza (76).

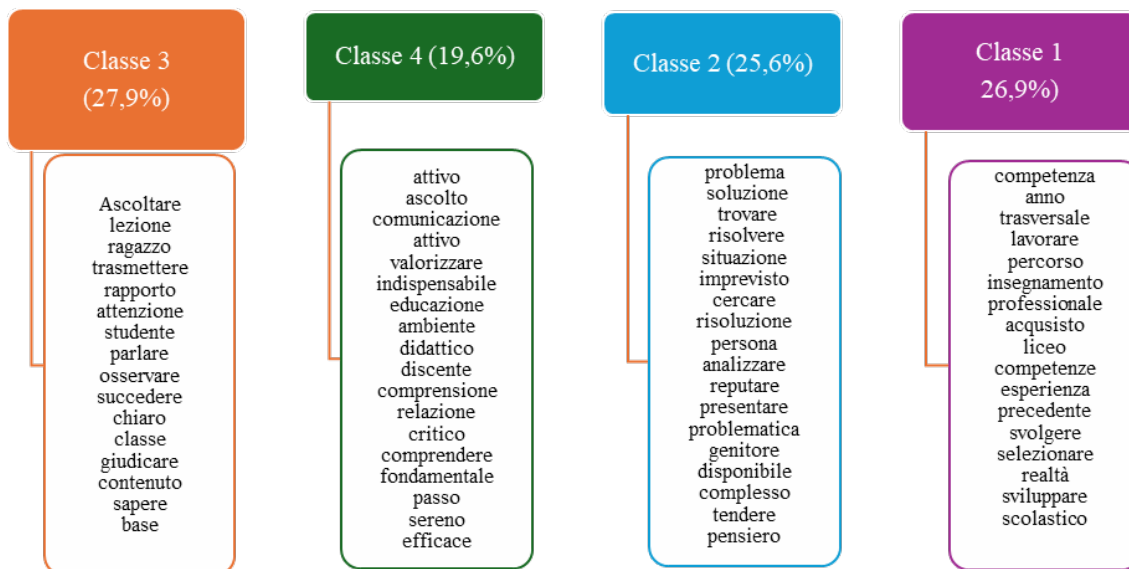


Figura 1. Cluster delle risposte ottenute in relazione alle motivazioni riportate in merito alla domanda: Quali competenze pensi di possedere? (30–36 CFU).

5.1.2. Gruppo 60 CFU

All'interno del gruppo dei 60 CFU, si riscontra invece la seguente situazione: *ascolto attivo* (74,9%); *comunicazione* (66,7%); *problem solving* (54,1%); *pensiero critico* (51,2%); *gestione degli imprevisti* (27,5%); *resilienza* (24,6%); *altro* (5,8%).

Anche in questo caso, le/i intervistate/i si percepiscono maggiormente competenti nell'ambito dell'ascolto attivo e della comunicazione: rispetto al

gruppo precedente, le abilità di problem solving e la gestione degli imprevisti sono riconosciute come aree di particolare criticità.

Dal punto di vista qualitativo, il software IRaMu-TeQ evidenzia che i primi dieci termini maggiormente presenti sono: ascolto (83); competenza (57); capacità (54); cercare (53); attivo (52); persona (52); ascoltare (51); comunicazione (51); pensiero (50); potere (49).

La relativa suddivisione in cluster è invece la seguente:

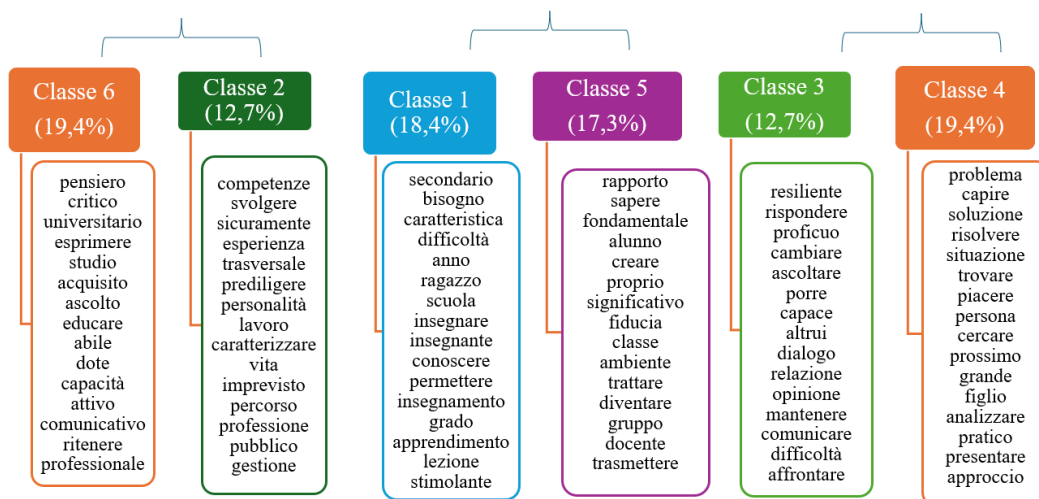


Figura 2. Cluster delle risposte ottenute in relazione alle motivazioni riportate in merito alla domanda: Quali competenze pensi di possedere? (60 CFU)

5.2 Centralità del tema dell'ascolto

Entrambi i gruppi assegnano una centralità al tema dell'ascolto che tuttavia, per quel che concerne le/i corsisti del percorso da 60 CFU, è affiancato da una serie di altre tematiche riconosciute come significative: a tal proposito, l'analisi dei cluster evidenzia la presenza di un numero più elevato di raggruppamenti, che fanno riferimento ad altri aspetti qui richia-

mati come il pensiero critico, la resilienza, la risoluzione dei problemi, ecc.

Allo stesso tempo, le competenze comunicative e di ascolto sono ritenute strettamente correlate con la capacità di affrontare e di risolvere gli imprevisti, come emerge dalle motivazioni riportate in relazione alla domanda: *Tra le seguenti competenze trasversali che caratterizzano la professionalità docente, quali pensi di possedere (max tre)?*

5.2.1. Percorso 30 – 36 CFU:

“Sono docente di sostegno e mi capita spesso di dover gestire degli imprevisti, in particolare crisi comportamentali di alunni con disabilità. Non sempre è facile rimanere lucidi e trovare la strategia più opportuna per affrontare certe situazioni però, con il tempo e l’esperienza, sto imparando ad essere flessibile e ad «abbracciare» senza giudizio il malessere di ragazzi e/o colleghi”.

“Ho sviluppato le mie capacità di ascolto per potermi prima creare una una idea su ciò che mi si sta dicendo e cercando di valutare ogni aspetto, pro e contro e, se si tratta di una qualsiasi problematica, tendo a valutare ogni aspetto per capire quale sia la strada migliore da intraprendere, sulla base delle mie esperienze e conoscenze e sulla base di ciò che so della persona che mi sta parlando. Cerco quindi di ridurre al minimo lo sforzo per la risoluzione di un problema, cercando di lavorare con quello che ho a disposizione”.

5.2.2. Percorso 60 CFU:

“Credo di possedere grande capacità di osservazione e di critica, in caso di imprevisti cerco istintivamente soluzioni alternative e valide e risolvere quanto prima”.

“Ritengo l’Ascolto Attivo importante in quanto consente di creare un ambiente empatico con il singolo e con l’intero gruppo; il Problem Solving è un aspetto che prediligo in quanto dà la possibilità ai discenti di sviluppare capacità di autonomia e migliorare i processi cognitivi e la Resilienza penso sia una componente essenziale per affrontare qualsiasi tipologia di problematica si presenti nel percorso di apprendimento e nel percorso di vita in generale”.

5.3 Tipologia delle competenze da acquisire

In seguito, le/i corsiste/i sono state/i invitate/i a riflettere sulle competenze da acquisire e da implementare. A tal proposito, sono stati ottenuti nei seguenti gruppi, i seguenti esiti, considerati dal punto di vista quantitativo e qualitativo.

5.3.1. Gruppo 30 – 36 CFU

Alla domanda *Quali competenze desideri acquisire ulteriormente in questo percorso (max 3)?*, sono emersi i seguenti aspetti, che riportiamo in ordine discendente: *pensiero creativo* (42,9%); *gestione degli imprevisti* (37,9%); *capacità decisionale* (30,3%); *comunicazione* (28,1%); *pensiero critico* (22,9%); *resilienza* (19%); *ascolto attivo* (17%); *problem solving* (16,7%); *altro* (8,6%),

In questo caso, le criticità maggiori si concentrano nell’area del pensiero creativo e della gestione degli imprevisti. Tale risultato si presta a una duplice riflessione: da un lato, sembra ribadire la percezione che la professione docente sia un lavoro che comporti dei rischi, per i quali sia necessario ricorrere all’esercizio della creatività. Dall’altro, sorprende che le/i corsiste abbiano riconosciuto come carente proprio il pensiero critico: trattandosi di docenti in possesso di una laurea magistrale o specialistica, ci saremmo aspettati che tale competenza non fosse avvertita come carente, in quanto già ampiamente sviluppata in conseguenza dei pregressi iter formativi.

Tale aspetto è confermato anche dall’analisi qualitativa, che ha evidenziato le seguenti ricorrenze: *volere* (107); *capacità* (10); *potere* (93); *imprevisto* (82); *migliorare* (75); *competenza* (66); *situazione* (58); *creativo* (53); *credere* (51); *situazione* (49).

L’analisi dei cluster in questo caso rileva una maggiore variabilità di risposte, come emerge dalla *Figura 3*.

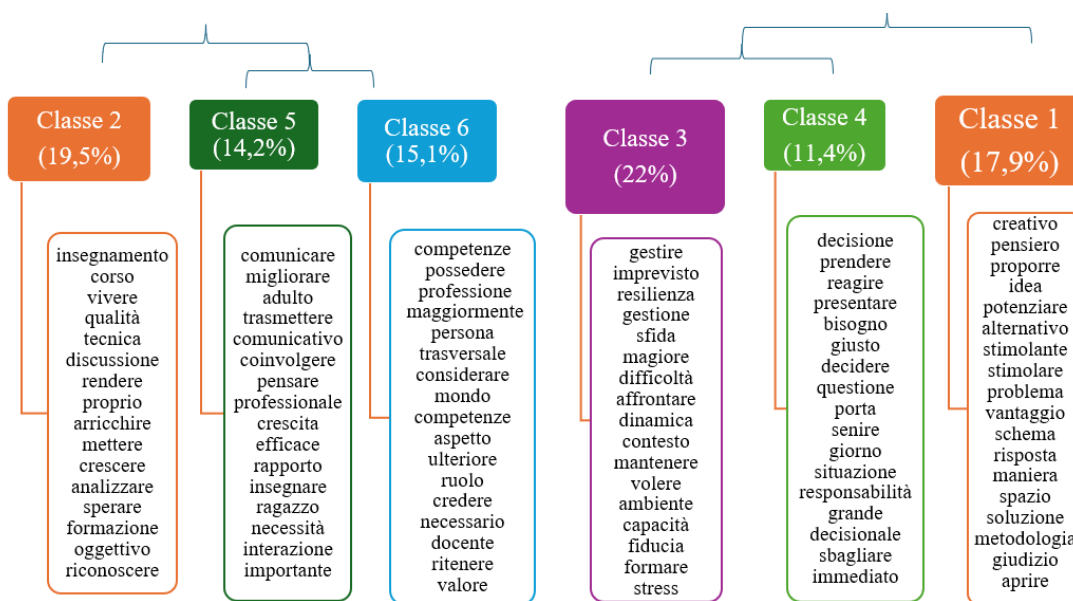


Figura 3. Cluster delle motivazioni riportate in merito alla domanda: *Quali competenze desideri acquisire ulteriormente in questo percorso (max 3)?* Gruppo 30 – 36 CFU.

Anche in questo caso, la gestione degli imprevisti risulta centrale: in linea con quanto già osservato, a questa, sono associati a termini quali "resilienza", "sfida", "difficoltà", "stress", "formare", ecc. Così affermano, ad esempio, due corsiste:

"Devo allenare queste due competenze perché tendo a farmi condizionare da ciò che mi accade intorno. Ascolto e flessibilità perciò devono andare di pari passo con fermezza, capacità decisionale e coraggio di rimanere fedeli a ciò che si è."

"Spero di acquisire più competenze per quanto riguarda i criteri di valutazione e quindi la 'capacità decisionale' sugli obiettivi da raggiungere con i ragazzi, inoltre più competenze per la gestione degli imprevisti e perché no la resilienza (dal punto di vista psicologico)."

### 5.3.2. Gruppo 60 CFU

Per quel che concerne le/i corsiste frequentanti il corso da 60 CFU, l'analisi quantitativa evidenzia la se-

guente situazione: capacità decisionale (42%); *gestione degli imprevisti* (41,5%); pensiero creativo (36,7%); *comunicazione* (23,7%); *pensiero critico* (20,8%); *resilienza* (19,8%); *ascolto attivo* (18,4%); *problem solving* (15,9%); *altro* (14%),

Rispetto al gruppo precedente, in questo caso si evidenzia una maggiore difficoltà nell'area che riguarda la capacità decisionale e l'assunzione degli imprevisti: tale situazione è probabilmente dettata dal fatto che ci troviamo di fronte ad aspirante/i docenti che hanno avuto una scarsa possibilità di lavorare nel contesto scolastico. Pertanto, è inevitabile che considerino particolarmente difficile l'assunzione di decisioni in un contesto che, per definizione, si presenta altamente complesso.

Tali osservazioni sono confermate anche dall'analisi qualitativa. A tal proposito, le parole maggiormente ricorrenti sono: capacità (82); potere (77); migliorare (58); volere (56); imprevisto (50); pensiero (43); creativo (39); acquisire (37); studente (36), decisionale (36).

La Figura 4 illustra i cluster emergenti.

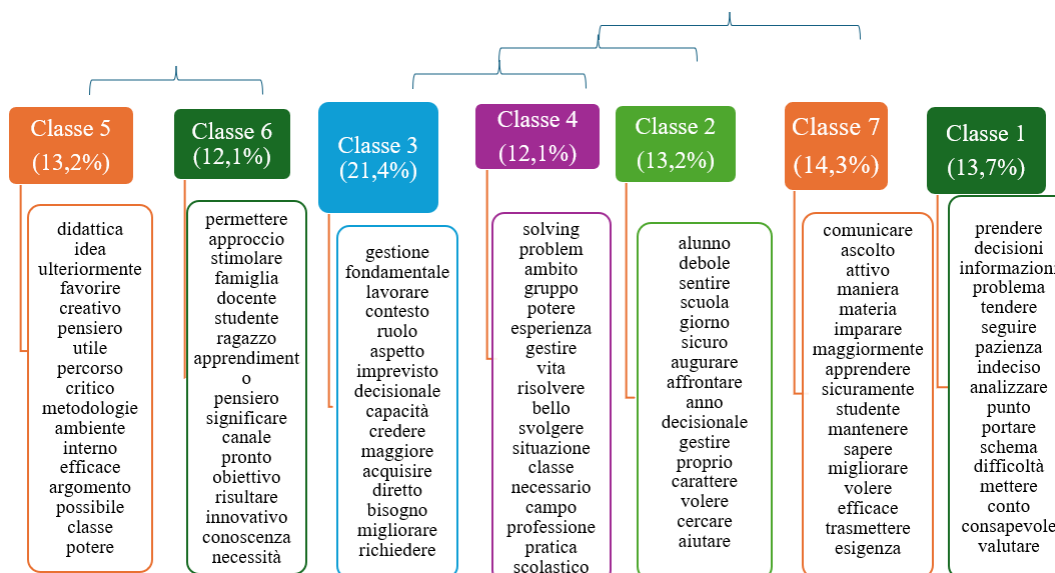


Figura 4. Cluster delle motivazioni riportate in merito alla domanda: *Quali competenze desideri acquisire ulteriormente in questo percorso (max 3)? Gruppo 60 CFU.*

Anche in questo caso, riportiamo alcune considerazioni espresse dalle/i corsiste/i:

"Vorrei acquisire ulteriormente le capacità di problem solving, di gestione degli imprevisti e capacità decisionale, perché le reputo delle competenze necessarie per affrontare al meglio eventuali situazioni di stress, che potrebbero sorgere sia nella vita quotidiana che in ambito scolastico".

"Di natura impulsiva mi auguro di potenziare gli aspetti relativi all'ascolto imparando a decentrarmi per dare spazio all'altro. Debole, inoltre, anche la mia capacità di reagire agli imprevisti e di gestirli. Auspico il corso mi offra strumenti per affrontare meglio le situazioni nuove. A non aver timore di ciò che non governo appieno e ad allenarmi anche nella

capacità di assumere decisioni senza tentennamenti e incertezze di fronte alle ipotesi indefinite e alle troppe incertezze che caratterizzano questo tempo".

## 6. Motivazioni professionali

Tale area è stata indagata attraverso il ricorso a quattro item strutturati, grazie ai quali le/i corsiste/i sono state/i invitate/i a riflettere sia sulle motivazioni che hanno condotto alla scelta di divenire docenti prima – e di cambiare cattedra/grado di insegnamento poi – sia sugli eventuali modelli che abbiano contribuito, nel passato, a maturare tale decisione.

In primis, le/i corsiste/i dovevano rispondere alla domanda *Perché hai scelto di fare questa professione?*, individuando un'opzione tra: a) perché mi piace lavo-

rare con le/i bambine/i o i ragazze/i; b) per avere un lavoro stabile; c) perché un membro della mia famiglia è un/a docente; d) altro.

A tal proposito, si osserva un andamento tutto sommato omogeneo. Infatti, in entrambi i gruppi prevale la percentuale – nello specifico, l'84,2% delle/i corsisti del 30 – 36 CFU e il 79,7 dei 60 CFU – di coloro che fanno riferimento al desiderio di lavorare con soggetti in formazione. A seguire, in netta minoranza, troviamo l'opzione *b*, che risulta maggiormente marcata nel gruppo riguardanti i 60 CFU: a tal proposito, il 3,4% fa riferimento alla necessità di avere un lavoro stabile, contro il 2% dell'altro gruppo. L'opzione *c* riguarda invece lo 0,7 del 30 – 36 CFU e il 2,9 dei 60 CFU. Inoltre, in entrambi in una percentuale tutto sommato non marginale (12,2% del primo gruppo e 14% del secondo gruppo) risponde utilizzando la voce *altro*, non sentendosi probabilmente rappresentati dalle opzioni suggerite, preferiscono rispondere utilizzando la voce "altro": tale risultato suggerisce ulteriori approfondimenti per le successive ricerche.

Successivamente, le/i corsiste/i dei 60 CFU sono state/i inoltre invitate/i a riflettere sulle motivazioni che hanno animato il desiderio di cambiare classe di concorso/grado di scuola. In questo caso, sono state ottenute le seguenti risposte: per seguire meglio le discipline per cui ho studiato (30,5%); per vivere una nuova esperienza lavorativa (21,9%); per cambiare ambiente di lavoro (1%); altro (46,3%). Anche in questo caso, risulta decisamente elevato il numero di coloro che rispondono facendo riferimento a ulteriori questioni, che andrebbero sicuramente indagate in studi successivi.

Per quel che concerne i modelli di riferimento che, in qualche modo, orientano o hanno orientato l'agire professionale, abbiamo invitato le/i rispondenti a individuare i copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia e i modelli educativi di riferimento. Per individuare le diverse opzioni da presentare alle/i corsiste/i, sono stati presi come riferimento i classici giochi che vedono coinvolgere le bambine e i bambini in qualità di parrucchiere/i, militari, vigili del fuoco, ecc. Si tratta di attività ludiche che, seppur non predittive delle professioni che saranno scelte in età adulta, alimentano un immaginario proiettivo che rappresenta uno stimolo per lo sviluppo cognitivo e affettivo (Cera, 2009).

I risultati riscontrati all'interno di ciascuna area per ciascun gruppo sono riportati in *Tabella 2*.

Copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia	30 – 36 CFU	60 CFU
Architetta/o	9,1%	4,3%
Cassiera/e	0,5%	1,9%
Docente	32,8%	43,5%
Ingegnere	11,3%	4,3%
Militare	2,5%	2,9%
Negoziante	0,5%	0,0%
Parrucchiera/e	1,7%	0,5%
Vigile del fuoco	1,7%	1,9%
Altro	39,9%	40,6%

**Tabella 2. Risposte alla domanda: Nel tuo copione di vita, da bambina/o volevi essere... Frequenze percentuali riferite ai due gruppi indagati.**

Per entrambi i gruppi considerati, sorprende che una percentuale piuttosto alta di rispondenti (il 32,8% dei 30 – 36 CFU; il 43,5% dei 60 CFU) dichiarò di essersi immaginata/o come docente, a partire dall'infanzia.

Ulteriori modelli di riferimento sono dati dalle figure provenienti dalla storia dell'educazione, nonché dai media. Come evidenzia Bocci (2005), l'insegnante è spesso un protagonista delle narrazioni cinematografiche, letterarie, ecc., incarnando spesso le difficoltà e le potenzialità di un sistema che, pur essendo riconosciuto centrale ai fini dello sviluppo di un paese, stenta a trovare una propria identità.

Pertanto, chiedere alle/i rispondenti di individuare i modelli educativi di riferimento, nella prospettiva della ricerca assolve al compito di identificare i valori di fondo e le prassi che animano l'agire delle/i futuri docenti, aprendo contemporaneamente lo sguardo ai cambiamenti sociali in atto.

Per tale ragione, abbiamo ritenuto opportuno inserire tra le diverse opzioni, accanto a figure rinomate quali Montessori, don Milani, o il ben noto professor Keating – protagonista indiscusso del film *L'attimo fuggente* (Weir, 1989) – il contemporaneo Vincenzo Schettini, il professore influencer autore del programma *La fisica che ci piace*. Inoltre, abbiamo contemplato la possibilità che le/i rispondenti fossero stati influenzati positivamente dai/lle docenti, dei/lle quali erano state/i allieve/i in prima persona.

Di seguito i risultati ottenuti in relazione a tale area (*Tabella 3*).

Figure di riferimento	30 – 36 CFU	60 CFU
Uno o più tra quelle/i che sono state/i le/i mie/i docenti	28,1%	33,3%
Don Milani, della scuola di Barbiana	12,6%	10,1%
Il professor Keating del film "L'attimo fuggente"	26,6%	22,2%
Vincenzo Schettini, il professore influencer della "Fisica che ci piace"	6,7%	7,2%
Paolo Villaggio nel film "Io speriamo che me la cavo"	6,7%	5,3%
Maria Montessori	9,6%	33,3%
Nessuna/o di queste/o	9,9%	7,7%

**Tabella 3. Risposte alla domanda: Il tuo mito o modello di educatore prevalente è... Frequenze percentuali riferite ai due gruppi indagati.**

Come si evince dalla tabella riportata, nel primo gruppo risultano preponderanti i docenti incontrati nel proprio percorso scolastico e il professor Keating, protagonista del film *L'attimo fuggente*: si tratta di un'opera cinematografica che ha avuto un notevole eco mediatico fino all'inizio del nuovo secolo. Non sorprende quindi che una parte non trascurabile delle/gli intervistate/i nate/i tra gli anni Settanta e Ottanta abbia riconosciuto nel protagonista, interpretato magistralmente da Robin Williams, un punto indiscutibile di riferimento. Tale domanda era stata posta dalla ricercatrice nel corso di un precedente contributo di ricerca, centrato sulle studentesse del primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (Buccolo & Travaglini, 2024): in tal caso, ad esempio, la figura del docente influencer aveva rice-

vuto una considerazione maggiore rispetto a quanto osservato in questa circostanza. Ciò potrebbe essere dettato dal fatto che, nello studio precedente, le rispondenti avevano un'età media pari a 24 anni e pertanto erano maggiormente esposte all'influenza dei social.

## 7. Le emozioni provate e immaginate nel contesto scolastico

In linea con quanto evidenziato nel secondo paragrafo, abbiamo ritenuto opportuno invitare le/i rispondenti a riflettere sulle emozioni vissute – o, per coloro che non avessero avuto esperienza diretta di insegnamento, ipotizzate – proprie del contesto scolastico: in particolare, era nostro interesse verificare una eventuale diversificazione tra le/i corsiste/i frequentanti i due differenti percorsi. La *Tabella 4* illustra i risultati delle due rivelazioni.

Emozioni	30 – 36 CFU	60 CFU
Paura	9,1%	<b>28,5%</b>
Felicità	74,9%	64,7%
Euforia	22,4%	16,9%
Stupore	60,8%	44,4%
Ansia	26,8%	<b>52,2%</b>
Confusione	12,8%	20,3%
Indifferenza	1,2%	8,2%
Eccitazione	24,9%	19,3%
Tristezza	5,4%	9,2%
Rabbia	11,1%	15,0%
Noia	2,5%	15,5%
Apatia	1,2%	8,2%
Disgusto	1,0%	0,0%
Disprezzo	1,0%	0,5%
Invidia	1,5%	3,4%
Vergogna	1,0%	<b>10,6%</b>
Niente	0,2%	0,0%
Altro	16,3%	7,7%

**Tabella 4.** Risposte alla domanda: Quali sono le emozioni che associ al contesto scolastico? Frequenze percentuali riferite ai due gruppi indagati.

A tal proposito, è significativo osservare come nel secondo gruppo – accanto a emozioni positive come la felicità e lo stupore – siano riconosciute in misura maggiore situazioni spiacevoli riconducibili a stati di ansia, paura e vergogna, che raggiungono dimensioni non trascurabili.

## 8. Le aspettative

Tale area riguarda, in modo più specifico, le aspettative maturate in relazione alla frequenza del percorso accademico. Per esplorare tale dimensione, le/i corsiste/i sono state invitate a riflettere sulle tematiche che avrebbero desiderato approfondire all'interno del corso. In questo caso le opzioni erano: a) conoscere alcune metodologie innovative da applicare nel con-

testo scolastico; b) conoscere bene il sistema scolastico e i modelli educativi di riferimento; c) approfondire teorie pedagogiche e pratiche educative; d) approfondire le basi teoriche della pedagogia; e) non ho aspettative.

In entrambi i gruppi, il desiderio di approfondire le questioni metodologiche è apparso predominante (59,9% dei 30 – 36 CFU vs. il 53,1% dei 0 CFU); a seguire, troviamo l'opzione *c* (28,6% nei primi vs. il 29% nei secondi); *b* (5,9% vs. il 13,5% dei 60 CFU) e *d* (2,7% vs. 3,9%). Di contro, una piccola percentuale di entrambi i gruppi (3% vs. 0,5%) dichiara di non avere aspettative.

A nostro avviso, era inoltre interessante chiedere alle/i corsiste/i di descrivere, utilizzando al massimo due parole o aggettivi, come si autopercepissero fra dieci anni. A tal proposito, le parole emergenti sono state "sereno", "soddisfare", "docente", "realizzare", "insegnante": emerge in definitiva, a livello diffuso, una situazione di generale positività, che deriva anche dall'auspicio, espresso in modo piuttosto chiaro, di divenire docenti di ruolo soddisfatti e felici.

## 9. Conclusioni

In sintesi, i risultati riportati evidenziano la centralità delle competenze trasversali ai fini della risoluzione delle situazioni di criticità e della gestione degli imprevisti. Si tratta di dimensioni che, come evidenziato in più occasioni dalle/gli intervistate/i, non sono sufficientemente implementate dai percorsi accademici: per tale ragione, è necessario che i corsi abilitanti si configurino come un'occasione privilegiata per avviare una riflessione anche su queste tematiche.

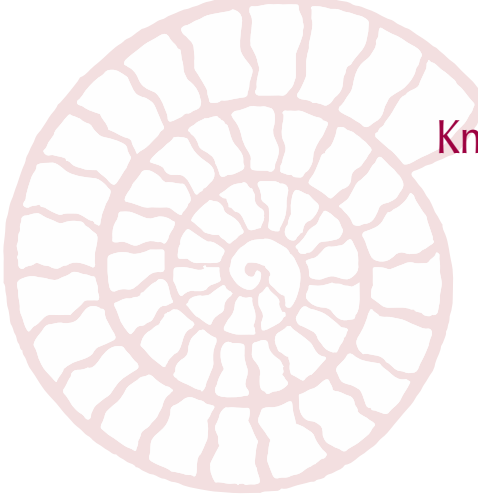
Inoltre, sarebbe opportuno prevedere una diversificazione tra i percorsi rivolti all'acquisizione dei 30 – 36 CFU e quelli finalizzati ai 60 CFU: in quest'ultimo caso, infatti, ci troviamo di fronte a futuri docenti che non hanno esperienza didattica, risultando quindi maggiormente vulnerabili di fronte a vissuti di ansia e preoccupazione. Pertanto, discriminare i percorsi solamente dal punto di vista quantitativo – in termini di CFU da acquisire – senza interrogarsi, dal punto di vista qualitativo, sul significato che assume, nel proprio progetto di vita, divenire docenti, rappresenta una scelta che non assicura la qualità della formazione.

Ci auguriamo pertanto che questa prima ricerca di natura esplorativa – che, in quanto tale, necessita di ulteriori approfondimenti – possa rappresentare uno stimolo per introdurre in modo più mirato percorsi autoriflessivi, volti a consentire alle/i futuri docenti di individuare i fattori interni ed esterni a sé stessi che contribuiscono a promuovere percorsi didattici di qualità.

## Riferimenti bibliografici

- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: L'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. FrancoAngeli.
- Amicucci, F. (2019). Le competenze trasversali. *Prometeo*, 37(148), 38–45.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti.

- Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13. <https://doi.org/10.19241/ll.v19i42.746>
- Biasin, C., & Pacquola, M. (2019). Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: Esperienze italiane a confronto. *Form@re*, 19(2), 211–224. <https://doi.org/10.13128/formare-25185>
- Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia: Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Monolite.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo: Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8–23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale: Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Pilotti, F., & Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura: Costruire azioni di didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- Buccolo, M., & Travaglini, A. (2024). Le pratiche autobiografiche nella formazione dei futuri docenti: Un'esperienza in ambito universitario. *Q-Times*, 3(1), 703–717. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_16354](https://doi.org/10.14668/QTimes_16354)
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Petitta, L., Picconi, L., & Steca, P. (2002). Autoefficacia personale, percezioni di contesto, percezioni di efficacia collettiva e motivazione degli insegnanti. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 4, 53–72.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento: Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. FrancoAngeli.
- De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). Per un professionista inclusivo: L'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 58–79. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2651>
- Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36: Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 163(100), 1 – 3 1 . <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg>
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, No 59: Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché' raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069). (2017). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 112(SO23), 1–26. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg>
- Decreto Ministeriale n. 621 del 22 Aprile 2024: Decreto di autorizzazione posti e modalità di selezione per l'attivazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti A.A. 2023/2024 (Ministerial Decree No. 621). (2024). <https://www.mur.gov.it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-621-del-22-04-2024>
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e éd. revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*). Éditions d'Organisation.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (22G00091). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 163(150), 1–58. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca: Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Vita e Pensiero.
- Lombardi, G., Testa, S., & Travaglini, A. (2024). La formazione dei docenti come processo autotrasformativo condiviso: Alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 129–136. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-12>
- Marcelli, A. M. (2024). *The LifeComp Framework: Traduzione e adattamento in lingua italiana*. AM Smarten Your Ways. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34411.35366>
- Marcuse, H. (1967). *L'uomo a una dimensione: L'ideologia della società industriale avanzata*. Einaudi.
- Mortari, L. (2024). La formazione dei professionisti dell'educazione. *Scuola & Formazione*, 3, 20–24.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: Una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175–190.
- Pellerey, M. (2006). Competenze di base, competenze chiave e standard formative. *Osservatorio sulle Riforme*, 67–89.
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: Entre l'éitéro et l'écoformation. *Éducation Permanente*, 78–79, 25–39.
- Sala, A., Punie, Y., Gargov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning key competence*. Publications Office of the European Union.
- Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo: Disabilitare le competenze per rendere più equa la scuola*. Guerini scientifica.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Rizzoli.
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno: Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 122–130. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-11>
- Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1), 53–68. <https://doi.org/10.13128/form-10303>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>



# Knowledge at the Intersection of Economy and Culture: University Facing the Challenge of Transdisciplinarity

## Il sapere tra economia e cultura: L'università e la sfida della transdisciplinarietà

Manuele De Conti

Università Cattaneo – LIUC (Castellanza, Varese, Italy) – mdeconti@liuc.it  
<https://orcid.org/0000-0003-4777-732X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

In recent decades, Italian and European educational policies have progressively prioritized technical and scientific disciplines over the humanities, in response to economic and employment-driven logics. This orientation is reflected in greater funding allocated to scientific fields and in the limited integration of the humanities within technical curricula. Such disciplinary separation contributes to the fragmentation of knowledge, hindering the understanding of a complex reality. This article examines the evolution of educational policies and the gradual marginalization of the humanities, offering a critical reflection on the transdisciplinary academic model. This model, grounded in the overcoming of compartmentalized knowledge, calls upon the university to enhance the connection between science and the humanities, with the aim of fostering a critical and holistic education – one capable of addressing contemporary challenges and of reclaiming the university's role as an educational, cultural, and social institution.

Negli ultimi decenni, le politiche educative italiane ed europee hanno progressivamente favorito le discipline tecnico-scientifiche rispetto a quelle umanistiche, rispondendo a logiche economiche e occupazionali. Questo orientamento si riflette in finanziamenti maggiori per i settori scientifici e nell'integrazione limitata delle discipline umanistiche nei curricula tecnici. Tale separazione disciplinare contribuisce alla frammentazione del sapere ostacolando la comprensione di una realtà complessa. Questo articolo analizza l'evoluzione delle politiche educative e la progressiva marginalizzazione delle discipline umanistiche soffermandosi, anche in modo critico, sul modello accademico transdisciplinare. Tale modello, fondato sul superamento della compartimentazione del sapere, invita l'Università a valorizzare la connessione tra scienza e umanesimo, con l'obiettivo di promuovere una formazione critica e globale, capace di affrontare le sfide contemporanee e di riscoprire il proprio ruolo di istituzione educativa, culturale e sociale.

### KEYWORDS

Fragmentation of knowledge, Transdisciplinarity, Complexity, University, Humanities  
Frammentazione del sapere, Transdisciplinarietà, Complessità, Università, Discipline umanistiche

**Citation:** De Conti, M. (2025). Knowledge at the Intersection of Economy and Culture: University Facing the Challenge of Transdisciplinarity. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 131-139. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_16)

**Submitted:** January 22, 2025 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. I finanziamenti alle discipline tecno-scientifiche

Le politiche scolastiche europee negli ultimi decenni sono state sempre più orientate a promuovere le materie scientifiche sopra quelle umanistiche in tutti i cicli di istruzione. Ad esempio, le *Linee guida, per le discipline STEM*, ossia Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica, promuovono il rafforzamento di tali discipline, a partire dai servizi educativi. Esse, infatti, sono finalizzate ad introdurre:

“Nel piano triennale dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche dell’infanzia, del primo e del secondo ciclo di istruzione e nella programmazione educativa dei servizi educativi per l’infanzia, azioni dedicate a rafforzare nei curricoli lo sviluppo delle competenze matematico-scientifico-tecnologiche e digitali legate agli specifici campi di esperienza e l’apprendimento delle discipline STEM, anche attraverso metodologie didattiche innovative” (MIM, 2023).

Tale traguardo era già presente *in nuce* nel documento dell’Organizzazione delle Nazioni Unite del 2015 *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* che ha l’obiettivo di aumentare considerevolmente, entro il 2030, il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali, per l’occupazione (ONU, 2015, Target 4.4).

Sul versante universitario i progetti di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) vedono allocati finanziamenti complessivamente più che doppi per i macrosettori delle Scienze della vita (LS) e Scienze fisiche, chimiche e ingegneristiche (PE) rispetto alle Scienze sociali e umanistiche (SH). A titolo esemplificativo, il Decreto Direttoriale n. 1409 del 14/09/2022 mette complessivamente a disposizione dei macrosettori LS e PS, per la linea di intervento principale, l’importo di € 117.600.000,00 mentre € 50.400.000,00 è l’importo disposto per i progetti afferenti alle Scienze sociali e umanistiche (MUR, 2022).

Ai molteplici enti, finanziamenti e impulsi dedicati alla ricerca nelle materie scientifiche, o all’incentivazione delle immatricolazioni in lauree scientifiche (Cf. MUR, 2023, August 8), e che non è obiettivo della presente riflessione elencare, si aggiungono le proposte di sensibilizzazione e orientamento delle ragazze nelle materie STEM. Scuole, università e fondazioni, almeno fin dal 2016 e in misura sempre più significativa, attualizzano questo orientamento con corsi di formazione o con l’assegnazione di borse di studio anche in collaborazione con il Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei ministri e in accordo con il Piano d’azione per l’istruzione digitale, azione 13 (European Commission, 2023a).

Benché si possa argomentare a favore dell’utilità dei percorsi scientifici per la formazione e educazione della persona e del suo inserimento sociale, le motivazioni grazie alle quali viene promossa l’educazione scientifica sono, a livello istituzionale, quasi esclusivamente di carattere economico. L’iniziativa *European Education Area* (EEA), che si propone di aiutare gli Stati membri dell’Unione Europea a collaborare per costruire sistemi di istruzione e formazione più resilienti e inclusivi, specifica questo concetto chiaramente:

“L’Unione europea (UE) deve far fronte a una carenza di qualifiche, soprattutto nelle discipline STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) e nel campo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. In particolare le donne sono sottorappresentate in questi settori. Inoltre, stanno emergendo nuovi fabbisogni in termini di competenze a seguito delle transizioni verde e digitale attualmente in corso. L’UE deve intervenire per garantire uno sviluppo costante delle competenze in modo da poter rimanere economicamente competitiva a livello mondiale” (European Commission, 2023b).

L’EEA prosegue, in riferimento all’espressione «economicamente competitiva», dichiarando che “L’UE ha bisogno di una forza lavoro qualificata per raggiungere la massima produttività e garantire una costante innovazione nell’odierna economia sempre più globalizzata.” (European Commission, 2022).

Non raramente l’attenzione alle discipline tecnico-scientifiche è motivata sulla base della carenza di competenze che gli studenti italiani manifesterebbero in tale area. Ad esempio, i risultati del Programma PISA del 2018 – *Programme for International Student Assessment* –, ossia la più estesa indagine educativa a livello internazionale a cui partecipano gli studenti provenienti da più di 80 diversi Paesi, evidenziano che gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio medio nelle prove di scienze al di sotto della media dei paesi OCSE (OECD, 2018). E tale risultato si ripresenta anche nella rilevazione PISA 2022 (OECD, 2022). Tale ragionamento però merita degli approfondimenti e risulta in parte circolare. Infatti, l’indagine TIMMS 2019 – *Trends in International Mathematics and Science Study* –, che monitora l’efficacia educativa in Matematica e Scienze in più di 60 Paesi, dichiara che gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio in linea con quello medio internazionale (IEA, 2019) e sia queste stesse indagini, così come le indagini PISA citate, mostrano come i risultati in matematica non si discostino dalla media dei paesi soggetti alle indagini. Anzi, il recente estratto delle prove INVALSI 2024 sottolinea il ragguardevole aumento degli studenti che raggiungono almeno il livello base in matematica (INVALSI, 2024). La circolarità emerge nelle *Linee guida, per le discipline STEM*: non è il presunto difetto in queste competenze ad aver condotto, e a condurre, a incentivare tali percorsi, come viene dichiarato, ma è la loro utilità per il mondo economico e lavorativo, sempre più complesso e competitivo, a configurarsi come il presupposto della valorizzazione di queste stesse competenze (Cf. MIM, 2023). Una scelta politico-economica, quindi, più che pedagogica. Ulteriore dimostrazione di questo assunto, se ce ne fosse ancora bisogno, la offre l’indagine PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* che, ideato proprio dall’OCSE per valutare le competenze della popolazione adulta, analizza i dati per fornire informazioni “sullo stock di capitale umano dei diversi Paesi, sul legame esistente tra competenze, istruzione e lavoro e sul ruolo svolto dalle competenze nel miglioramento delle prospettive occupazionali e di vita della popolazione adulta” (INAPP, 2023).

A poco sembra contribuire il nuovo approccio STEAM, dove la A sta per arte come sintesi delle disci-

pline umanistiche, funzionale a collegare l'istruzione STEM e le tecnologie informatiche alle arti, alle discipline umanistiche e alle scienze sociali in modo da favorire il trasferimento di conoscenze tra i settori STEM e non STEM e agevolare una migliore contestualizzazione delle discipline STEM in termini politici, ambientali, socioeconomici e culturali. Tale approccio si presenta infatti sempre all'interno della medesima cornice economicistico-occupazionale piegando a tal fine le discipline artistiche (European Commission, 2023b).

Inoltre, anche l'opportunità di un approccio umanistico che avrebbe potuto offrire l'insegnamento dell'educazione civica è in parte disatteso, considerando che dei tre nuclei concettuali che compongono le *linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024a) due sono dedicati allo sviluppo economico e sostenibilità, e alla cittadinanza digitale. Mentre riguardo al nucleo tematico dello sviluppo economico e sostenibilità le riflessioni sulla salute e sulla protezione della biodiversità e degli ecosistemi sono subordinate allo sviluppo economico (MIM, 2024a, pp. 4-5), il tema della cittadinanza digitale è promosso con uno slancio etico, pena ritenere utile strumento di lavoro per informarne la didattica il *Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini – DigComp2.2* che rappresenta principalmente un approccio tecnico ed esercitativo (Vourikari et al., 2022). Poco oltre, nello stesso testo, ciò viene confermato indicando che le tematiche connesse alla cittadinanza digitale afferiscono in particolare all'italiano, ma anche alla matematica, alla tecnologia e all'informatica (MIM, 2024a, p. 6).

La marginalizzazione delle discipline e dei percorsi umanistici è quindi prospetticamente in estensione considerando anche che: è stata recentemente approvata una riduzione del finanziamento ordinario delle università e la modifica delle loro regole di reclutamento e di governance (Redazione ROARS, 2024, October 14); nel secondo ciclo di istruzione sono stati attivati i percorsi sperimentali della filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 (MIM, 2025a), ossia una riforma strutturata per migliorare l'allineamento tra l'istruzione e il mondo del lavoro; vi è in progetto di assegnare anche agli istituti tecnici e professionali il titolo di "Liceo" (GRL, 2023); le iscrizioni ai licei classici sono in calo, diversamente dagli istituti tecnici, dai licei scientifici e dagli ITS, perché spesso percepiti come poco utili per il futuro lavorativo e per i tempi formativi troppo lunghi (Orizzonte scuola, 2025, January 5); vi è una sempre maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze STEM, tendenza rappresentata anche attraverso le *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025* (MIM, 2025b), documento nel quale l'educazione tecnico-scientifica è considerata una risorsa fondamentale per formare i cittadini, fin dalla scuola dell'infanzia.

Dai sistemi educativi mancano non solo le materie umanistiche ma anche un più ampio approccio umanistico, ad iniziare dalla valutazione. Da *Lettera a una professoressa*, di don Lorenzo Milani e degli studenti della scuola di Barbiana (1967), a *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico* di Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1972), fino almeno

a *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* di Alessandro Cavalli e Gianluca Argentin (2010), per citarne solo alcuni, la valutazione scolastica non è neutra ma spesso riproduce le disuguaglianze sociali. Le modalità di valutazione possano infatti influenzare le disuguaglianze educative, penalizzando spesso gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. E questa assenza di umanesimo nella scuola è riflessa anche dai dati di un fenomeno che, sebbene risulti in calo in questi ultimi anni (MIM, 2024b), è ancora preoccupante: l'abbandono scolastico. Infatti, l'Italia rimane tra i paesi europei con il tasso di abbandono scolastico più elevato, posizionandosi al quinto posto tra i 27 Stati membri e registrando un'incidenza ancora superiore alla media UE del 9,5%. Il fenomeno colpisce in misura maggiore i ragazzi (13,6%) rispetto alle ragazze (9,1%) e risulta particolarmente critico tra i giovani non nati in Italia, il cui tasso di abbandono scolastico (25,5%) è quasi il triplo rispetto a quello dei loro coetanei italiani (European Commission, 2024). Oltre alle forti disuguaglianze territoriali, con Sardegna e Sicilia che registrano un'incidenza superiore al 17% (Openpolis, 2024), le disparità socioeconomiche continuano a influenzare il rendimento scolastico: gli studenti provenienti da contesti più svantaggiati ottengono in media punteggi inferiori in matematica, e il divario si riduce solo considerando il livello socioeconomico e la lingua parlata in casa (OECD, 2022).

Stante queste condizioni appare difficile intravedere prospettive rosee per un'istruzione che si proponga "almeno" obiettivi emancipativi come, ad esempio, quelli proposti da Franco Cambi e Franca Pinto Minerva nei confronti della tecnologia:

"In tal senso, l'immagine di scuola a cui ci riferiamo è quella di una scuola, di saperi diffusi, in grado di mobilitare l'esercizio del pensiero critico, per mettere in crisi verità dogmatiche e per sostenere la formazione di soggetti attivi, protagonisti della costruzione di un "nuovo Mondo". Soggetti dotati degli strumenti scientifici e critici delle tecnologie e sostenuti dall'apporto creativo dei saperi delle scienze umane." (Cambi & Pinto Minerva, 2023, p. 126).

## 2. La lunga, ma non troppo, assenza delle discipline umanistiche nei percorsi universitari scientifici

Oltre al significativo finanziamento delle discipline e percorsi universitari scientifici al di sopra di quelli umanistici, l'assenza delle discipline umanistiche in percorsi scientifici si è palesata come un'ulteriore problematica, eredità di una lontana, ma non troppo, tradizione. Il dialogo tra le due diverse culture, quella umanistica e quella scientifica, non è mai stato semplice. Da entrambe le parti recriminazioni e svalutazioni non sono state infrequenti (Cf. Sansavini, 2015, April 20). Il filosofo, psicologo e pedagogista italiano Roberto Ardigò, padre assieme a Herbart della scienza dell'educazione di stampo positivista, a seguito di una "illuminazione" che lo avrebbe portato ad abbracciare la scienza positiva, sosteneva che l'unica conoscenza valida fosse quella scientifica:

“Le palpebre, chiuse per sonno, si aprono al chiaro del giorno ed alla verità delle esistenze concrete, se un raggio di sole le offende e le irrita. Nello stesso modo la luce della scienza moderna punge e molesta lo spirito addormentato nelle piacevoli fantasie delle passate età; e lo sforza a risvegliarsi. Le false immagini del sogno si dileguano e sotterrano quelle della veglia. Ma di quanto maggiore bellezza e valore! [...] La scienza nuova ci ha fatto aprire gli occhi alla realtà: ed ora ci accorgiamo, essere ciò che si conosce il solo fenomeno di cui siamo veramente in possesso, e che costituisce un dato di cognizione solido, e non dipendente dalla nostra volontà; che non può, come nella scienza passata, o ritenerlo o ripudiarlo a piacimento, secondo che si accordi o meno con un sistema prestabilito” (Ardigò, 1908, pp. 82 – 83).

Diversamente, e in opposizione, il filosofo Benedetto Croce e il pedagogista Giovanni Gentile furono in disaccordo su molte tematiche, ma sul primato della cultura umanistica sopra quella tecno-scientifica non avevano alcun dubbio (Accardi, 1994, May). Giovanni Gentile, ad esempio, nel suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. I Pedagogia generale*, considera la scienza alla stregua della religione, ossia distaccata dal processo vivente dello spirito e orientata a presentare i suoi risultati come immutabili, come un lavoro definitivo tradendo, in questo modo una gran pigrizia intellettuale.

“La difficoltà, voglio dire, da cui è arrivato tutto il *meccanismo*, sempre più complicato, dei sistemi pedagogici, si può definire come un difetto spirituale più che come un falso concetto. Perché essa consiste sopra tutto in certa pigrizia intellettuale, per cui ogni cosa che si conosca, si crede si sia conosciuta una volta per sempre: perché quella cosa è sempre quella cosa, e a tornare a guardarla e studiarla, non ci guadagnerebbe più altro. Onde si va in cerca sempre del lavoro definitivo sull’argomento, come si frequenta un corso di studi per prendere l’esame o fornirsi d’una licenza, che licenzii infatti a non pensarci più.” (Gentile, 1954, p. 132).

Tuttavia, il concetto di “integrazione disciplinare” è ben noto fin dall’antica Grecia. La scuola pitagorica univa lo studio delle scienze naturali e della matematica con la metafisica, l’etica e la musica (Cardini et al. 2010); la Paideia greca, ossia il modello educativo formatosi in Grecia dall’età periclea, prevedeva una formazione integrale: corporea, intellettuale e culturale (Pancera, 2006) ampliata negli studi accademici e liceali; anche il periodo basso medievale che vide l’avvento delle Università prevedeva due gradi di insegnamento, il Trivio e il Quadrivio, che integravano materie umanistiche e scientifiche (Cambi, 2003). È con il rafforzarsi della fiducia nella matematica o del matematicismo, che la retorica iniziò ad essere guardata con sospetto ed espunta, assieme alle discipline non positive, dal novero delle discipline utili alla conoscenza (Mari, 2019) conducendo alla frattura tra le due culture che ora si dovrebbe ricomporre.

L’integrazione a livello internazionale di discipline umanistiche in facoltà tecno-scientifiche inizia a ri-

comparire successivamente al 1970 (Dubreta, 2014; Frolov, 2020, July). Ad esempio, nel curriculum della Facoltà di Ingegneria Meccanica e Architettura Navale dell’Università di Zagabria, un’analisi dei piani di studio ha messo in evidenza come le scienze sociali e le discipline umanistiche siano state integrate dal 1980 (Dubreta, 2014); altro esempio di integrazione lo offre la scuola di medicina dell’Università di San Paolo, in Brasile, nella quale il processo di “umanizzazione”, ossia del recupero dei valori umanistici e lo sviluppo di pratiche che integrano alla competenza tecnica lo sguardo umano sulla totalità degli eventi che coinvolgono la malattia e il suo esito, ha trovato sviluppo dal 2004. E ciò nella consapevolezza che il medico con formazione generalista, umanista, critica e riflessiva è capace di operare basandosi su principi etici e con senso di responsabilità sociale e impegno verso la cittadinanza, come promotore della salute integrale dell’essere umano (Rios et al., 2008).

L’inserimento dei contenuti umanistici nell’istruzione americana ed europea, benché tema lungamente dibattuto, sembra ancora non standardizzato e privo di linee guida, di valori e di norme capaci di favorire una loro interiorizzazione e una loro forte integrazione. Così il curriculum delle facoltà scientifiche e tecniche continua a trascurare le discipline umanistiche (Assing Hvidt, 2022; Isaac, 2023; Kollmer Horton, 2019). Ciononostante, la consapevolezza dell’importanza di un’integrazione tra discipline umanistiche e tecniche sta emergendo sempre più evidente anche in Italia. Ad esempio, l’Università Cattaneo – LIUC di Castellanza (VA) ha attivato, per i corsi di laurea in ingegneria gestionale, il percorso trasversale in Scienza, Tecnologia e Società che orienta a un approccio innovativo volto a superare una visione frammentata della conoscenza, promuovendo un dialogo costruttivo tra discipline apparentemente diverse come il diritto, l’etica, la psicologia sociale, la sostenibilità ambientale e discipline tecnico scientifiche (Università Cattaneo – LIUC, 2021, October 12). Anche il Politecnico di Torino ha costituito il Gruppo di Lavoro SUSST (Scienze Umane e Sociali per le Scienze e la Tecnologia) sulla consapevolezza che la cultura politecnica necessita, per articolare adeguate risposte alle attuali sfide etiche, politiche e sociali, di una maggiore interazione con le scienze umane e sociali (Politecnico di Torino, 2022, October 24).

### 3. Università e complessità: verso una riconfigurazione epistemologica e pedagogica del sapere

Le motivazioni per le quali l’università dovrebbe valorizzare le discipline umanistiche sono molteplici e spaziano tra motivazioni più o meno economicistiche o utilitaristiche e quelle pedagogico culturali: le discipline umanistiche vengono infatti promosse per le competenze che sviluppano, come il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi e la comunicazione efficace, utili in qualsiasi ambito lavorativo; quando non depurate dai loro elementi culturali a vantaggio solo dei loro aspetti tecnici, e quando non esclusivamente asservite alle industrie culturali, offrono una prospettiva critica e umana alle innovazioni scientifiche (Cfr. D’haen, 2018); sono strumenti indispensabili per riflettere sui limiti etici delle innovazioni tecnolo-

giche e sulle implicazioni per l'umanità e l'ambiente (European Commission, 2023b). In quest'ultima ampia prospettiva le discipline umanistiche sviluppano una cittadinanza critica, empatica e responsabile, indispensabile per le società democratiche (D'haen, 2018), e favoriscono la costruzione di un senso di appartenenza, sia nazionale che globale (D'haen, 2012), contribuendo alla comprensione e al miglioramento della condizione umana (Busl, 2015, October 19). È forse questo il senso più trans-storico, ed epistemologico del valore delle discipline umanistiche, intese non solo come complementari alle discipline scientifiche o critico correttive del sapere elaborato da quest'ultime, ma addirittura linfa vitalizzatrice di un sapere che senza di esse sarebbe frammentato, o svuotato d'umanità, come indica Edgar Morin (Morin, 1993). Addirittura, con Orefice, questa funzione delle discipline umanistiche si radicherebbe nella struttura stessa del sapere umano, che nasce dall'intreccio di sensorialità, emozione e ragione. L'elaborazione della conoscenza non è solo un atto razionale, ma un processo complesso in cui le emozioni e i sentimenti hanno un ruolo fondamentale nella costruzione di significato. Il sapere, infatti, si costituisce come prodotto della relazione tra potenziale sensomotorio ed emozionale, processo cognitivo e prodotto di significato (Orefice, 2020). Questa visione integrata rafforza la necessità di una cultura che non separi scienza e umanesimo, ma che sappia articolare il sapere in modo complesso e situato. Inoltre, i saperi umanistici agiscono come collante delle identità individuali e collettive. Il "sentire/pensare collettivo" sarebbe all'origine del senso di appartenenza che struttura le società e ne orienta lo sviluppo culturale. Pertanto, l'educazione alle discipline umanistiche diventa così un veicolo per la costruzione di appartenenze consapevoli e per la generazione di legami sociali e culturali profondi (Orefice, 2020, pp. 32 – 33).

Ma secondo Morin l'umanità vive ancora nella preistoria dello spirito umano, caratterizzata da una frammentazione del sapere e da una visione semplificata della conoscenza (Morin, 1993). Tale frammentazione può essere superata con una riforma del pensiero basata sul concetto di pensiero complesso, capace di superare le barriere tra le scienze umane e naturali, tra cultura scientifica e umanistica, e di integrare le discipline per affrontare problemi globali e complessi. Non si tratta, secondo il filosofo e sociologo francese, di sostituire l'idea del progresso con quella della regressione, vale a dire di sostituire una semplificazione mutilante ad un'altra, ma al contrario di considerare l'idea di progresso come complessità (Morin, 2010). Questo superamento deve avvenire a partire dal pensiero che frammenta, ossia l'attuale condizione, in direzione di uno che connette e associa (Hessel & Morin, 2012), un sapere solidale e relazionale (Gramigna, 2024; Gramigna & Righetti, 2006), capace di abbracciare l'incertezza e la complessità e di unire discipline scientifiche, umanistiche e tecniche in un approccio transdisciplinare. Solo il pensiero complesso ci permetterà di civilizzare la nostra conoscenza (Morin, 1993). Come sottolinea anche Franco Cambi, il paradigma della complessità può imporre una svolta epistemologica e pedagogica capace di attraversare tutte le scienze, sfidando la visione semplificata e compartimentata del sapere. È un nuovo

modello di comprensione che non si limita a spiegare la realtà secondo logiche riduzioniste, ma promuove un'interpretazione sistemica, transdisciplinare e pluralistica, dove le diverse forme di conoscenza si incrociano e si fecondano reciprocamente. (Cambi, 2016) Sono necessari percorsi cognitivi capaci di attraversare le barriere disciplinari. Le cosiddette "scienze diagonali", così denominate da Mario Ceruti, hanno il compito di collegare ambiti del sapere che appaiono distanti, rivelando corrispondenze sotterranee e relazioni trasversali. Solo un sapere polivalente può accedere a queste connessioni e decifrare i percorsi invisibili della realtà complessa, inaccessibili a uno sguardo specialistico e frammentato. (Ceruti, 2016)

Contrariamente, la frammentazione del pensiero, radicata nella compartimentazione disciplinare tipica del paradigma scientifico e universitario moderno, si manifesta come una tendenza alla disgiunzione e alla riduzione, e limita la capacità di comprendere la complessità del reale (Morin, 2017). La separazione tra le discipline – fisica, biologia, scienze umane – crea un isolamento che, pur favorendo l'approfondimento specialistico, ostacola una visione olistica e integrata (Morin, 1993); una iperspecializzazione strumentale in contrasto con la globalità dei problemi che dovrebbe aiutarci a risolvere e che separa il mezzo dal fine, il processo dal metodo, l'etica dalla deontologia (Gramigna, 2015). E tali frammentazione e iperspecializzazione si estenderebbero oltre l'ambito scientifico, influenzando il contesto sociale e culturale dove la razionalizzazione tecnocratica e la parcellizzazione del sapere riducono l'umano a schemi semplificati. Questo approccio ignora la "particolarità dell'oggetto situato" e le condizioni culturali ed economiche che ne determinano l'esistenza, impoverendo la conoscenza e limitandone la riflessività e la passionalità (Morin, 2015a). Secondo Horkheimer e Adorno questa cultura della modernità ha trascurato il soggetto a favore dell'oggetto e ha innescato un dominio sulla natura che si è ritorto contro l'umano perché diventato repressivo della stessa natura umana (Horkheimer & Adorno, 1966).

La separazione tra i saperi disciplinari, tipica del paradigma moderno, ha accentuato una visione disgiunta della realtà, isolando i campi del sapere e riducendo il complesso al semplice. E forse le nostre tradizioni scolastiche risentono di una scienza che già i Greci concepivano distaccata dall'esperienza pratica, puramente analitica, tesa a studiare secondo una successione di stretta consequenzialità logica (Gramigna, 2015). Questa frammentazione ha prodotto una conoscenza che spesso rimane incompleta e incapace di cogliere la multidimensionalità e la complessità dell'umano. Anche le scienze umane spesso, sebbene dedite allo studio dell'uomo, trattano i fenomeni umani come oggetti, trascurando soggettività, emozioni e contraddizioni che caratterizzano l'esperienza umana (Morin, 2015a). Tuttavia, strumenti come il romanzo, la poesia, il teatro e il cinema rappresentano modalità uniche per accedere alla complessità dell'umano, mostrando ciò che la compartimentazione disciplinare fatica a illuminare. Anche la filosofia, la storia e la letteratura, insieme alle arti, rivestono un ruolo cruciale nel ripristinare il dialogo tra scienze naturali e scienze umane (Morin, 2001), un dialogo indispensabile per perseguire una comprensione più

profonda e olistica, capace di superare i limiti di un approccio puramente analitico (Gramigna, 2023). L'ecologia, ad esempio, offre un modello innovativo per connettere dimensioni fisiche, biologiche, sociologiche e morali, proponendosi come scienza delle interdipendenze e delle interazioni. Solo attraverso un riaccorpamento delle conoscenze, come indica Morin, sarà possibile sviluppare un pensiero complesso, in grado di riconoscere e valorizzare la molteplicità e l'interconnessione dei fenomeni umani e naturali e di contribuire anche a una rigenerazione della cultura umanistica e scientifica, necessaria per situare la condizione umana in un mondo sempre più interdipendente e complesso (Morin, 2007).

La disgiunzione tra sapere scientifico e umanistico ha condotto a questa crisi dell'insegnamento, e della cultura più in generale, e ha vincolato l'istruzione a conformarsi alle esigenze tecno-economiche del nostro tempo, contribuendo a un progressivo predominio delle conoscenze quantitative e a scapito di quelle riflessive e qualitative. L'università, più di altre istituzioni educative, ha subito il peso di una retorica che ne chiede la redditività secondo parametri economici, rischiando di smarrire la sua missione più profonda e trans-secolare. L'università, tuttavia, non può e non deve limitarsi ad adattarsi al presente. Deve, al contrario, svolgere un ruolo attivo nell'adattare il presente alla sua funzione storica e culturale di trasmissione e di rinnovamento e connessione dei saperi, delle idee e dei valori. Questo implica la necessità di promuovere il dialogo e la fecondazione reciproca tra la cultura umanistica e quella scientifica, superando le barriere disciplinari e istituzionali che impoveriscono la comprensione complessiva della realtà (Morin, 2015b).

In questa direzione, anche Cambi propone che la complessità diventi il nuovo principio educativo, capace di fornire agli studenti non solo competenze tecniche ma una visione critica e globale della realtà. Tale principio si configura come *forma mentis* del presente, fondamento per la formazione di soggetti consapevoli, capaci di abitare il mondo contemporaneo e di affrontare le sue sfide etiche, politiche e cognitive. (Cambi, 2016). Questo compito dell'università implica la capacità di farsi "intelligenza educativa della complessità", andando oltre la mera formazione specialistica per diventare spazio di elaborazione critica e progettuale. Solo così l'università può assolvere alla propria missione di rigenerare il pensiero e formare soggetti responsabili, capaci di affrontare le sfide della contemporaneità con consapevolezza planetaria e coscienza storica (Cambi et al., 2016).

In tale prospettiva, l'università deve assumersi una doppia missione. Da un lato, adattarsi alla modernità scientifica e sociale, integrandola nei suoi curricula attraverso insegnamenti professionali che rispondano alle esigenze del mondo contemporaneo e dall'altro, fornire una cultura metaprofessionale capace di attraversare i secoli, fondata sull'autonomia della coscienza, sulla problematizzazione critica, sul primato della verità, sull'utilità, e su un'etica della conoscenza che promuova una visione globale e contestualizzata dei saperi (Hessel & Morin, 2012).

Ciò comporta, tra le altre cose, l'istituzione di centri di ricerca dedicati allo studio della complessità e

della transdisciplinarietà, capaci di proporre modelli innovativi di pensiero e di formazione, centri che non solo contribuirebbero a una riforma epistemologica, ma offrirebbero strumenti concreti per affrontare le sfide del presente in una prospettiva globale, interconnessa e sostenibile. Una complessità che rappresenta un nuovo paradigma e un metodo, una sfida e un manifesto, una via e un cammino (Cf. Mariani, 2021).

In questa prospettiva, Orefice invita a educare al "sapere del vivere", un sapere incarnato e situato che integra conoscenze, etica e responsabilità. La pedagogia della complessità non si esaurisce nel pensiero astratto, ma diventa forma di esistenza e pratica trasformativa, capace di orientare l'agire umano in una società interdipendente e fragile (Cambi, et al., 2016). In questa visione, nasce un nuovo paradigma dalle ceneri delle discipline dimostrative separate: l'intelligenza complessa del "pensiero relazionale della ragione che sente" (Orefice, 2020), che integra ragione ed emozione, scienza e umanesimo, conoscenza e vita.

#### 4. Il paradigma della complessità: una prospettiva ancora eurocentrica?

Secondo la prospettiva moriniana, affinché le università possano rispondere adeguatamente alle esigenze del presente, è necessario che intraprendano una profonda riforma epistemologica e strutturale, orientata alla creazione di ambienti accademici transdisciplinari e alla promozione di una cultura metaprofessionale, capace di superare la semplice formazione specialistica, di valorizzare la connessione tra i saperi e di favorire una prospettiva globale e contestualizzata. Ma davvero la proposta moriniana è in grado di favorire questa apertura al globale e un superamento dell'attuale compartimentazione dei saperi quando nei termini dell'epistemologia decoloniale sottolinea l'importanza della valorizzazione del locale e l'allontanamento da un modello di conoscenza regolativo, razionalista?

Boaventura de Sousa Santos propone una conoscenza "contro-egemonica", fondata su un cosmopolitismo insorgente e sulla valorizzazione della diversità epistemica (Santos, 2021) dove l'obiettivo è evitare l'assimilazione forzata e promuovere un'interazione tra epistemologie che mantengano la loro specificità (Santos, 2018). La proposta di Santos rappresenta un tentativo di costruire un nuovo paradigma epistemico, in cui il sapere non sia strumento di dominio, ma di emancipazione sociale capace di opporsi alla tendenza occidentale a ridurre la realtà a un'unica logica dominante, escludendo tutte le altre forme di conoscenza. Una decolonizzazione del sapere che vede la colonizzazione non solo come fenomeno storico-politico ma anche come dispositivo epistemico che ha relegato le conoscenze indigene, popolari e comunitarie ai margini del sapere legittimo determinando un "epistemicidio" (Santos, 2021). La decolonizzazione della conoscenza richiede un superamento dell'idea di modernità come unico orizzonte possibile, che ha collegato inscindibilmente la razionalità moderna al concetto di progresso, per aprire la strada a un "pluriverso epistemico" in cui molteplici

forme di sapere possano coesistere senza gerarchie imposte (Quijano, 2007). Da questo punto di vista, il paradigma della complessità avrebbe introdotto una prospettiva più articolata rispetto al riduzionismo cartesiano, e non sarebbe effettivamente capace di superare l'epistemologia dominante. Per Santos, nonostante l'apparente apertura, le teorie della complessità continuano a essere ancorate a una visione occidentale della conoscenza, che mantiene intatte le strutture gerarchiche del sapere come, ad esempio, il concetto di progresso lineare e inevitabile, benché le scienze della complessità abbiano problematizzato il determinismo scientifico attraverso i concetti di caos e imprevedibilità (Santos, 2021). Juan Camilo Cajigas-Rotundo considera invece l'approccio della complessità integrato in un contesto epistemico post-occidentale, in cui il sapere scientifico non prettamente eurocentrico può co-evolvere con forme di conoscenza indigene ed ecosofiche aprendosi alla possibilità di una scienza transmoderna, fondata sulla connettività, sull'olismo e sulla reciprocità tra saperi diversi (Cajigas-Rotundo, 2017).

Nel contesto dell'istruzione superiore, anche l'università sarebbe uno strumento di riproduzione delle gerarchie epistemiche occidentali. In *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice* (2017), egli sottolinea come l'università moderna sia stata storicamente uno strumento della modernità occidentale per diffondere un'epistemologia dominante basata sulla razionalità scientifica, escludendo altre forme di sapere. Con la globalizzazione e la mercificazione della conoscenza, le università sono diventate aziende che producono l'istruzione a un prodotto da vendere, anziché a uno spazio di trasformazione sociale.

Santos propone due modelli epistemologici alternativi:

- *Pluriversità*: un'università che riconosce la pluralità dei saperi e delle diverse modalità di conoscenza, favorendo un'integrazione tra epistemologie indigene, popolari e scientifiche.
- *Subversità*: una forma di università critica e impegnata nel cambiamento sociale, che sfida le gerarchie conoscitive tradizionali e promuove un sapere decolonizzato.

Anche Quijano (2007) sostiene che la produzione della conoscenza nelle istituzioni accademiche debba essere decolonizzata, permettendo il recupero delle epistemologie marginalizzate e il superamento della supremazia eurocentrica. La sfida, quindi, è trasformare l'università in uno spazio di resistenza contro il colonialismo epistemico, garantendo la costruzione di un sapere realmente universale e democratico.

L'epistemologia decoloniale di Santos e Quijano, dunque, non rigetta completamente le scienze della complessità o la razionalità occidentale, ma le invita a un radicale ripensamento di alcuni loro presupposti epistemologici per superare l'imperialismo epistemico e costruire un sapere che non sia solo inclusivo, ma effettivamente plurale e dialogico.

## 5. Conclusione

La riflessione condotta evidenzia come le politiche educative e di ricerca italiane ed europee siano fortemente orientate al potenziamento delle discipline tecnico-scientifiche, spesso a discapito di quelle umanistiche. Tale orientamento, guidato principalmente da logiche economiche e occupazionali, riflette una concezione strumentale del sapere che rischia di marginalizzare le dimensioni critiche, etiche e riflessive proprie della cultura umanistica. La frammentazione dei saperi e la rigida compartimentazione disciplinare – in particolare nell'università – ostacolano la possibilità di sviluppare una comprensione profonda dei fenomeni complessi e impediscono il dialogo tra ambiti di conoscenza che, invece, dovrebbero contaminarsi reciprocamente per affrontare le sfide globali del nostro tempo.

In questo scenario, il paradigma della complessità rappresenta una proposta epistemologica e pedagogica centrale. Come sostenuto da Edgar Morin, il pensiero complesso si oppone alla semplificazione e alla specializzazione estrema, proponendo un'intelligenza che sappia connettere ciò che è separato, articolare i diversi livelli del sapere e pensare insieme le parti e il tutto. La complessità non è solo un contenuto da insegnare, ma una forma mentis da coltivare, capace di integrare la dimensione logica e quella affettiva, la razionalità e la sensibilità, la scienza e l'umanesimo. È questo tipo di intelligenza che può favorire un sapere non riduttivo, situato, sensibile all'interdipendenza e alle implicazioni etiche e politiche della conoscenza.

L'università, se vuole ritrovare la sua funzione storica e culturale, non può limitarsi alla preparazione di una forza lavoro specializzata né subordinare le sue finalità alla mera logica dell'impiego. Deve invece assumere un ruolo trasformativo, coltivando una cultura metaprofessionale e contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, capaci di abitare criticamente la complessità del mondo contemporaneo. In questa prospettiva, l'integrazione tra scienze umane, sociali, naturali e tecniche non è solo auspicabile, ma necessaria. Percorsi come quelli promossi da alcune università italiane – che sperimentano l'inclusione delle scienze umane nei curricula ingegneristici, medici o tecnologici – mostrano che è possibile avviare una riorganizzazione dei saperi capace di superare la separazione tra le due culture.

Sebbene alcune critiche, provenienti da approcci pedagogici critici e decoloniali, abbiano messo in luce il rischio che anche il paradigma della complessità resti iscritto in coordinate eurocentriche, ciò non riduce il valore trasformativo della sua proposta. Al contrario, indica la necessità di renderla ancora più aperta, riflessiva e consapevole dei propri presupposti. In tal senso, la complessità può e deve divenire uno spazio di dialogo anche con altre forme di sapere, senza rinunciare al proprio impianto teorico, ma aprendosi a una visione più plurale e interconnessa della conoscenza.

Solo un'università capace di promuovere il pensiero complesso – come metodo, come paradigma e come pratica educativa – può configurarsi come un autentico centro di cultura e contribuire a rigenerare

il legame tra conoscenza e vita, tra sapere e responsabilità. Come ricorda la *Carta della Transdisciplinarietà*, senza uno sguardo globale e integrato che sappia attraversare le barriere disciplinari, la frammentazione del sapere rischia di tradursi in una crescente disuguaglianza cognitiva e in una crisi di senso (Lima de Freitas, Morin & Nicolescu, 1994). Ricostruire questo sguardo è il compito essenziale del pensiero complesso e dell'università che voglia essere, ancora, motore di emancipazione e di trasformazione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Accardi, L. (1994, May). *Gentile e la cultura scientifica in Italia*. Conferenza Giovanni Gentile. 1875–1944 Campidoglio, Italia.
- Ardigò, R. (1908). *Opere filosofiche*. (Vol. 1). Angelo Draghi Editore.
- Assing Hvidt, E., Ulsø, A., Thorngreen, C. V., Søndergaard, J., & Andersen, C. M. (2022). Weak inclusion of the medical humanities in medical education: A qualitative study among Danish medical students. *BMC Medical Education*, 22(1), 660. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03723-x>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Guaraldi.
- Busl, G. (2015, October 19). Humanities research is groundbreaking, life-changing... and ignored. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/oct/19/humanities-research-is-groundbreaking-life-changing-and-ignored>
- Cajigas-Rotundo, J. C. (2017). Ontoepistemologías indígenas. *Tabula Rasa*, 26, 123-139. <https://doi.org/10.25058/20112742.191>
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza.
- Cambi, F. (2016). La complessità come paradigma formativo. In M. Callari Galli, F. Cambi, & M. Ceruti (Eds.), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, (pp. 127–139). Carocci.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (2016). Complessità ed educazione oggi. In M. Callari Galli, F. Cambi, & M. Ceruti (Eds.), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, (pp. 140-144). Carocci.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. MIMESIS Edizioni.
- Cardini, M. T., Girgenti, G., & Reale, G. (2010). *Pitagorici antichi: testimonianze e frammenti*. Bompiani.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (Eds.). (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*. Società editrice Il Mulino.
- Ceruti, M. (2016). La hybrid dell'onniscienza e la sfida della complessità. In M. Callari Galli, F. Cambi, & M. Ceruti (Eds.), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, (pp. 90–95). Carocci.
- D'haen, T. (2012). The humanities under siege? *Diogenes*, 58(1 –2), 136 –146. <https://doi.org/10.1177/0392192112469660>
- D'haen, T. (2018). Why universities better invest in the humanities. *European Review*, 26(2), 395-405. <https://doi.org/10.1017/S106279871700076X>
- Dubreta, N. (2014). Integration of social sciences and humanities into mechanical engineering curriculum. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 12(2), 137 –150. <https://doi.org/10.7906/indecs.12.2.3>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2024 – Italia*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/692030>
- European Commission. (2023a, November 23). Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) [Institutional website]. *European Education Area: Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission. (2023b, January 9). Istruzione superiore pertinente e di qualità: Perché è importante garantire la pertinenza e la qualità dell'istruzione superiore? [Institutional website]. *European Education Area: Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education>
- European Commission. (2022, August 4). Sviluppo delle competenze: Importanza dello sviluppo delle competenze chiave [Institutional website]. *European Education Area: Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality-equity/key-competences-lifelong-learning/skills-development>
- Frolov, V. P. (2020, July). Integration of humanities and professional disciplines as a factor of the development of students' creative potential in a technical university. In *International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020)* (pp. 133–135). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200723.026>
- Gentile, G. (1954). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (Vol. I, *Pedagogia generale*). G. C. Sansoni Editore.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza: Epistemologia e prassi della formazione*. Roma: Aracne Editrice.
- Gramigna, A. (2023). Conoscere la conoscenza nell'avventura della complessità: Il contesto teorico della ricerca e il tessuto epistemico. In S. Zanazzi & A. Gramigna (Eds.), *Il filo di Arianna: Metacognizione e relazione* (pp. 15 –50). Volta la Carta.
- Gramigna, A. (2024). *Il paradigma differente: L'educazione ambientale con i più piccoli*. Biblion Edizioni.
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2006). *Pedagogia solidale: la formazione dell'emarginazione*. Unicopli.
- Gruppo Ristretto di Lavoro sulla filiera nei percorsi del secondo ciclo di istruzione. (2023). *Relazione conclusiva del Gruppo Ristretto di Lavoro sulla filiera Eqf 2,3,4 nei percorsi del secondo ciclo di istruzione*. [https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/01/Relazione\\_Bertagna.pdf](https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/01/Relazione_Bertagna.pdf)
- Hessel, S., & Morin, E. (2012). *Il cammino della speranza*. Chiare Lettere.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Einaudi.
- Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2023). *Conosci PIAAC*. Retrieved March 20, 2025, from <https://www.inapp.gov.it/piaac/conosci-piaac>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2019). *Sintesi dei risultati degli studenti italiani in matematica e scienze*. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/documenti/91220/Sintesi%20dei%20risultati%20TIMSS%202019.pdf>
- Isaac, M. (2023). Role of humanities in modern medical education. *Current Opinion in Psychiatry*, 36(5), 347–351. <https://10.1097/YCO.0000000000000884>
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2024). *I miglioramenti che emergono dalle prove INVALSI 2024*. Retrieved January 20, 2025, from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Fonte\\_Invalsi\\_2024\\_07\\_15\\_V06\\_1+miglioramenti+che+emergono+dalle+prove+INVALSI+2024.pdf/76916f03-7956-c711-ca2a-89dd14344354?t=1721147087113](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Fonte_Invalsi_2024_07_15_V06_1+miglioramenti+che+emergono+dalle+prove+INVALSI+2024.pdf/76916f03-7956-c711-ca2a-89dd14344354?t=1721147087113)
- Kollmer Horton, M. E. (2019). The orphan child: Humanities

- in modern medical education. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 14(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s13010-018-0067-y>
- Lima de Freitas, E., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *La Carta della Transdisciplinarietà* (adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity, Arrábida Convent, Portugal, November 2–6, 1994). Retrieved January 20, 2025, from <https://www.ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>
- Mari, G. (2019). *Percorso storico*. In G. Mari, G. Minichiello, & C. Xodo (Eds.), *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione* (pp. 7–98). Editrice La Scuola.
- Mariani, A. (2021). *Lectio pedagogica*. In M. Ceruti (Ed.), *Cento Edgar Morin: 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario* (pp. 49–52). Mimesis Edizioni.
- Milani, L., & Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee guida per le discipline STEM*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024a). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Retrieved March 16, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024b, 27 novembre). *Test Invalsi 2024 mostrano riduzione della dispersione scolastica*. Retrieved March 20, 2025, from <https://www.mim.gov.it/-/mim-test-invalsi-2024-mostrano-riduzione-della-dispersione-scolastica>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025a). *Decreto dipartimentale n. 7 del 3 gennaio 2025*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.mim.gov.it/-/decreto-dipartimentale-n-7-del-3-gennaio-2025>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025b). *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025*. Retrieved March 16, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378>
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2022). *Decreto Direttoriale n. 1409 del 14-09-2022*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-direttoriale-n-1409-del-14-9-2022>
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2023, August 8). *Università, al via all'assegnazione dei 9 milioni di euro per il Piano Lauree Scientifiche*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.mur.gov.it/it/news/martedi-08082023/universita-al-lasssegnazione-dei-9-milioni-di-euro-il-piano-lauree#:~:text=L%27iniziativa%2C%20che%20rientra%20nel,%27anno%20accademico%202025%2F2026>
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era ecologica: La Terra dipende dall'uomo che dipende dalla Terra*. Armando Editore.
- Morin, E. (2010). *Dove va il mondo?* Armando Editore.
- Morin, E. (2015a). *Etica e identità umana*. EGEA.
- Morin, E. (2015b). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E., (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Openpolis. (2024, 10 September). *Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto*. Retrieved March 20, 2025, from <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>
- Orefice, P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline. Dall'indistinzione alla complessità*. Firenze: Firenze University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Sintesi dei risultati degli studenti italiani*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Sintesi dei risultati degli studenti italiani*. Retrieved January 20, 2025, from [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Sintesi\\_Risultati\\_PISA2022\\_.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Sintesi_Risultati_PISA2022_.pdf)
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved January 20, 2025, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Orizzonte Scuola. (2025, January 5). *Liceo classico in via di estinzione: Si punta agli studi tecnici e scientifici. In forte crescita gli ITS. In Veneto il classico è scelto solo dal 3,1%*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.orizzonte-scuola.it/liceo-classico-in-via-di-estinzione-si-punta-agli-studi-tecnici-scientifici-in-forte-crescita-gli-its-in-veneto-il-classico-e-scelto-solo-dal-31/>
- Pancera, C. (2006). *La Paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*. Edizioni Unicopli.
- Politecnico di Torino. (2022, October 24). *SUSST - Scienze Umane e Sociali per le Scienze e la Tecnologia*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.polito.it/impatto-sociale/centro-studi-theseus/susst-scienze-umane-e-sociali-per-le-scienze-e-la-tecnologia>
- Quijano, A. (2007). *Coloniality and modernity/rationality. Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Redazione ROARS. (2024, October 14). *Il governo ridimensiona università e ricerca*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.roars.it/il-governo-ridimensiona-universita-e-ricerca/>
- Rios, I. C., Lopes Junior, A., Kaufman, A., Vieira, J. E., Scana-vino, M. D. T., & Oliveira, R. A. D. (2008). *A integração das disciplinas de humanidades médicas na Faculdade de Medicina da USP: um caminho para o ensino*. *Revista brasileira de educação médica*, 32(1), 112–121. <https://doi.org/10.1590/S0100-550220080001000015>
- Sansavini, S. (2015, April 20). *Il difficile dialogo tra le culture umanistica e scientifica*. Retrieved January 20, 2025, from [https://www.fidaf.it/wp-content/uploads/2015/04/il\\_difficile\\_dialogo\\_fra\\_le\\_culture\\_umanistica\\_e\\_scientifica.pdf](https://www.fidaf.it/wp-content/uploads/2015/04/il_difficile_dialogo_fra_le_culture_umanistica_e_scientifica.pdf)
- Santos, B. de S. (2017). *Decolonising the university: The challenge of deep cognitive justice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Santos, B. de S. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Castelvecchi.
- Università Cattaneo - LIUC. (2021, October 12). *Percorso trasversale Scienza, Tecnologia e Società (STS)*. Retrieved January 20, 2025, from <https://www.liuc.it/corsi-di-studio/percorsi-trasversali/scienza-tecnologia-e-societa/>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/490274>

# Lifelong learning, competences, career and discrimination of older workers: A critical-pedagogical analysis of international documents

## Lifelong learning, competenze, carriera e discriminazione degli *older workers*: Un'analisi critico-pedagogica di documenti internazionali

Rosa Cera

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia (Italy) – rosa.cera@unifg.it  
<https://orcid.org/0000-0001-8891-5747>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The general purpose of this paper is to verify whether some international documents consider the training and learning of older workers more according to a humanistic dimension or a dimension with exclusively employability-oriented objectives. The research design includes a qualitative investigation method, based on the identification of pedagogical conceptual categories present and recurring in the six different international documents under study, in order to carry out a thematic analysis of the most representative salient extracts of each conceptual category. The results of the research, on the one hand, confirmed what is present in the scientific literature of reference in which exclusively employability objectives are highlighted with regard to adult education, on the other hand, they highlighted an attempt to balance the humanistic and instrumental approaches in considering the training and learning of older workers.

La finalità generale del presente contributo è di verificare se alcuni documenti internazionali considerano la formazione e l'apprendimento degli *older workers* più secondo una dimensione umanistica oppure una dimensione con obiettivi esclusivamente orientati all'*employability*. Il disegno di ricerca comprende un metodo di investigazione qualitativo, basato sull'individuazione di categorie concettuali pedagogiche presenti e ricorrenti nei sei diversi documenti internazionali oggetto di studio, al fine di effettuare un'analisi tematica degli estratti salienti più rappresentativi di ciascuna categoria concettuale. I risultati della ricerca se da una parte hanno confermato quanto presente nella letteratura scientifica di riferimento in cui si evidenziano obiettivi esclusivamente di *employability* per quanto riguarda l'*adult education*, dall'altra parte hanno evidenziato un tentativo di bilanciamento tra l'approccio umanistico e quello strumentale nel considerare la formazione e l'apprendimento degli *older workers*.

#### KEYWORDS

Older workers, Lifelong Learning, Career Planning, Active Aging, Discrimination  
Lavoratori anziani, Apprendimento permanente, Pianificazione della carriera, Invecchiamento attivo, Discriminazione

**Citation:** Cera, R. (2025). Lifelong learning, competences, career and discrimination of older workers: A critical-pedagogical analysis of international documents. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 140-148. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_17](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_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.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_17](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_17)

**Submitted:** March 4, 2025 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Le organizzazioni internazionali come considerano la formazione e l'apprendimento degli *older workers*? Quali sono i concetti di valenza pedagogica che ricorrono frequentemente in alcuni documenti internazionali in cui sono presi in considerazione gli *older workers*? E come tali concetti sono interpretati? La ricerca di risposte a queste domande ha guidato la stesura del presente contributo attraverso l'analisi di sei documenti internazionali elaborati, negli ultimi anni, rispettivamente dall'OECD e dall'*European Commission*. Documenti questi in cui gli *older workers* sono i principali destinatari delle decisioni e raccomandazioni fornite dagli Organi sopramenzionati. In realtà, i sei documenti che sono stati oggetto di analisi sono quelli che più di altri prendono in esame le problematiche relative alla crisi demografica e alla conseguente necessità del prolungamento delle attività lavorative per gli anziani. Di conseguenza, c'è una crescente attenzione su come l'apprendimento permanente, lo sviluppo continuo delle competenze e la progettazione della carriera possano prolungare la vita lavorativa. Alcuni studiosi sostengono, ad esempio, che esistano in particolare cinque fattori che influenzano la capacità di sviluppo delle competenze (Wulff & Lassen, 2024): tempo, economia, cultura dell'apprendimento, energia e scopo. La questione "tempo" è stata oggetto di discussione anche nel presente contributo come anche gli obiettivi economici del *lifelong learning* e la cultura dell'apprendimento e della formazione in relazione agli *older workers*. Considerata la molteplicità e diversità dei fattori in questione, potremmo asserire che lo sviluppo delle competenze non dipenda esclusivamente dalla volontà dell'*older worker*, ma da una serie di dinamiche complesse che riguardano la politica, gli stereotipi di età e i modi di organizzare il lavoro e l'apprendimento. Per quanto riguarda l'apprendimento e in particolare il *lifelong learning*, considerato in anni recenti un mezzo attraverso il quale acquisire le competenze utili per lo sviluppo economico, sarebbe opportuno ricordare le trasformazioni che il concetto ha subito nel tempo. Tre sono, in particolare, le generazioni del *lifelong learning* (Elfert & Rubenson, 2023): nella "prima generazione", anni Sessanta e Settanta, il concetto era radicato in un programma politico progressista che invocava una prospettiva di apprendimento più ampia, sebbene gran parte della ricerca si concentrasse sul sistema educativo formale; negli anni Ottanta, in quella che è stata etichettata come "la seconda generazione", guidata da un'economia politica neoliberista, il discorso si è spostato verso l'investimento in capitale umano e occupabilità; la "terza generazione" ha bilanciato gli approcci umanistici e strumentali delle due generazioni precedenti, pur continuando a dare priorità all'aspetto "employability". I documenti internazionali che sono stati oggetto di analisi, in questo lavoro, rispecchiano pienamente le caratteristiche della terza generazione. In altre parole, la terza generazione pur avendo, in parte, preso le distanze da una visione puramente economica dell'apprendimento permanente e dello sviluppo delle competenze, continua a considerare il *lifelong learning* prevalentemente funzionale al mercato del lavoro.

Una visione di apprendimento permanente questa che scarsamente si addice agli *older workers*, i quali invece di essere inseriti in una "demografia dell'esclusione", in quanto pochi di loro partecipano a corsi di formazione, dovrebbero essere considerati gli attori principali delle iniziative di *lifelong learning*. Inoltre, al di là dei benefici che il *lifelong learning* apporta ai processi di *upskilling* riferiti agli *older workers*, sarebbe utile pensare a come l'apprendimento permanente contribuisce al miglioramento della qualità di vita degli *older adults*. L'OMS considera, infatti, il *lifelong learning* un'opportunità per migliorare il benessere personale e promuovere l'invecchiamento attivo, al fine di ottimizzare salute, partecipazione e sicurezza delle persone che invecchiano (World Health Organisation, 2002). Altresì, sarebbe impossibile non ricordare come il modo di intendere il *lifelong learning* dipenda dalle politiche educative e come tale secondo una prospettiva di governamentalità (Foucault, 2009), la politica dell'apprendimento permanente è anche "lavoro etico" nelle razionalità politiche. L'apprendimento permanente è stato, infatti, per diverso tempo considerato una "tecnologia del potere", un mezzo utile per governare le persone, le quali sono chiamate ad adattarsi per diventare occupabili come parte della forza lavoro (Fejes & Dahlstedt, 2013). Per questa ragione è necessario che quanti si occupano a livello scientifico di *lifelong learning* indaghino la dimensione etica e morale del processo di apprendimento, in modo da rappresentare una valida guida per l'attuazione delle politiche educative. In questo modo, sarebbe forse possibile ridimensionare le finalità occupazionali del *lifelong learning* al fine di valorizzare anche una dimensione più umanistica finalizzata alla promozione della realizzazione personale oltre che lavorativa di ogni *older worker*. Considerate tali premesse, l'obiettivo principale del presente contributo è proprio quello di verificare se alcune categorie concettuali pedagogiche, presenti in taluni documenti internazionali e riferibili alla formazione e all'apprendimento degli *older workers*, abbiano una dimensione umanistica o se siano esclusivamente orientate a specifiche finalità del mercato del lavoro.

## 2. Disegno della ricerca

### 2.1 Obiettivi della ricerca

La finalità generale della presente ricerca è di rilevare se, nei documenti oggetto di analisi, prevale un'interpretazione umanistica della formazione e dell'apprendimento degli *older workers* oppure una dimensione esclusivamente orientata all'*employability* e ai bisogni del mercato del lavoro. La dimensione umanistica è qui intesa come visione antropocentrica in cui l'*older worker* con i propri bisogni personali è posto al centro di qualsiasi progettazione educativa e formativa.

Gli obiettivi specifici sono due: in primo luogo, identificare le categorie concettuali pedagogiche che ricorrono, frequentemente, nei documenti internazionali oggetto di analisi; in secondo luogo, comprendere, attraverso l'analisi tematica degli estratti salienti, se le categorie concettuali pedagogiche individuate

rispecchino quanto presente nella letteratura pedagogica di riferimento.

## 2.2 Ipotesi e ragioni della ricerca

Il motivo per il quale si è deciso di investigare il modo in cui alcune organizzazioni internazionali interpretano importanti categorie concettuali pedagogiche riferibili agli *older workers* nasce a seguito di quanto presente nella letteratura pedagogica. La letteratura in questione riguarda, però, più in generale l'educazione degli adulti e non in particolare gli *older workers*. Questo perché da tempo ormai non esiste più una netta distinzione tra *lifelong learning* e apprendimento degli anziani, in quanto il concetto di *older workers* è confluito in argomenti riguardanti l'*adult and vocational education*, il *training* e lo *human resource development*. La letteratura scientifica a cui si fa qui riferimento riguarda, quindi, quella concernente il *lifelong learning* e l'*adult training and education*, secondo la quale gli obiettivi di "*employability*" abbiano finora di gran lunga dominato l'apprendimento in età adulta (Biesta, 2022; Kinnari & Silvennoinen, 2023; Knight et al., 2023). Questa la ragione per la quale in questo contributo l'intento è stato quello di voler verificare se quanto rilevato nella presente indagine corrispondesse a quanto dichiarato in letteratura. Al momento, non risulta esserci stata alcun'altra indagine critico-pedagogica che abbia investigato la condizione degli *older workers* attraverso un'analisi tematica di estratti salienti tratti da alcuni documenti internazionali di riferimento.

## 2.3 Metodo

Il presente lavoro non intende configurarsi come revisione della letteratura, ma come indagine qualitativa volta all'individuazione e alla codifica di alcune categorie concettuali pedagogiche ricorrenti nei documenti esaminati. Questo metodo è spesso utilizzato non solo nelle ricerche empiriche, ma anche nell'analisi di testi politici e costituisce uno strumento ampiamente applicabile, conveniente e flessibile per la ricerca esplorativa (Herzog et al., 2019). Il metodo di codifica dei dati, ricavati attraverso una lettura attenta e approfondita, e ripetuta più volte, ha permesso di rilevare le categorie concettuali pedagogiche presenti, nei documenti internazionali analizzati, e di individuare gli estratti salienti più rappresentativi e coerenti con gli obiettivi della ricerca. Ogni estratto saliente selezionato è stato inserito in una specifica categoria concettuale come si evince nella *Tabella 2*. Gli estratti salienti sono stati scelti e selezionati sulla base del loro significato e potenziale valore educativo.

## 2.4 Documenti internazionali esaminati

La scelta sui documenti internazionali da esaminare è ricaduta su quelli che dal 2020 al 2024 hanno, in qualche modo, fatto riferimento e trattato temi riguardanti

la formazione e l'apprendimento degli *older workers*. In particolare, sono stati oggetto di analisi sei diversi documenti di cui tre elaborati dall'*European Commission* e tre dall'OECD (vedi *Tabella 1*). Per quanto riguarda i tre documenti elaborati dall'*European Commission* sono state utilizzate le versioni in lingua italiana, mentre dei tre documenti dell'OECD sono state utilizzate le versioni scritte in lingua inglese. Sia le versioni dei documenti in lingua italiana sia quelle in lingua inglese sono reperibili rispettivamente agli indirizzi elettronici presenti in bibliografia.

Titolo	Autore	Anno di pubblicazione
Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027	European Commission	2020
Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali	European Commission	2021a
Libro verde sull'invecchiamento demografico	European Commission	2021b
Promoting an Age-Inclusive Workforce: Living, Learning and Earning Longer	OECD	2020
Retaining Talent at All Ages	OECD	2023
Career Paths and Engagement of Mature Workers	OECD	2024

Tabella 1. Titolo, Autore e Anno di pubblicazione dei documenti oggetto di analisi.

## 3. Risultati: analisi qualitativa dei dati

Nella presentazione e interpretazione dei dati raccolti dai sei documenti selezionati, le categorie concettuali pedagogiche rappresentano i concetti aventi un risvolto e un significato specifico educativo, e gli estratti salienti sono brevi estratti tratti ed emersi durante la lettura. Ogni estratto saliente è stato attentamente selezionato in base alla rappresentatività e alla coerenza con gli obiettivi della ricerca. Inoltre, ogni estratto saliente corrisponde a una specifica categoria concettuale. Nel complesso le categorie concettuali pedagogiche ricorrenti sono risultate essere complessivamente sei (vedi *Tabella 2*).

Gli estratti tratti dai tre documenti elaborati dall'*European Commission* afferiscono al formato PDF in lingua italiana fornito dalla Commissione stessa, mentre gli estratti tratti dai tre documenti dell'OECD sono stati oggetti di traduzione personale, in quanto in lingua inglese.

<i>Categorie concettuali pedagogiche</i>	<i>Estratti salienti</i>
Apprendimento e <i>Lifelong learning</i>	<p>“L'apprendimento intergenerazionale [...], consente ai giovani e agli anziani di scambiare conoscenze e competenze” (European Commission, 2021b, p. 13).</p> <p>“Investire nell'apprendimento permanente attraverso [...] il riconoscimento del miglioramento delle competenze [...] per l'economia digitale”. (European Commission, 2020, p. 11).</p> <p>“Conti individuali di apprendimento per [...] consentire agli adulti di gestire con successo le transizioni professionali”. (European Commission, 2021°, p. 20).</p> <p>“Lifelong learning sul posto di lavoro [...] sviluppare competenze in tutto il bacino di talenti e facilitare un ambiente economico più [...] produttivo per le organizzazioni” (OECD 2020, p. 130).</p> <p>“La partecipazione ad attività di apprendimento permanente può richiedere un notevole impegno di tempo, il che può risultare particolarmente difficile per i lavoratori più anziani” (OECD, 2023, p. 88).</p> <p>“Il 64% dei datori di lavoro concorda sul fatto che un'esperienza lavorativa [...] può compensare l'assenza di relevant education” (OECD 2024, p. 5).</p>
<i>Older workers training</i>	<p>“L'istruzione e la formazione degli adulti contribuiscono a migliorare l'occupabilità” (European Commission, 2021b, p. 5).</p> <p>“Come training practice, la rotazione del lavoro integra lavoro e apprendimento” (OECD, 2020, p. 141).</p> <p>“La partecipazione alla formazione rimane bassa per i lavoratori maturi nei paesi dell'OCSE” (OECD, 2023, p. 79).</p> <p>“Modalità di lavoro flessibili: [...] equilibrio tra lavoro e vita privata [...]” (OECD, 2024, p. 3).</p>
Competenze e <i>digital skills</i>	<p>“La tecnologia digitale [...] per i discenti adulti [...], aiutandoli a riqualificarsi, a migliorare le competenze o cambiare carriera” (European Commission, 2020, p. 11).</p> <p>“L'80 % delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni dovrebbe possedere competenze digitali di base [...] per l'inclusione e la partecipazione al mercato del lavoro” (European Commission, 2021a, p. 7).</p> <p>“I lavoratori più anziani [...] dimostrano buone capacità di moderazione [...], una misurazione delle prestazioni pertinente” (OECD, 2020, p. 38).</p> <p>“Garantire che i talenti e le competenze di una forza lavoro multigenerazionale siano sfruttati al meglio, anche attraverso una maggiore fidelizzazione dei lavoratori” (OECD, 2023, p. 7).</p> <p>“L'86% delle aziende [...] offre in una certa misura trasferimenti di lavoro e programmi di rotazione” (OECD, 2024, p. 16).</p>
Invecchiamento attivo e in buona salute	<p>“L'invecchiamento attivo e in buona salute esercita un impatto positivo sul mercato del lavoro, [...] quindi sulla crescita e la produttività nell'economia” (European Commission, 2021b, p. 4).</p> <p>“Con una forza lavoro che invecchia, sia i datori di lavoro che i governi svolgono un ruolo chiave nel garantire la buona salute e il benessere della forza lavoro” (OECD, 2023, p. 64).</p>
Pianificazione della carriera	<p>“<i>Mid-career interventions</i>: La mancanza di informazioni [...] sui potenziali risultati di sviluppo della carriera rappresentano [...] un ostacolo per i lavoratori più anziani” (OECD, 2023, p. 84).</p> <p>“Lo sviluppo professionale e l'avanzamento di carriera sono stati motivi importanti per cambiare lavoro” (OECD, 2023, p. 79).</p> <p>“<i>Career conversations</i>: [...] identificare obiettivi e aspirazioni a breve e medio termine, [...] allineare lo sviluppo della propria carriera con i propri obiettivi personali e professionali” (OECD, 2024, p. 8).</p> <p>“<i>Career guidance</i> spesso adotta un approccio più informale e autodiretto, che richiede ai lavoratori maturi di cercare [...] informazioni rilevanti” (OECD, 2024, p. 8).</p> <p>“Molti datori di lavoro non hanno programmi [...] in atto per supportare lo sviluppo della carriera e la pianificazione della forza lavoro più anziana” (OECD, 2024, p. 6).</p>
Anziani e discriminazione nel <i>training</i> e nel lavoro	<p>“Aumento dell'occupazione tra i lavoratori più anziani, il loro talento rimane sottoutilizzato” (OECD, 2020, p. 47).</p> <p>“L'età continua a ostacolare le prospettive di occupazione di tutti i lavoratori” (OECD, 2020, p. 47).</p> <p>“Ci sono persistenti disuguaglianze nell'offerta e nell'assunzione di training in base all'età” (OECD, 2023, p. 78).</p> <p>“Discriminazione basata sull'età può limitare l'accesso alla formazione e influenzare le promozioni” (OECD, 2023, p. 87).</p>

Tabella 2. Categorie concettuali pedagogiche ed estratti salienti corrispondenti agli obiettivi della ricerca.

## 4. Discussione

### 4.1 Lifelong learning e older workers training

Dall'analisi qualitativa dei dati sono emersi elementi su cui sarebbe opportuno riflettere: dagli estratti salienti in cui si fa esplicito riferimento all'apprendimento permanente emerge come il *lifelong learning* abbia ancora, in parte, obiettivi di "occupabilità". Un *lifelong learning* finalizzato allo sviluppo dell'economia digitale e a un'ambiente economico più produttivo per le organizzazioni. In questo modo, il *lifelong learning* è visto come strumento utile per lo sviluppo delle competenze digitali ritenute essenziali per la transizione verde e digitale della società. Competenze queste ultime le cui ricadute positive rappresentano una reale opportunità non solo per l'innovazione della società nel suo insieme, ma anche per gli stessi *older workers*. I lavoratori anziani, prolungando nel tempo le loro attività lavorative a seguito della crescente crisi demografica, sono infatti sempre più costretti a transizioni lavorative a seguito dell'incessante sviluppo tecnologico e della conseguente automazione del lavoro stesso. Non sempre le transizioni rappresentano, però, occasioni di crescita personale e professionale per gli *older workers*, in quanto i fattori che le determinano sono di svariata natura. Possono riguardare gli aspetti personali come anche le necessità dettate dalle stesse transizioni e i mezzi attraverso i quali tali transizioni si realizzano (Billett et al., 2021). Il *lifelong learning*, in quanto mezzo attraverso il quale favorire le transizioni, si avvale, secondo quanto previsto dalla Legge 92/2012, delle reti territoriali al fine di sostenere percorsi di apprendimento formale, non formale e informale; il riconoscimento di crediti formativi; la certificazione degli apprendimenti acquisiti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. In altre parole, la questione del *lifelong learning* riguarda, da una parte, un problema di formazione iniziale/in servizio/continua che deve essere affrontato con gli strumenti delle politiche pubbliche, dall'altro, il problema riguarda il mondo del lavoro, le transizioni e l'uscita dal lavoro stesso (Boffo & Formenti, 2022). Al di là di un *lifelong learning* unicamente orientato alle esigenze del mercato del lavoro sarebbe auspicabile, come ricordato dall'UNESCO (2021), che possa soddisfare anche obiettivi personali come il mantenimento della salute e delle relazioni sociali, la partecipazione civica e la "conoscenza per il gusto della conoscenza" (Knowles, 1980). Al modello di *lifelong learning*, finalizzato al soddisfacimento dei bisogni dei datori di lavoro, sarebbe auspicabile associare un modello dalle declinazioni più umanistiche, considerati gli svariati e differenti bisogni che insorgono in età adulta avanzata. Un *lifelong learning* che come previsto dalle teorie umanistiche dell'apprendimento tenga in considerazione non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva e dell'autodeterminazione di ogni singola persona (Maslow, 1943; Rogers, 1969; Rogers & Freiberg, 1993). Inoltre, più studi hanno rivelato come all'avanzare degli anni corrisponda una sempre maggiore riduzione della partecipazione degli *older workers* al *training* organizzato sul posto di lavoro, nonostante siano state dimostrate le ricadute positive che l'apprendimento

continuo rappresenti non solo per gli anziani, ma anche per le stesse organizzazioni (Sterns & Spokus, 2019). Al contempo sarebbe, però, utile ricordare come l'apprendimento degli *older workers* non avvenga, il più delle volte, attraverso percorsi di *training* formali, ma nel modo più informale possibile, mediante la pratica, le esperienze di vita vissuta e le relazioni sociali. Un genere di apprendimento questo che crea, nel tempo, un patrimonio conoscitivo implicito e tacito, difficile da decifrare e da trasmettere attraverso istruzioni e manuali (Polanyi, 1983) e di cui gli *older workers* sono spesso inconsapevoli portatori. In tal caso, l'apprendimento intergenerazionale potrebbe rappresentare un'opportunità attraverso il quale manifestare ed esprimere tale patrimonio conoscitivo tacito e frutto dell'esperienza, come appunto emerge dagli estratti salienti del presente studio. I rapporti intergenerazionali rappresentano, infatti, il viatico attraverso il quale trasmettere non solo conoscenze e competenze sul posto di lavoro, ma anche un modo per favorire il benessere, l'integrazione tra gruppi vulnerabili, i valori sociali e umani e la lotta al divario digitale generazionale (Trujillo-Torres et al., 2023). Un tipo di apprendimento questo che invece di essere considerato un prodotto, dovrebbe essere pensato, come ricorda Dewey (1916), come processo. Solo mutando il modo di pensare all'apprendimento potrebbe essere possibile per gli *older workers* acquisire sempre nuove conoscenze per il semplice gusto di apprendere e appagare la propria curiosità, migliorare i propri comportamenti e intensificare le relazioni sociali, al fine di promuovere un *active aging* personalizzato e orientato al soddisfacimento dei bisogni individuali, piuttosto che all'appagamento delle necessità esclusive del mercato del lavoro. Oltre a mutare il modo di considerare l'apprendimento anche il lavoro non dovrebbe essere pensato come un dovere, ma come un'esperienza attraverso la quale offrire all'anziano la possibilità di continuare a crescere e a migliorare. In questo modo, il lavoro acquisirebbe un valore educativo, oltre che economico, promuovendo negli *older workers* la motivazione al prolungamento dell'età lavorativa. Un genere di lavoro questo in cui, attraverso la collaborazione, gli anziani potrebbero anche rafforzare i propri rapporti sociali, in modo da non sentirsi solo un mezzo per colmare la crisi demografica, ma persone che sono ancora in grado di essere utili alla società nel suo insieme. Nonostante siano, quindi, innumerevoli gli aspetti positivi di un *lifelong learning* pensato in chiave umanistica, gli *older workers* hanno di solito poco tempo da dedicare alle attività di apprendimento, in quanto presi da problemi di cura e a volte anche di salute. Certamente il tempo di cui gli *older workers* avrebbero bisogno è quello della "lentezza" (Burbules, 2020), in modo da non svolgere i compiti lavorativi in modo meccanico, ma da poter riflettere sul significato non solo di ciò che "fanno" ma anche di ciò che "apprendono" sul posto di lavoro. La riflessione sulla "pratica" rappresenta, infatti, la possibilità di creare sempre nuovi significati (Schmidt-Lauff, 2023) e il tempo necessario per riflettere acquisisce valore educativo nel momento in cui offre agli *older workers* la possibilità di apprendimenti profondi. In tal senso, le modalità di lavoro flessibili, pro-

mosse dall'*European Commission*, rappresentano un valore aggiunto proprio al fine di promuovere una maggiore conciliazione tra il tempo lavorato, il tempo della cura e quello dell'apprendere.

#### 4.2 Invecchiamento attivo e discriminazione nel training

Tra le altre categorie concettuali rilevate dai documenti oggetto di analisi, l'invecchiamento attivo, anche questo interpretato in parte in relazione al mercato del lavoro, è considerato come una panacea per la crisi demografica e per i tassi di disoccupazione. Questa la ragione per la quale gli *older workers* rappresentano un valore assoluto per il *labour market* e la salvaguardia del loro stato di salute sembra essere diventato oggetto di preoccupazione non solo per i singoli datori di lavoro, ma anche per le organizzazioni internazionali. In un simile quadro, il *lifelong learning* si configura come mezzo attraverso il quale gli anziani possono, quindi, acquisire quelle conoscenze e comportamenti utili a "mantenerli in buona salute". Oltre a ciò, l'invecchiamento attivo come il *lifelong learning* necessiterebbero di essere pensati non solo in relazione alle necessità del mercato del lavoro, ma anche per quello che rappresentano per gli anziani stessi. Per questi ultimi l'apprendimento risulta, infatti, essere soprattutto un processo interpersonale utile alla crescita personale, il cui significato varia a seconda dell'età, del genere e dei propri interessi culturali (Cera et al., 2018). L'apprendimento in tarda età non può, quindi, essere pensato come strumento attraverso il quale promuovere un invecchiamento attivo che possa sopperire ai problemi dovuti alla crisi demografica, ma come un apprendimento innanzitutto mirato a promuovere cambiamenti positivi nella salute fisica, psicologica e sociale degli *older adults*. La stessa formazione andrebbe, infatti, pensata non già come preconditione per la partecipazione dell'individuo alla società, bensì come processo in fieri del farsi comunità, ponendo così in evidenza l'importanza della nozione di 'legame', inteso non solo come vincolo strutturale ma anche come relazione affettiva (Gramigna, 2023). Inoltre, sono ancora molti i pregiudizi secondo i quali gli anziani non sarebbero più in grado di apprendere, come si evince dagli estratti salienti presenti nella *Tabella 2*, per motivi di declino cognitivo, e quindi considerati non più idonei al lavoro (Miguel et al., 2024). Un tipo di discriminazione questa che oltre a danneggiare le politiche di lavoro volte a trattenere quanto più possibile gli anziani nelle attività lavorative, danneggia la stima che gli stessi *older workers* possono avere di se stessi, in quanto considerati socialmente inutili. Questo modo di discriminare gli anziani contribuisce, altresì, a non valorizzare adeguatamente il loro talento e il reale contributo che potrebbero apportare non solo nel mondo del lavoro, ma nella società in generale. Per questa ragione, le risorse culturali rappresentano per gli *older workers* una risorsa valida per difendersi non solo dalle discriminazioni, ma anche dalle paure dovute ai rallentamenti fisici e alle difficoltà associate nel complesso all'avanzare degli anni. In tal senso, l'apprendimento, la conoscenza e la cultura rappresentano per gli anziani,

un mezzo attraverso il quale poter costruire, difendere la propria identità e combattere l'"ignoranza" che è causa delle discriminazioni. Gli *older workers* sono, ad esempio, il più delle volte esclusi da qualsiasi genere di formazione professionale (Lössbroek & Radl, 2019) oltre a non essere considerati i destinatari preferiti per la formazione in seguito allo sviluppo delle tecnologie (Krekula & Vickerstaff, 2020). In particolare, gli *older workers* maggiormente discriminati a livello formativo sono proprio quelli italiani, come confermato dai dati del *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, a causa di politiche a favore dell'apprendimento permanente sviluppate solo a livello nazionale e del tutto assenti a livello locale e regionale. Scarse risultano, infatti, essere, ad esempio, le iniziative, ma soprattutto la partecipazione degli anziani, in particolare nel sud Europa, alle università della terza età, nonostante sia stata scientificamente dimostrata una forte associazione tra benessere psicologico e apprendimento permanente formale e soprattutto non formale (Narushima et al., 2018). Le discriminazioni degli *older workers* in relazione alla partecipazione a corsi di formazione potrebbero, però, in parte essere superate attraverso una trasformazione della comune immagine stereotipata dell'invecchiamento inteso come declino cognitivo e fisico da cui poi ne consegue il disimpegno sociale. Sarebbe, inoltre, consigliabile che il *lifelong learning* non venga solo inteso come apprendimento destinato agli anziani con attività ricreative, ma come processo apprenditivo in grado di coinvolgere diverse generazioni. Un apprendimento quindi intergenerazionale in cui gli *older workers* trasmettono ai più giovani quanto appreso attraverso anni di esperienza lavorativa e i più giovani consigliano gli anziani su come acquisire, ad esempio, competenze tecnologiche (Seerangan & Venkata Ravi, 2024). In questo modo, gli *older workers* potrebbero rafforzare il loro senso di appartenenza non solo a un posto e luogo di lavoro, ma anche a una comunità, in cui ci si aiuta a rimanere mentalmente e fisicamente attivi. In altre parole, al di là delle politiche nazionali su un genere di *lifelong learning* solo finalizzato alla realizzazione di obiettivi legati al mercato del lavoro, è necessaria l'implementazione di politiche locali che considerino l'apprendimento permanente come un'opportunità per creare società più inclusive e meno discriminanti.

#### 4.3 Pianificazione della carriera, competenze e digital skills

Oltre alle discriminazioni sulle possibilità offerte agli *older workers* di formazione sul lavoro sono anche assenti, come emerge dall'analisi degli estratti salienti presenti in *Tabella 2*, le possibilità di *career planning*. Sembra che i datori di lavoro non considerino conveniente investire nella pianificazione e sviluppo della carriera dei lavoratori più anziani (Jin & Baumgartner, 2023). Discriminazioni queste che dovrebbero essere superate considerato l'allungamento dell'età lavorativa e il valore che la pianificazione della carriera rappresenta per le transizioni lavorative stesse. Tanto più l'età lavorativa si allunga tanto più numerose diventano, infatti, le transizioni lavorative spesso vissute

dagli *older workers* con disorientamento e smarrimento. Questa la ragione per la quale il *career guidance* unitamente al *mid-career interventions* e al *career conversations* rappresentano una risorsa non solo per la valorizzazione delle conoscenze e competenze acquisite, nel tempo, dall'*older worker*, ma anche per orientare gli sviluppi di una carriera che, oggi, è sempre più prolungata. Per quanto riguarda le conoscenze e competenza acquisite nel tempo, l'attenzione sembra, per lo più, essere rivolta a quelle acquisite nei luoghi formali della formazione, mentre l'immenso patrimonio conoscitivo implicito e tacito costruito nei luoghi informali e in modo involontario è spesso ignorato e non adeguatamente valorizzato. Il *career conversation* potrebbe, in questo senso, essere d'aiuto non solo agli *older workers*, i quali raccontandosi e narrando le proprie esperienze professionali, acquisirebbero conoscenza e coscienza del proprio patrimonio conoscitivo, ma anche ai datori di lavoro, i quali, a loro volta, potrebbero valorizzare l'esperienza implicita dei propri lavoratori. A sua volta, lo sviluppo della carriera associato spesso, nella letteratura scientifica internazionale (De Grip, 2021), al concetto di sviluppo permanente è stato considerato in relazione alle ricadute educative delle riflessioni che gli adulti elaborano riguardo al lavoro. La riflessione sul posto di lavoro è senza dubbio un aspetto importante dell'apprendimento e la riflessione sull'azione è una parte fondamentale della crescita. Ci sarebbe, però, da chiedersi quale genere di sviluppo di carriera è oggi garantito agli *older workers*? Uno sviluppo di carriera principalmente concentrato sull'istruzione obbligatoria e collegata alle fasi di transizione o su uno sviluppo personale, basato anche sulle esigenze degli anziani? Certamente, le questioni del benessere e della transizione verso un lavoro dignitoso dovrebbero rappresentare le priorità di una politica di orientamento alla carriera basata sui concetti di inclusione e giustizia sociale. In tal senso, le opportunità di sviluppo delle competenze non dovrebbero essere definite in modo restrittivo e non orientate esclusivamente sul lavoro immediato e sulla produttività (Brandi et al., 2023). Tuttavia, lo sviluppo di carriera è pur sempre soggetto alle logiche della teoria del capitale umano e il *career guidance* è considerato un mezzo per facilitare l'implementazione di strategie di apprendimento permanente. Dall'analisi delle informazioni tratte dai documenti, oggetti di studio, è però emerso come negli ultimi tempi il concetto di *lifelong learning* stia facendo propri alcuni valori che sono sempre appartenuti al *lifelong education* come, ad esempio, quello di allineare lo sviluppo della propria carriera con gli obiettivi personali e professionali. Obiettivi questi che a volte possono non coincidere con quelli del mercato del lavoro, ma che soprattutto nel caso degli *older workers* necessitano di essere presi in considerazione. In questo modo, il *career guidance* nell'attribuire un valore umanistico alle azioni da intraprendere promuoverebbe un genere di sviluppo professionale dal sapore democratico ed egualitario. Anche il modo di considerare le competenze sembra, in parte, essere mutato: non solo competenze richieste dai datori di lavoro e funzionali allo sviluppo economico, ma competenze che possano anche favorire una maggiore inclusione sociale. In tal

senso, l'acquisizione delle competenze digitali rappresenta, ad esempio, per gli *older workers* una possibilità per prolungare la propria attività lavorativa, ma anche un mezzo per intensificare le proprie relazioni sociali. Attraverso le competenze digitali gli anziani hanno, infatti, la possibilità di ampliare le relazioni con amici e famigliari oltre ad acquisire maggiore indipendenza nello svolgimento dei propri compiti lavorativi. Ad ogni modo, alcuni studi hanno anche dimostrato come l'aumento dell'alfabetizzazione ICT tra i lavoratori anziani può avere un potenziale molto limitato per estendere la vita lavorativa. Al contrario di questo risultato, iniziare a lavorare in proprio, migliorare la salute, avere un nipote in più e perdere un partner aumentano la volontà di lavorare più a lungo (Lakomy, 2023). Questo dimostra come al di là di specifiche competenze richieste dal mercato del lavoro, il motivo per cui gli *older workers* decidono di prolungare la loro vita lavorativa non dipende da ciò che richiede il *labour market*, ma dalle personali esigenze di ogni lavoratore. Per gli *older workers* decidere di continuare a lavorare oltre l'età pensionistica rappresenta, pertanto, un'opportunità per favorire il proprio *active aging*, per offrire un contributo sociale attraverso, ad esempio, il volontariato o per continuare a mantenere attiva la propria mente. Se interpretato in questo modo, il lavoro acquisisce una dimensione umanistica e una visione più antropocentrica e gli *older workers* non rappresentano un valore aggiunto all'economia, ma un capitale di saggezza per la comunità nel suo insieme.

## 5. Conclusioni

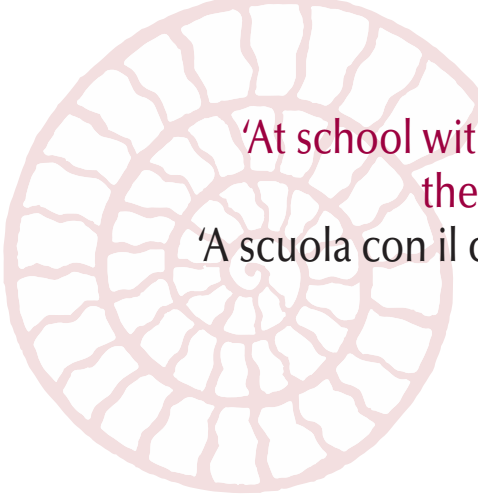
Le sei diverse categorie concettuali emerse dall'analisi dei documenti, oggetto di studio, e i relativi estratti salienti se da un lato hanno confermato le ipotesi presenti nella letteratura pedagogica scientifica di riferimento, dall'altro hanno anche dimostrato una trasformazione in positivo nel modo di considerare alcuni concetti pedagogici. In altre parole, se i risultati della ricerca hanno, da un lato, dimostrato come il *lifelong learning* promosso dall'*European Commission* e dall'*OECD* sia ancora orientato agli obiettivi di "*employability*" e delle esigenze proprie delle organizzazioni, dall'altro lato hanno anche dimostrato un cambiamento in chiave umanistica nell'interpretazione dello stesso *lifelong learning*. Potremmo affermare che i documenti esaminati adottino una prospettiva "*economic soft*" nell'interpretare il significato di alcuni concetti che hanno propria natura pedagogica come *lifelong learning*, competenze, *career guidance*. L'auspicio sarebbe quello che la Commissione Europea e l'*OECD* nel trattare argomenti complessi e dalle declinazioni interdisciplinari come quello dell'apprendimento permanente ascoltassero anche la voce pedagogica, in modo che ogni *older worker* possa sempre più vedere riconosciuti i propri bisogni in una società in continua trasformazione. Una società questa in cui gli *older workers* saranno sempre più numerosi e in cui vi sarà sempre più la necessità di assicurare a soggetti vulnerabili condizioni di lavoro dignitose. La politica e la ricerca devono riconoscere le esigenze, i valori e la diversità dei lavoro-

ratori anziani e post-pensionati per comprendere come incoraggiare l'impegno autodeterminato nella forza lavoro in base alle esigenze degli anziani stessi, piuttosto che imporre in modo iniquo la loro presenza prolungata nella forza lavoro (Luke & McIlveen, 2024). Questo significa non solo prendere in considerazione la produttività della forza lavoro più anziana e il suo valore, ma anche comprendere come le esigenze degli anziani siano tra loro molto diverse. Diversità queste che devono necessariamente essere tenute in considerazione quando si incoraggia l'*older worker* a prolungare nel tempo la propria attività lavorativa. Inoltre, il *lifelong learning* necessiterebbe di essere in parte reinventato, come già ricordato nel 2016 da Biesta, in modo da essere fornitore di piattaforme emancipatorie, in cui ognuno, con le proprie conoscenze distintive tradizionali e forme decolonizzate afferma la propria esistenza nel mondo.

### Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661620>
- Biesta, G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655–672. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Billett, S., Le, A. H., Smith, R., & Choy, S. (2021). The kinds and character of changes adults negotiate across worklife transitions. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 499–513. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1989723>
- Boffo, V., & Formenti, L. (2022). L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la crisi del presente, le sfide del futuro. Un editoriale. *Epale Journal*, 11, 6–12. <https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/epale-journal-n11-2022-lapprendimento-permanente-italia-le-scommesse-del>
- Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., Knight, E., & Milana, M. (2023). The European year of skills 2023: Skills for now and in the future? *International Journal of Lifelong Education*, 42(3), 225–230. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2212424>
- Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1443–1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>
- Cera, R., Cristini, C., & Antonietti, A. (2018). Conceptions of learning, well-being, and creativity in older adults. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 241–273. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cera>
- De Grip, A. (2021). From lifelong learning to lifelong development. The changing meaning of post-initial learning. Maastricht University, School of Business and Economics. <https://roa.nl/media/2438>
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Lavoro originale pubblicato nel 1938).
- Elfert, M., & Rubenson, K. (2023). Lifelong learning: Researching a contested concept in the twenty-first century. In K. Evans, W. On Lee, J. Markowitsch, & M. Zukas (Eds.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 1219–1243). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1\\_48](https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_48)
- European Commission. (2020). Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021–2027. [https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12453-Digital-education-action-plan-update\\_en](https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12453-Digital-education-action-plan-update_en)
- European Commission. (2021a). Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b7c08d86-7cd5-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0012.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b7c08d86-7cd5-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_1&format=PDF)
- European Commission. (2021b). Libro verde sull'invecchiamento demografico. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0050>
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818176>
- Foucault, M. (2009). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977–78* (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan.
- Gramigna, A. (2023). La trama e l'ordito: Tessendo la formazione del futuro. *Formazione & Insegnamento*, 21(2), 1–4. [https://doi.org/10.7346/fei-XXI-02-23\\_01](https://doi.org/10.7346/fei-XXI-02-23_01)
- Herzog, C., Handke, C., & Hitters, E. (2019). Analyzing talk and text II: Thematic analysis. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & L. Van Audenhove (Eds.), *The Palgrave handbook of methods for media policy research* (pp. 385–401). Palgrave Macmillan.
- Jin, B., & Baumgartner, L. M. (2023). Learning and education for older adult job seekers. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2023(179), 79–90. <https://doi.org/10.1002/ace.20504>
- Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation'—Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089>
- Knight, K., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., & Milana, M. (2023). What's in a name—Lifelong education or development? *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 527–531. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2289284>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. The Adult Education Company.
- Krekula, C., & Vickerstaff, S. (2020). The 'older worker' and the 'ideal worker': A critical examination of concepts and categorisations in the rhetoric of extending working lives. In Á. Ní Léime, J. Ogg, M. Rašticová, D. Street, C. Krekula, M. Bédiová, & I. Madero-Cabib (Eds.), *Extended working life policies: International gender and health perspectives* (pp. 29–45). Springer.
- Lakomý, M. (2023). Effects of digital skills and other individual factors on retirement decision making and their gender differences. *European Journal of Ageing*, 20(38), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10433-023-00784-9>
- Lössbroek, J., & Radl, J. (2019). Teaching older workers new tricks: Workplace practices and gender training differences in nine European countries. *Ageing and Society*, 39(10), 2170–2193. <https://doi.org/10.1017/S0144686X1800079X>
- Luke, J., & McIlveen, P. (2024). Older workers and post-retirement employment: A proposed decent work agenda. *Australian Journal of Career Development*, 33(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/10384162241278>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Miguel, I., et al. (2024). Perspectives on perceived workplace age discrimination and engagement: The moderating role of emotion regulation. *Educational Gerontology*, 50(9), 833–844. <https://doi.org/10.1080/03601277.2024.2344370>
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- OECD. (2020). *Promoting an age-inclusive workforce: Living, learning and earning longer*. OECD Publishing.

- [https://www.oecd.org/en/publications/promoting-an-age-inclusive-workforce\\_59752153-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/promoting-an-age-inclusive-workforce_59752153-en.html)
- OECD. (2023). *Retaining talent at all ages*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/retaining-talent-at-all-ages\\_00dbdd06-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/retaining-talent-at-all-ages_00dbdd06-en.html)
- OECD. (2024). *Career paths and engagement of mature workers*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/ageing-and-employment/Career-Paths-and-Engagement-of-Mature-Workers.pdf>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill Wright.
- Schmidt-Lauff, S. (2023). Time and temporalities in (adult) education and learning. *Sisyphus*, 11(1), 6–9. <https://doi.org/10.25749/sis.29952>
- Seerangan, C., & Venkata Ravi, R. (2024). The crucial role of intergenerational learning in the era of digital transformation. *International Journal of Cultural Studies and Social Sciences*, 20(1), 1–15.
- Sterns, H. L., & Spokus, D. M. (2019). Training the older workers: Pathways and pitfalls. In S. J. Czaja, J. Sharit, & J. B. James (Eds.), *Current and emerging trends in aging and work* (pp. 259–278). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-24135-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-24135-3_13)
- Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T., & Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational learning and its impact on the improvement of educational processes. *Education Sciences*, 13(10), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci13101019>
- UNESCO. (2021). *Embracing a culture of lifelong learning – Lifelong learning in ageing societies: Lessons from Europe*. Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377820>
- Wulff, A. L., & Lassen, A. J. (2024). Capacity for competence development: Unlocking potential for lifelong learning in later working life. *Journal of Aging & Social Policy*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/08959420.2024.2349492>
- World Health Organisation. (2002). *Active ageing: A policy framework* (No. WHO/NMH/NPH/02.8). World Health Organization. <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO-Active-Ageing-Framework.pdf>



# 'At school with the body', or why it is (still) necessary to reintegrate the body-mind dichotomy in formal educational settings

## 'A scuola con il corpo', o del perché è (ancora) necessario ricomporre la frattura corpo-mente nei contesti educativi formali

Chiara Borelli

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna (Italy) – chiara.borelli4@unibo.it  
<https://orcid.org/0000-0002-1043-5425>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Although numerous examples of good practices and didactic innovations exist, the Italian school system is still often characterized by a rigid separation between mind and body—where the latter is rendered almost entirely invisible—as well as between learning and movement, serious time and play time. This fragmentation deprives students of essential experiences for harmonious development, which integrates knowledge, self-expression, and interpersonal relationships. It is necessary to deconstruct the idea of school as a Panopticon of disembodied minds, and to recompose the dichotomous fractures that run through it. In this regard, outdoor education—among other approaches—offers meaningful insights, revealing itself in a Bertinian sense as “*inattuale*”, while promoting psycho-physical well-being, authentic learning, and meaningful relationships. However, for this shift in perspective—one that re-centers the body and experiential dimension within education—to be effective and systemic, it cannot rely solely on the efforts of individual teachers. Substantial financial investment, redesign of educational spaces and materials, targeted policy interventions, and a renewal of university-level teacher training are all required.

Sebbene esistano numerosi esempi di buone pratiche e innovazioni didattiche, la scuola italiana è ancora spesso segnata da una rigida separazione tra mente e corpo – con una quasi totale invisibilità di quest’ultimo – nonché tra apprendimento e movimento, tempo serio e tempo ludico. Tale frammentazione priva studenti e studentesse di esperienze fondamentali per una crescita armonica, che integri conoscenze, espressione di sé e relazioni interpersonali. Occorre decostruire l’idea della scuola come un Panopticon di menti disincarnate, ricomponendo le fratture dicotomiche che la attraversano. In tal senso, l’educazione all’aperto – tra altri approcci – offre spunti significativi, rivelandosi bertinianamente *inattuale* e favorendo benessere psicofisico, apprendimenti autentici e relazioni interpersonali. Tuttavia, affinché questo ribaltamento di prospettiva che rimette corpo e dimensione esperienziale al centro della scena educativa risulti effettivo e sistemico, non può gravare solo sugli insegnanti: sono necessari ingenti investimenti economici, riprogettazione di spazi e materiali, politiche mirate e un rinnovamento della formazione universitaria.

### KEYWORDS

School, Body, Emotion, Relation, Outdoor  
Scuola, Corpo, Emozione, Relazione, Outdoor

**Citation:** Borelli, C. (2025). 'At school with the body', or why it is (still) necessary to reintegrate the body-mind dichotomy in formal educational settings. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 149-156. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_18)

**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-01-25\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_18)

**Submitted:** March 5, 2025 • **Accepted:** April 15, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Senza corpo

“Noi teniamo gli scolari in iscuola compressi tra quegli strumenti degradanti il corpo e lo spirito che sono: il banco, e il premio e i castighi esteriori, al fine di ridurli alla disciplina dell’immobilità e del silenzio, per condurli dove? Purtroppo, per condurli senza scopo. Si tratta di travasare meccanicamente il contenuto di programmi nella loro intelligenza. [...] Veramente oggi s’impone come bisogno urgente il rinnovamento di metodi per l’educazione e per l’istruzione: chi lotta per questo, lotta per la rigenerazione umana” (Montessori, 1909/1970, p. 19).

“Il primo incontro con la scuola elementare rappresenta per quasi tutti i bambini [...] una specie di trauma” (Colombo, 1974, p. 41)<sup>1</sup>.

A sorprendere nelle due citazioni riportate non è il contenuto, quanto piuttosto la datazione delle opere: si tratta di riflessioni elaborate rispettivamente più di cento e più di cinquanta anni fa. Eppure, all’alba del 2025 risuonano ancora così attuali che sorge spontaneo concludere che in tutti questi anni non molto sia cambiato nel modo di fare scuola.

Non sono pochi gli esempi di buone pratiche, di insegnanti in costante messa in discussione e miglioramento, di rinnovamenti di varia natura, di scuole che si impegnano ad applicare le direzioni suggerite dalle ricerche scientifiche e dalle teorie pedagogiche, come dimostrano, a titolo meramente esemplificativo, le molteplici esperienze raccolte dal progetto di ricerca-azione *Avanguardie Educative di INDIRE*. Eppure, prendendo in considerazione la maggioranza dei contesti scolastici italiani, non sembra vi sia stato un cambiamento sufficientemente radicale e diffuso nelle pratiche didattiche quotidiane.

In molti casi le aule scolastiche e le modalità con cui vengono gestite ancora ricordano la tanto nota quanto inquietante immagine del Panopticon di Bentham descritto da Foucault (1975/2014), nella misura in cui la finalità principale sembra essere quella di esercitare il potere e il controllo sugli/sulle alunni/e, calando ordini dall’alto, ostacolando le relazioni tra pari e sorvegliando (Orsi, 2017), piuttosto che favorire gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze personali e sociali per la vita (Sala et al., 2020).

Nella maggior parte dei casi gli edifici scolastici sono caratterizzati da limiti materiali legati a spazi e arredi inadeguati, che disincentivano eventuali spinte a organizzare diversamente l’esperienza educativa, anche a causa di possibili questioni di sicurezza, intesa sia come rischio reale che come vincolo burocratico-istituzionale: per quanto non si possa e non si debba “morire di sicurezza” (Farné, 2014, p. 15), si tratta di elementi che condizionano le possibilità materiali delle/degli insegnanti.

Questi ostacoli e limiti concreti e istituzionali, allo stesso tempo, non sembrano sufficienti a spiegare la tanto diffusa abitudine a immobilizzare, ignorare, controllare e disciplinare i corpi a scuola: quali sono gli assunti pedagogici sottostanti a tali pratiche? Quali impliciti risiedono nel curriculum nascosto (Kentli, 2009) della maggior parte dei/delle docenti e dei contesti scolastici? Quale idea di istruzione, di educazione, di alunno/a e di insegnante guida queste scelte?

Se, infatti, si concepisce il processo di insegnamento-apprendimento come un mero trasferimento di conoscenze da parte di un soggetto più esperto – al centro del percorso didattico in quanto figura attiva e responsabile della dinamica di insegnamento – verso un *discente-vaso-vuoto* in atteggiamento di passiva ricezione, non si potrà che strutturare il contesto in modo da immobilizzare i corpi per direzionare l’attenzione sul(l’unico) detentore del sapere. Se si pensa alla scuola come a un luogo dedicato esclusivamente all’insegnamento (da *in-signo*, cioè “imprimere segni”) e non anche e soprattutto all’educazione (da *e-duco*, ossia “tirar fuori”), l’organizzazione della giornata scolastica si limiterà a concretizzarsi in un susseguirsi di nozioni riversate sugli studenti, senza considerare la globalità dell’alunno/a in quanto essere umano. Se si considera l’istruzione solamente come trasmissione di conoscenze, difficilmente si riuscirà a dare valore al ricco e prezioso bagaglio di esperienze e vissuti degli/delle studenti come punto di partenza su cui costruire nuovi apprendimenti, e raramente si presterà attenzione allo sviluppo globale dei giovani essere umani che frequentano le scuole, ai loro bisogni emotivi, relazionali, sociali.

1 Questa seconda citazione è tratta da un saggio all’interno del volume denominato “A scuola con il corpo” (Alfieri, 1974) – richiamato nel titolo del presente contributo – elaborato dal Movimento di Cooperazione Educativa negli anni Settanta.

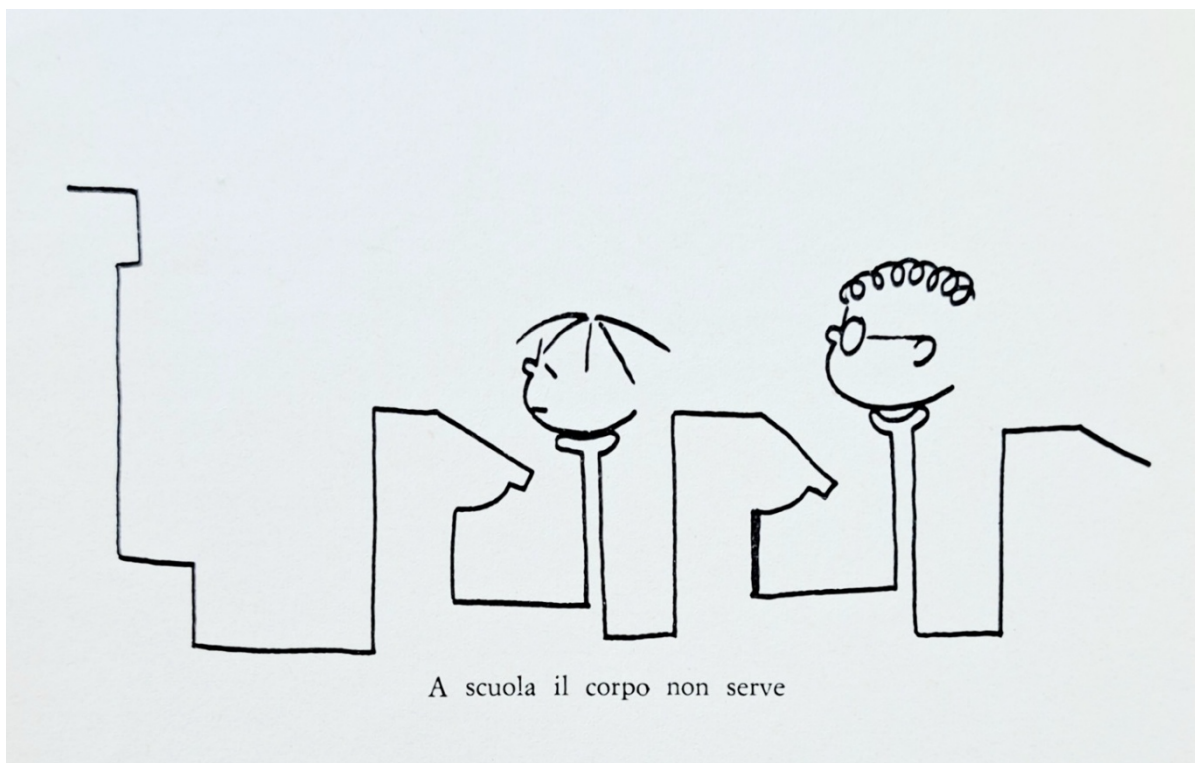


Figura 1. Storica vignetta di F. Tonucci per il Movimento di Cooperazione Educativa (Alfieri, 1974, p. 10).

Come ben evidenziato dalla storica vignetta di Tonucci (Figura 1) per il Movimento di Cooperazione Educativa (Alfieri, 1974, p. 10) si è a lungo ritenuto – e ancora si pensa – che a scuola il corpo non serva. La poca considerazione della dimensione corporea all'interno di quella che rimane l'istituzione educativa per eccellenza è basata sull'idea che corpo e mente siano entità separate.

L'ottica disgiuntiva all'interno della scuola è ben sintetizzata anche dalla famosa poesia di Loris Malaguzzi, che è anche una dura critica all'istituzione e alla visione adultocentrica dell'educazione:

“Il bambino è fatto di cento. / Il bambino ha cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare cento sempre cento, modi di ascoltare, di stupire di amare, cento allegrie per cantare e capire, cento mondi da scoprire, cento mondi da inventare, cento mondi da sognare. / Il bambino ha cento lingue (e poi cento cento) ma gliene rubano novantanove. La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo. / Gli dicono: di pensare senza mani, di fare senza testa, di ascoltare e di non parlare, di capire senza allegrie, di amare e di stupirsi solo a Pasqua e a Natale. / Gli dicono: di scoprire il mondo che già c'è e di cento gliene rubano novantanove. / Gli dicono: che il gioco e il lavoro, la realtà e la fantasia, la scienza e l'immaginazione il cielo e la terra, la ragione e il sogno sono cose che non stanno insieme. / Gli dicono insomma che il cento non c'è. Il bambino dice: invece il cento c'è” (Malaguzzi, 1993).

Questa visione – che non riguarda dunque solo il dualismo gerarchico mente-corpo, ma anche diversi altri elementi come cultura-natura, uomo-donna, es-

sere umano-animale non umano... – è profondamente radicata nella cultura cosiddetta occidentale. Come noto, tuttavia, non è sempre stato così: nei testi omerici, ad esempio, *soma* e *psiche* non sono posti in opposizione. È con Platone che emerge una svalutazione del corpo, visto in contrasto con la mente e ridotto a un mero meccanismo, a una prigione. Successivamente, Cartesio accentua questa frattura separando nettamente *res cogitans* da *res extensa*: con il suo “*Cogito ergo sum*”, sancisce in modo netto e indiscutibile la divisione tra mente e corpo, tra cognitivo ed emotivo, tra ragione e sentimento, tra cultura e natura (Manuzzi, 2002).

La spaccatura cartesiana, secondo Capra (2005), “può essere vista come la causa fondamentale di tutte le crisi attuali, sociali, ecologiche e culturali” (Capra, 2005, p. 25).

Nonostante pensatori come Nietzsche, che ritiene che la ragione risieda nel corpo, o come Merleau-Ponty, che afferma di *essere* il suo corpo (considerandolo, pertanto, non come qualcosa di esterno, ma parte integrante dell'essere umano), abbiano cercato di scardinare questa prospettiva, gran parte del pensiero occidentale è rimasto profondamente ancorato alla visione dualista introdotta da Platone e Cartesio, che ha posto la mente in posizione di supremazia rispetto al corpo (Manuzzi, 2002).

Il nostro sistema scolastico, pertanto, non ha fatto altro che rispecchiare e applicare questa visione disgiuntiva; in particolare, la riforma Gentile ha contribuito a radicare una distinzione tra saperi teorici e competenze pratiche, una dicotomia che ancora oggi faticiamo a superare e che ha

“relegato l'attenzione alla dimensione corporea all'ora di educazione fisica [...]. Si è consolidata un'idea di educazione del corpo da

praticare nelle ore di ginnastica, in palestre che non sembrano prevedere più di tanto l'uso del pensiero riflessivo (a qualcuno mai in palestra è stato chiesto di scrivere, ripensare e connettere corpo e mente, azione e emozione, gesto e pensiero?) accanto a un'idea della mente da coltivare nelle aule, in spazi in cui i corpi sembrano diventare superflui e ingombranti, poiché rumorosi e disturbanti l'aula silenziosa e composta del pensiero" (Manuzzi, 2002, p. 62).

D'altra parte, fino qualche decennio fa, la sedentarietà e la staticità vissute all'interno della scuola erano controbilanciate dalla presenza di attività extrascolastiche intrinse di movimento, relazioni tra pari non vigilate dall'adulto, possibilità di gestire tempi e spazi in modo autonomo e flessibile. Ultimamente, invece, a causa dei cambiamenti avvenuti nel quadro di macro-processi quali l'industrializzazione, il sopravvento dell'economia capitalista, l'urbanizzazione e le relative conseguenze a livello di organizzazione sociale e culturale che hanno caratterizzato le società occidentali, l'infanzia subisce sia nello spazio scolastico sia in quello domestico e sociale una pressoché totale impossibilità di movimento, con una conseguente deprivazione esperienziale dal punto di vista della motricità, della sensorialità e della socialità (Farné, 2018).

## 2. Corpo per apprendere, corpo per essere

Sul piano educativo e didattico, la separazione tra corpo e mente risulta fuorviante, poiché genera false convinzioni, quali l'idea che il corpo non abbia un ruolo significativo – o addirittura centrale, specie in certe fasi dello sviluppo – nei processi di apprendimento, o la concezione secondo cui la mente sia confinata esclusivamente nella testa (Contini et al., 2006). Manuzzi (2002, 2006) lo spiega in modo puntuale:

"La mente non è nella testa" scrive Varela. [...] Ogni attività mentale è necessariamente incorporata e implicata nel mondo, ogni processo di pensiero è diffuso in tutto il corpo e i tessuti neuronali presentano i segni di tali esperienze vissute [...]. Il processo cognitivo è incarnato nell'azione corporea e i processi mentali e corporei emergono insieme" (Manuzzi, 2006, pp. 77 – 85).

Il fondamentale e centrale concetto di esperienza in Dewey (1938), il ciclo dell'apprendimento esperienziale teorizzato da Dewey e successivamente ampliato da Kolb (1984), l'interconnessione tra movimento e cognizione già compresa da Montessori (1949/2023) e ampiamente confermata dai recenti studi neuroscientifici (Politi, 2023; Fabri & Fortuna, 2020), le articolate riflessioni portate avanti dalle correnti delle scuole nuove e dell'attivismo pedagogico (cfr. Makarenko, Decroly, Cousinet, Freinet, Carolina e Rosa Agazzi, Ferrière, Claparède)... sono solo alcune delle numerosissime teorie e ricerche in ambito pedagogico e psicologico che da più di un secolo ribadiscono la centralità della dimensione corporea ed esperienziale nell'apprendimento.

L'etimologia stessa del termine "apprendere" suggerisce un'azione dinamica, un'interazione attiva con l'ambiente, piuttosto che una condizione passiva e ricettiva. Eppure, nella maggior parte dei contesti educativi persiste l'erronea convinzione che si impari utilizzando esclusivamente il cervello e, al più, un paio di sensi per ricevere le informazioni: l'udito per ascoltare l'esperto/a insegnante e la vista per osservare non certo il mondo attorno, ma solamente la lavagna e il libro di testo.

Questa mancata comprensione del ruolo fondamentale del corpo nell'apprendimento ha portato, tra le altre conseguenze, a una netta separazione tra apprendimento e svago, con la creazione di una distinzione rigida tra tempo *serio* e tempo *ludico* (Manuzzi, 2002). Il tempo *serio* richiede corpi disciplinati, controllati, immobili, silenziosi, composti, affinché la mente possa concentrarsi sui contenuti da assorbire, come se l'attenzione dipendesse dalla staticità fisica e non dal benessere o dal piacere di imparare. Di conseguenza, il tempo di lavoro diventa un momento di totale immobilità, contrapposto a un tempo di svago-sfogo in cui, dopo essere stati repressi, i corpi sono autorizzati a liberare l'energia accumulata. Questo sfogo rischia, tuttavia, di trasformarsi in una sorta di esplosione incontrollata; altre volte, invece, la libertà concessa è fortemente limitata da regole con scopo contenitivo come "non correre", "non sudare", "fai attenzione", "vai più piano". A causa della repressione prolungata del gesto motorio, rischiano di emergere comportamenti eccessivi o disordinati che possono portare anche a conseguenze pericolose, rendendo il tentativo di controllo un vero e proprio boomerang: paradossalmente, la ricerca di ordine e sicurezza attraverso l'immobilizzazione dei corpi durante le ore di lezione può avere l'effetto opposto, da un lato rivelandosi inefficace nel disciplinamento dei corpi e dall'altro privando l'esperienza di apprendimento della parte ludica ed esperienziale.

"Questo movimento perpetuo mediante il quale il bambino s'esprime, in una ricerca permanente di relazione con gli oggetti e con gli altri, questo bisogno irrefrenabile deve pur avere un significato, una ragione d'essere, una finalità nella sua evoluzione. [...] Perché i bambini hanno bisogno di 'ricrearsi'? È perché li si distrugge? ... Noi sogniamo una scuola ove il bambino non ha più bisogno di ricreazione..." (Aucouturier & Lapierre, 1978, p. 6).

Occorre, pertanto, superare una visione di corpo e movimento come ostacoli all'apprendimento, come problematici elementi di distrazione che devono essere disciplinati e repressi, e invece riconoscerli come fonti vitali per il processo di crescita e per il benessere complessivo. È fondamentale riconoscere e valorizzare il legame di interdipendenza positiva tra corpo e apprendimento.

Come già intuiva Socrate, che era solito insegnare peregrinando, e come confermano oggi gli studi neuroscientifici sull'*embodied cognition* (Wilson et al., 2021), non è vero che la mente apprende in modo statico e passivo, separata dal corpo: l'apprendimento avviene attraverso il corpo stesso e l'esplorazione attiva che esso rende possibile; corpo e movimento non

ostacolano il processo di apprendimento, ma al contrario lo arricchiscono.

In questa prospettiva, insegnare significa creare ambienti di apprendimento che mettano al centro il/la discente e il suo corpo in movimento, un corpo che apprende esplorando, interagendo, relazionandosi con il mondo che lo/la circonda. Non solo: nel predisporre contesti di apprendimento, occorre anche riconoscere l'importanza degli aspetti emotivi e relazionali che si esprimono attraverso il corpo e il suo movimento (o in esso rimangono repressi in assenza di condizioni adeguate).

“State fermi, state zitti!”, quante volte lo si sente ripetere a scuola, ma perché i bambini hanno questa forte spinta al movimento, che cosa fanno, facendolo? Perché uno scarto così forte tra questa loro propensione e una relazione educativa tanto impegnata a trattenere? Che cosa tratteniamo? Che cosa gli stessi adulti educatori dovrebbero mettere in movimento? Come funziona questo movimento? Che nesso tra questo e le emozioni? Tra questo e gli apprendimenti e le padronanze? Che c'è dietro una abilità motoria, dietro una schiena curva, una inibizione al gioco o una iperattività?” (Manuzzi, 2002, pp. 51 – 52).

L'importanza delle emozioni nei processi di apprendimento è oggi ampiamente riconosciuta, anche grazie al supporto dei risultati di ricerca nell'ambito della cosiddetta *warm cognition*, che offrono prove concrete di questa connessione profonda (Lucangeli, 2019):

“Le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni: se un bambino impara con curiosità e gioia, la lezione si inciderà nella memoria insieme alla curiosità e alla gioia. Se impara con noia, paura, ansia, si attiverà l'alert: la risposta della mente trasmetterà il messaggio 'Scappa da qui, perché ti fa male'” (Lucangeli, 2019, p. 19).

Non è, tuttavia, sufficiente limitarsi a riconoscere l'importanza delle emozioni come funzionali all'apprendimento: il mondo emotivo degli studenti/esse merita attenzione in sé e per sé. “I corpi sempre più urlano nel silenzio e dicono di sé attraverso sintomi, voci, gesti, divenuti violenti” (Manuzzi, 2006, p. 65): il malessere di alunni e alunne si manifesta attraverso segnali corporei più o meno evidenti.

“Un bambino 'aggressivo', 'intollerante', 'invalente', 'che non rispetta le regole', 'strano', 'perso', 'disordinato', 'che rifiuta le consegne didattiche', 'che rifiuta la comunicazione', 'che non vuole diventare autonomo', 'inibito' [...] crea naturalmente una situazione di rigetto e di insofferenza in chi lo riceve. [...] Di fronte a un bambino che 'sta male' [...] anche l'adulto sta male a sua volta, perché questo è il normale modo di comunicare a livello umano quando sono in ballo dei contenuti di ordine emotivo” (Nicolodi, 2008, pp. 20 – 21).

Spesso, ciò che è manifestato attraverso la via corporea comportamentale non viene interpretato come

indicatore di bisogni più profondi, anche a causa della visione dualista che separa corpo e mente e che porta a considerare il secondo come un semplice contenitore, un involucro, una struttura marginale (Nicolodi, 2008). Pertanto, a scuola il corpo è spesso ignorato, in quanto non viene visto come un corpo vissuto, nel senso husserliano di *Leib*: il corpo vivente, che rappresenta l'essere, intrecciato con la vita (*Leben*) e l'amore (*Liebe*). Invece, il corpo degli/delle studenti è percepito come *Körper*, un organismo oggettivato, qualcosa da incasellare e immobilizzare nei banchi per lasciare spazio esclusivamente alle funzioni considerate *alte*. È urgente riconoscere e valorizzare i *Leib* degli studenti e delle studentesse, i loro corpi vivi, emotivi, portatori di identità e possibilità di relazione: lo sviluppo e l'apprendimento non possono avvenire nella frammentazione tra mente, corpo ed emozioni, ma richiedono l'integrazione delle diverse parti di sé.

I corpi seduti in quei banchi non sono involucri, sono corpi vissuti e come tali vanno trattati, ed è con essi che è necessario relazionarsi. In termini concreti, ciò significa offrire agli/alle studenti l'opportunità di vivere il proprio corpo, di muoverlo e usarlo nell'ambiente di apprendimento, trovando un equilibrio personale, un benessere autentico, e costruendo relazioni con gli altri.

“I fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità come esseri morti e stanno fissi al posto rispettivo, sul banco, come farfalle infilate in uno spillo” (Montessori, 1909, p. 10). La staticità influisce profondamente sulle possibilità espressive degli studenti. Se si considera l'alunno non come un vaso vuoto da riempire, ma come un fuoco da accendere, non lo si può posare su una mensola immobile: è indispensabile offrire spazio e ossigeno per muoversi, esprimersi e crescere. L'idea prevalente di scuola come luogo di trasmissione di contenuti, unita a una visione dell'apprendimento come ricezione passiva, lascia poco o nessuno spazio per l'espressione individuale. Occorre riconoscere che il processo di apprendimento è strettamente connesso alla rielaborazione attiva e personale delle esperienze e dei contenuti didattici, che passa anche attraverso la possibilità di esprimersi.

Come suggerito da Vygotskij (1978) e dalle teorie di stampo sociocostruttivista, l'apprendimento maggiormente efficace non avviene in solitudine, ma nella relazione, attraverso lo scambio, il confronto, la dissonanza cognitiva e il supporto reciproco (*scaffolding*). Oltre ad essere funzionale all'apprendimento, la relazione ha chiaramente un valore intrinseco, fondamentale per la vita stessa. Ma come si possono instaurare relazioni autentiche in ambienti rigidi, dove i corpi sono confinati nei banchi e dove l'interazione tra pari è scoraggiata? La lezione frontale prevede la sola interazione con l'adulto e limita drasticamente lo scambio tra studenti; l'impossibilità di movimento, che impedisce di modulare lo spazio tra sé e l'altro/a, ostacola la spontaneità relazionale e limita la costruzione di rapporti significativi.

Purtroppo, sembra che non si riesca a mettere in pratica una visione di scuola alternativa a quella che tiene gli studenti inchiodati ai banchi, come farfalle fissate con uno spillo. Anche le rare occasioni dedicate alla creatività e al movimento – come l'ora di arte o di educazione motoria – rischiano di ridursi a eser-

cizi di mera riproduzione di opere o schemi motori, perdendo la possibilità di divenire autentici spazi espressivi. Inquadrare ogni attività didattica in schemi rigidi e preconfezionati obbliga gli alunni e le alunne a percorrere l'unica strada del pensiero convergente, inibendo la ricerca e la creazione di altri modi di interpretare la realtà e di relazionarsi, soffocando la creatività e l'espressività di ciascuno/a.

### 3. Corpi fuori dall'aula

Sono molteplici e diversificate le proposte educativo-didattiche che possono contribuire a (ri)mettere il corpo al centro del processo di educazione formale: dalle strategie di riorganizzazione del contesto scolastico e della didattica come Scuola senza zaino (Orsi, 2017), all'utilizzo intelligente e interattivo delle tecnologie dell'informazione; dalle varie tecniche di narrazione, alla didattica laboratoriale figlia dell'attivismo pedagogico (che il Movimento di Cooperazione Educativa continua a mantenere vivo e attuale); dalla Pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), all'educazione all'aperto.

Senza la presunzione di offrire soluzioni definitive e con piena consapevolezza della complessità legata alla trasformazione e alla messa in discussione delle abitudini didattiche, si intende concludere la presente riflessione evidenziando in particolare le potenzialità dell'educazione all'aperto<sup>2</sup>, un approccio esperienziale che – attraverso la delocalizzazione dell'insegnamento rispetto al tradizionale contesto dell'aula scolastica – invita a rivedere (a volte ribaltandole) le strategie didattiche, e offre occasioni per usare il corpo, apprendere in modo attivo, esprimersi, relazionarsi ed emozionarsi.

L'educazione fuori dall'aula è considerabile "inattuale" (Bertin, 1977, p. 5) a diversi livelli: se l'attuale è frenetico, tecnocratico, antropocentrico, iper-urbanizzato, individualista... l'educazione esperienziale outdoor (e soprattutto *nature-based*) rappresenta un antidoto a tutto ciò (Borelli, 2021a).

"L'attuale è dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del *cogito ergo sum* e della separazione netta tra corpo e mente che vede la prima in una posizione dominante. L'educazione in natura è corpo. È sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo e le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, è fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è la terra sotto le unghie, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in natura è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona, si sporca le mani (in tutti i sensi)" (Borelli, 2021a,

2 Non è questa la sede per approfondire dettagliatamente le caratteristiche e le potenzialità di un ambito di studio e di pratiche tanto ampio e diversificato come quello dell'educazione all'aperto, ma si rimanda ai testi dei principali autori e autrici che se ne sono occupati negli ultimi anni in Italia, tra cui, a titolo esemplificativo e non esaustivo: Antonietti, 2020; Antonietti et al., 2022; Bertolino & Guerra, 2020; Bortolotti, 2019; Farné et al., 2018; Farné & Agostini, 2014; Guerra, 2015, 2020; Schenetti, 2022; Schenetti et al., 2015.

p. 122).

I primi esempi di scuola all'aperto si riscontrano in Europa già nell'Ottocento e poco dopo anche in Italia (D'Ascenzo, 2018), e avevano inizialmente finalità igienico-mediche, che progressivamente si sono modificate in direzione di istanze sempre più pedagogiche. L'idea alla base dell'approccio definito come *Outdoor Education* o, più recentemente, *Learning Outside the Classroom LOtC* (Beames & Higgins, 2011) o *Education Outside the Classroom EOtC* (Barfod & Bentsen, 2018), è che fuori dall'aula si possano attuare apprendimenti più autentici, coinvolgenti ed efficaci.

Decenni di ricerche scientifiche a livello internazionale hanno mostrato gli effetti positivi dell'educazione all'aperto in contesti sia scolastici che extrascolastici<sup>3</sup> su:

- Salute fisica, benessere e stili di vita;
- Salute psicologica;
- Competenze personali, responsabilizzazione e leadership;
- Competenze relazionali e sociali;
- Connessione con la natura e sensibilità ecologica;
- Risultati scolastici (Coventry et al., 2021; Fang et al., 2021; Fiennes et al., 2015; Mygind et al., 2019; Nguyen et al., 2022; Peng, Lau, 2023; Prince, 2020; Wicks et al., 2022).

L'ambiente esterno (naturale e/o urbano), infatti, offre ampi spazi per il movimento, facilita apprendimenti concreti in ambienti autentici (che prevedono, ad esempio, situazioni di *problem solving*, di rischio controllato...), favorisce le relazioni grazie ad una minore strutturazione degli spazi e dei tempi, stimola il pensiero divergente e creativo.

Inoltre, prendendo in considerazione soprattutto le esperienze didattiche *nature-based*, si può riscontrare anche un miglioramento della concentrazione: secondo l'*Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995), l'affaticamento mentale e la capacità di concentrazione possono migliorare immergendosi in ambienti naturali. Nei contesti scolastici viene solitamente richiesta un tipo di attenzione *focalizzata*, che richiede al cervello di inibire costantemente gli stimoli distrattivi, portando ad uno stato di affaticamento cognitivo. Gli ambienti naturali, essendo intrinsecamente stimolanti, favoriscono invece un tipo di attenzione che si può definire *diffusa*, e per questo facilitano il ripristino delle energie cognitive. L'esposizione ad ambienti naturali favorisce, dunque, un funzionamento cerebrale più spontaneo e meno dispendioso in termini energetici, permettendo così al cervello di recuperare e di ristabilire la propria capacità di attenzione focalizzata.

Negli ultimi anni di crisi economiche, sociali, sanitarie e ambientali, l'educazione esperienziale fuori dall'aula, e in particolare in ambienti naturali, è stata individuata – insieme ad altre strategie educative e didattiche – come un importante "anticorpo pedagogico" (Borelli, 2021b, p. 212) durante la pandemia da COVID-19, e come un dispositivo efficace anche in contesti emergenziali (Gigli et al., 2022).

3 Per approfondire i possibili ambiti di intervento, si vedano: Gigli et al., 2020; Gigli & Borelli, 2024.

Riconoscere il valore dell'ambiente esterno, allo stesso tempo, non significa trascurare la necessità di ripensare gli spazi interni, che restano centrali nel processo di apprendimento. L'attenzione verso l'esterno dovrebbe, piuttosto, stimolare una riorganizzazione dell'aula affinché studenti e studentesse abbiano la possibilità di muoversi, apprendere e interagire in modo maggiormente spontaneo. Se il modello panottico si è dimostrato nocivo persino nei contesti carcerari, diventa imprescindibile ripensare l'ambiente educativo in modo che il corpo – Leib – non sia ignorato, ma valorizzato come elemento centrale del processo formativo. L'obiettivo dovrebbe essere quello di creare una continuità dinamica tra l'interno e l'esterno: spazi in cui i corpi si muovono liberamente, interagiscono e apprendono senza soluzione di continuità.

Le esperienze fuori dall'aula, insieme a una revisione dell'idea di scuola, di studente e di apprendimento, possono contribuire a ricucire la frattura tra corpo e mente che nega l'unitarietà dell'essere umano. Questa trasformazione è possibile solamente se implementata a livello sistemico: la responsabilità del cambio di paradigma auspicato in queste pagine non può e non deve ricadere esclusivamente sul *corpo docente*. Occorre una rivoluzione contemporaneamente dall'alto e dal basso, che da una parte preveda politiche, investimenti economici e linee guida che permettano una reale riorganizzazione dei contesti, e dall'altra parte veda l'entusiasmo e il desiderio di cambiamento di docenti che credono che scuola e dimensione esperienziale, apprendimenti e corpo, *indoor* e *outdoor* non siano elementi incompatibili (ma che fanno esplodere le potenzialità proprio nella loro integrazione).

Un aspetto centrale è quello della formazione dei professionisti e delle professioniste della scuola, che spesso sembra ancora perpetrare modelli educativi e didattici basati su un'idea di mente che sta nella testa, su poco spazio da dedicare alle emozioni e all'espressività, e su ambienti di apprendimento rigidi:

“La preparazione delle figure professionali in campo educativo, interamente passata alle università, avviene dentro un contesto culturale e strutturale ancora poco sensibile alla molteplicità dei linguaggi, a una didattica capace di accogliere, già solo nella predisposizione degli spazi e dei tempi, prima ancora che nei programmi, una domanda di formazione corporea capace di mettere in gioco concretamente le emozioni e i sensi di tutti” (Gamelli, 2011, p. x).


È, pertanto, necessario e urgente riconoscere la responsabilità delle università e degli enti di formazione, così come del sistema di welfare e delle scelte politiche ed economiche, sia nel promuovere determinate visioni di scuola, sia nel predisporre le condizioni materiali che permettano di attuarle.

Se il problema è sistemico, la soluzione deve essere collettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Alfieri, F. (Ed.). (1974). *A scuola con il corpo: Quaderni di Cooperazione Educativa 8*. La Nuova Italia.
- Antonietti, M. (2020). Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura. In D. Ianes & H. Demo (Eds.), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 44 – 53). FrancoAngeli.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (Eds.). (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1978). *La simbologia del movimento*. Edipsicologiche.
- Barfod, K., & Bentsen, P. (2018). Don't ask how outdoor education can be integrated into the school curriculum; ask how the school curriculum can be taught outside the classroom. *Curriculum Perspectives*, 38, 151–156. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0055-9>
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom*. Routledge.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche: L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti: Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Junior
- Borelli, C. (2021a). La nostra relazione con la natura: Dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature-based. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza: Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 118–129). Junior.
- Borelli, C. (2021b). Anticorpi pedagogici 2. Il corpo e la natura al centro della scena educativa. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza: Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 212–219). Junior.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education: Storia, ambiti, metodi*. Guerrini.
- Capra, F. (2005). *Il Tao della Fisica*. Adelphi.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Colombo, M. (1974). Il corpo e l'organizzazione dello spazio. In F. Alfieri (Ed.), *A scuola con il corpo. Quaderni di Cooperazione Educativa 8* (pp. 41 – 54). La Nuova Italia.
- Coventry, P. A., Brown, J., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., Gilbody, S., Stancliffe, R., McEachan, R., & White, P. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: Systematic review and meta-analysis. *SSM - Population Health*, 16, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. ETS.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Fabri, M., & Fortuna, S. (2020). Maria Montessori and neuroscience: The trailblazing insights of an exceptional mind. *The Neuroscientist*, 26(5–6), 394–401. <https://doi.org/10.1177/1073858420902677>
- Fang, B., Lu, F. J. H., Gill, D. L., Liu, S. H., Chyi, T., & Chen, B. (2021). Systematic review and meta-analysis of the effects of outdoor education programs on adolescents' self-efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, 128(5), 1932 – 1958. <https://doi.org/10.1177/00315125211021815>
- Farné, R. (2018). Outdoor education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25–44). Carocci.
- Farné, R., & Agostini, F. (Eds.). (2014). *Outdoor education: L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Farné, R., & Agostini, F. (Eds.). (2014). *Outdoor education: L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.). (2018). *Outdoor*

- education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning* (Giving Evidence, pp. 1–73) [Consultancy report]. UCL Institute of Education, Institute for Outdoor Learning, The Belgrave Trust, Giving Evidence. <https://outdoor-learning-research.org/Portals/0/Research%20Documents/Research%20Reports/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=aC7pspgKrDU3VRzCxXx7wg%3d%3d>
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione*. Einaudi. (Original work published 1975)
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Gigli, A., & Borelli, C. (2024). *Naturalmente connessi: Prospettive di educazione esperienziale e nature-based*. Junior.
- Gigli, A., Borelli, C., & Scarpini, M. (2022). Esperienze nature-based, pedagogia del corpo e pratiche filosofiche: Aspetti teorici e metodologici per gli interventi educativi in situazioni di emergenza. In A. Vaccarelli, E. Zizioli, & G. Annacontini (Eds.), *Sesto atto: Prospettive per una Pedagogia dell'Emergenza* (pp. 190–200). Progedit.
- Gigli, A., Melotti, G., & Borelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: Quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & insegnamento*, 18(1, t.1), 77–91. [https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_08](https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_08)
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo: Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (Ed.). (2015). *Fuori: Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli.
- Kaplan S. (1995), "The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework", in *Journal of Environmental Psychology*, 15, 3, pp. 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Education Studies*, 1(2), 83-88. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.researchgate.net/publication/265989584\\_Comparison\\_of\\_hidden\\_curriculum\\_theories](https://www.researchgate.net/publication/265989584_Comparison_of_hidden_curriculum_theories)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Malaguzzi, I. (1993). *I cento linguaggi dei bambini*. Spaggiari.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Guerrini.
- Manuzzi, P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza. In M. Conzani, M. Fabbri, & P. Manuzzi, *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 63–124). Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti. (Original work published 1909)
- Montessori, M. (2023). *La mente del bambino: Mente assorbente*. Feltrinelli. (Original work published 1949)
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.102136>
- Nguyen, P., Rahimi-Ardabili, H., Feng, X., & Astell-Burt, T. (2022). Nature prescriptions: A scoping review with a nested meta-analysis. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.10.19.22281234>
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. FrancoAngeli.
- Orsi, M. (2017). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Erickson.
- Peng, Z., & Lau, P. W. C. (2023). Effectiveness of adventure education on health outcomes related to physical, psychological, and social development in children: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 511 – 524. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0042>
- Politi, A. (2023). Maria Montessori: A visionary whose insights align with neuroscience. *Cortica*, 2(2), 203 – 222. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.4218>
- Prince, H. E. (2020). The lasting impacts of outdoor adventure residential experiences on young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 261 – 276. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784765>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Schenetti, M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto: Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti.
- Wicks, C., Barton, J., Orbell, S., & Andrews, L. (2022). Psychological benefits of outdoor physical activity in natural versus urban environments: A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14, 1037 – 1061. <https://doi.org/10.1111/aphw.12307>
- Wilson, R. A., Foglia, L., Shapiro, L., & Spaulding, S. (2021). Embodied cognition. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2021 Edition)*. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/embodied-cognition/>



# The shifting landscape of kinesiology in Italy: A call for epistemological re-evaluation and curricular reform

## Il mutevole panorama della kinesiologia in Italia: Una richiesta di rivalutazione epistemologica e di riforma curriculare

Ferdinando Cereda

Catholic University of the Sacred Heart in Milan (Italy) – [ferdinando.cereda@unicatt.it](mailto:ferdinando.cereda@unicatt.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-3120-0684>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The paper examines the challenges hindering the development and professionalization of kinesiology (Sport and Exercise Sciences) in Italy, focusing on legislative inconsistencies, curricular variability, and a biomedical research bias. Through mixed-methods analysis of legislative documents, academic curricula, and research outputs, the study analyses significant disparities in ECTS credit distribution across Italian degree programs (L-22, LM-67, LM-68), leading to fragmented graduate competencies. Additionally, a dominant focus on biomedical research neglects critical areas like motor control, sport pedagogy, and inclusive exercise design, limiting interdisciplinary engagement. Comparative analysis highlights misalignment with international standards in education and research. The paper advocates for curricular standardization, broader epistemological integration of social and behavioural sciences, and structural reforms to foster interdisciplinary collaboration. By aligning with global frameworks and addressing institutional fragmentation, Italy can enhance kinesiology's role in public health, athletic performance, and equitable access to physical activity.

Il contributo esamina le sfide che ostacolano lo sviluppo e la professionalizzazione della kinesiologia (Scienze motorie e dell'esercizio fisico) in Italia, concentrandosi su incoerenze legislative, variabilità curricolare e un orientamento predominante della ricerca verso l'ambito biomedico. Attraverso un'analisi con approccio misto di documenti legislativi, curricula accademici e produzioni scientifiche, lo studio mette in luce significative disparità nella distribuzione dei crediti formativi (CFU) all'interno dei corsi di laurea italiani (L-22, LM-67, LM-68), che determinano una frammentazione delle competenze dei laureati. Inoltre, l'enfasi dominante sulla ricerca biomedica trascura ambiti cruciali come il controllo motorio, la pedagogia dello sport e la progettazione inclusiva dell'esercizio fisico, limitando il potenziale di integrazione interdisciplinare. L'analisi comparativa evidenzia uno scollamento rispetto agli standard internazionali sia sul piano formativo che della ricerca. Il lavoro propone l'adozione di curricula più standardizzati, un'integrazione epistemologica più ampia delle scienze sociali e comportamentali, nonché riforme strutturali volte a promuovere la collaborazione interdisciplinare. Allineandosi ai quadri di riferimento internazionali e affrontando la frammentazione istituzionale, l'Italia potrebbe rafforzare il ruolo della kinesiologia nella promozione della salute pubblica, nella performance sportiva e nell'accesso equo alla pratica motoria.

#### KEYWORDS

Kinesiology, Curricular Reform, Biomedical Research Bias, Professionalisation, International Standards  
Kinesiologia, Riforma curriculare, Pregiudizi nella ricerca biomedica, Professionalizzazione, Standard internazionali

**Citation:** Cereda, F. (2025). The shifting landscape of kinesiology in Italy: A call for epistemological re-evaluation and curricular reform. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 157-165. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_19](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_19)

**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-01-25\\_19](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_19)

**Submitted:** February 10, 2025 • **Accepted:** April 7, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduction

The scientific study of human movement, spanning kinesiology, exercise science, biomechanics, motor control, and sport psychology, plays an indispensable role in enhancing health, well-being, and physical performance across the lifespan (Cereda, 2023, p. 22). From mitigating sedentary lifestyles and chronic disease risks to optimising athletic training and rehabilitation, this multidisciplinary field translates insights into tangible societal benefits. Yet, its academic and professional contours vary markedly worldwide, shaped by cultural traditions, institutional frameworks, and legislative priorities. In the United States, kinesiology programs generally contain a wide range of subjects, including exercise science, biomechanics, motor control, sports psychology, and physical education. This offers a unique opportunity for in-depth research and creates space for evidence-based techniques (Knudson, 2021). Kinesiology programs in Canada are known for their clinical background, with graduates pursuing a career in rehabilitation and health promotion. The discipline is closely linked to the health sciences (Canadian Kinesiology Alliance, 2025).

In Europe, this field is commonly called “Sport Science” or “Human Movement Science” (Champely et al., 2017). In Germany, *Sportwissenschaft* is known for creating a strong emphasis on sports performance and the coaching aspect of physical movement (Moustakas et al., 2021). Australian universities are known for offering kinesiology under the heading of “Exercise and Sport Science”, while focusing on both clinical applications and high-performance athletics (Bruce et al., 2022).

The status of the field is determined by the regulatory framework of governing kinesiology across various regions and jurisdictions. In certain provinces, such as Ontario, kinesiology is considered a regulated health profession, where practitioners must obtain licensure (Kinesiology Act, 2007; Canadian Kinesiology Alliance, 2025). In the United States, while there is no federal regulation, some states enforce specific licensure requirements for kinesiologists or exercise physiologists (Liguori & American College of Sports Medicine, 2022). Italy’s journey in human movement sciences reflects dynamic evolution. Legislative reforms, such as the 2021 recognition of kinesiologists (Gazzetta Ufficiale, 2021), mark progress in professionalisation. However, this advancement coexists with unresolved tensions (Cereda, 2023, pp. 15-17). The field, termed Scienze Motorie e Sportive (Sport and Exercise Sciences), grapples with fragmented identity, inconsistent curricula, and a research landscape skewed towards biomedicine. These issues threaten its efficacy and international relevance. This paper examines how legislative ambiguities, curricular variability, and biomedical bias impede kinesiology’s development in Italy, advocating for reforms to align the discipline with global standards. Globally, kinesiology’s strength lies in its interdisciplinary ethos. North American programs, for instance, blend anatomical, physiological, and psychosocial foundations before specialisation (Hoffman, 2014). Such cohesion ensures graduates possess versatile competencies, from clinical rehabilitation to public health promotion. Conversely, Italy’s academic frame-

work reveals stark disparities. Degree programs (L-22, LM-67, LM-68) exhibit erratic European Credit Transfer System (ECTS) allocations across core domains—sport/physical activity, biomedicine, and psychopedagogy (D’Isanto et al., 2022). One university might prioritise biomechanics, another sport pedagogy, yielding graduates with uneven skill sets. This variability undermines professional coherence, leaving employers uncertain of competencies and hindering public trust. Compounding this, Italy’s research output in Movement, Exercise, and Sport Sciences (MEaSS) disproportionately favours biomedical enquiries—physiological mechanisms, clinical outcomes—over motor control, inclusive exercise design, or sport pedagogy (D’Isanto et al., 2024). While biomedicine attracts funding and infrastructure (Moses et al., 2015), this “biomedical drift” narrows the field’s epistemological scope. Critical areas, such as adapting physical activity for marginalised populations or addressing psychological barriers to exercise, remain underexplored. Such neglect limits kinesiology’s capacity to address Italy’s public health challenges, including rising sedentarism and health inequities. Structural rigidities exacerbate these issues. Italy’s academic classification system, which segregates disciplines into distinct sectors (e.g., medical sciences vs. pedagogical sciences), fractures kinesiology’s inherently interdisciplinary nature (Gazzetta Ufficiale, 2015). Despite recent consolidations into Scientific-Disciplinary Groups (SDGs), historical fragmentation persists, stifling collaboration and innovation. Consequently, Italian researchers struggle to compete for international grants or engage fully in global dialogues (Cruickshank et al., 2020). These challenges converge into a pressing question: How can Italy reconcile legislative, curricular, and research disparities to forge a kinesiology paradigm that is both nationally coherent and globally competitive? This paper argues that addressing these issues demands a tripartite strategy: standardising curricula to ensure balanced ECTS distribution, broadening research priorities beyond biomedicine, and realigning institutional structures with international frameworks. By doing so, Italy can elevate kinesiology’s role in public health, athletic excellence, and social equity. The following sections contextualise these challenges through mixed-methods analysis, examining legislative documents, curricula, and research outputs. Comparative insights from the US, Canada, and Australia inform recommendations for curricular harmonisation, interdisciplinary collaboration, and epistemological renewal. Ultimately, this paper seeks to catalyse policy discussions that transcend fragmentation, fostering a kinesiology discipline capable of meeting Italy’s evolving societal needs while contributing to global advancements in human movement science.

## 2. Materials and Methods

This paper employs a mixed-methods approach to examine the interplay between legislative frameworks, curricular structures, and research priorities within the field of kinesiology in Italy. First, a document analysis was conducted, involving the review of legislative

acts pertaining to the kinesiologist profession (e.g., *Gazzetta Ufficiale*) and curricular documents (e.g., program syllabi) from the Italian universities offering degrees in Sport and Exercise Sciences (L-22, LM-67, LM-68). These documents were examined for inconsistencies in professional standards, variations in ECTS credit distribution across training domains (sport/physical activity, biomedicine, psychopedagogy), and alignment with international educational frameworks. Second, to evaluate research priorities, existing research was synthesized to assess the distribution of research publications across different domains within Movement, Exercise, and Sport Sciences (MEaSS) in Italy. The analysis focused on identifying the extent of biomedical research emphasis relative to other critical areas such as motor control, sport psychology, and inclusive exercise design. These methods facilitate a comprehensive understanding of the challenges and opportunities facing kinesiology in Italy, as well as the reforms needed to align the field with international standards and best practices.

### 3. Results

The recent decision to officially recognise kinesiologists in Italy through new laws is a big step forward for the field of movement science (*Gazzetta Ufficiale*, 2021). These new laws mean that only those who've graduated from specific Sport and Exercise Science programs (L-22, LM-67, and LM-68) can actually call themselves kinesiologists, which finally defines what the profession is all about and who's qualified to join its ranks. It is therefore necessary to examine the content of these programs to ensure that graduates acquire the requisite knowledge, competencies, and ethical awareness to perform their professional duties effectively.

One of the biggest concerns that's emerged from recent research is the inconsistent way European Credit Transfer System (ECTS) credits are being handed out across different training areas (like sport/physical activity, biomedicine, and psychology) within these Sport and Exercise Science degrees. The ECTS system is supposed to be a way of standardising academic achievements across Europe, making it easier for students to move around and have their qualifications recognised (European Commission, 2024). So, how these credits are distributed tells you what's being emphasised and what level of knowledge graduates are expected to have.

D'Isanto et al. (2022) did an analysis of how ECTS credits are distributed across these Italian Sport and Exercise Science programs (the L-22, LM-67, and LM-68 ones again), and they found a lot of variability in how credits were allocated to those three key training areas (D'Isanto et al., 2022). And that raises some serious questions: Are all graduates getting a well-rounded education that truly prepares them for the responsibilities of being a kinesiologist? These inconsistencies could leave students unprepared for certain jobs, damage the credibility of the profession as a whole, and ultimately erode public trust.

While the findings of D'Isanto provide a valuable point of departure, it is essential to contextualize this variability through comparison with international

standards in kinesiology education. For example, in North America, kinesiology programs tend to build a broad foundation in sciences like anatomy and physiology, in addition to behavioural sciences (psychology, sociology) and movement sciences (biomechanics, motor control). After that, students can specialise in areas like exercise physiology, rehabilitation, or sport psychology (Hoffman, 2014; Liguori & American College of Sports Medicine, 2021). This raises the critical question of whether the allocation of ECTS credits within Italian programs compromises the breadth and depth of training when compared to international benchmarks.

D'Isanto and their colleagues really dug into those degree programs and found that some were all about sport and physical activity, while others were way more focused on the biomedical or psychological side of things. This could mean that graduates are coming out with pretty different skills and knowledge gaps, which could make it tough for them to meet the varied needs of their clients or patients. Think about it: someone who's amazing at biomechanics and exercise physiology might not have the people skills to help a couch potato actually stick to a new exercise routine. This makes you wonder if these programs are really preparing graduates for all the different roles kinesiologists are expected to fill.

In a clinic, kinesiologists need to be rockstars in biomechanics, exercise physiology, and motor control so they can figure out movement problems and design effective rehab programs (Kisner et al., 2017). On the other hand, if you're working in public health, you need to know your stuff when it comes to behaviour science, health promotion, and program evaluation to create and run effective physical activity programs (Kohl et al., 2020). The fact that ECTS credits are all over the place suggests that Italian programs might not be consistently giving graduates all the necessary skills across these areas.

Why is this happening? It could be because each university has its own history and priorities, or that different people just have different ideas about what a kinesiologist is supposed to do. A more thorough examination of Italy's accreditation processes is warranted, particularly in relation to the mechanisms employed to ensure educational quality. Are there clear, consistent, national standards for kinesiology education, and are they being enforced properly? Comparative analysis with systems adopted in other countries—such as the Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs (CAAHEP) in the United States—may offer valuable insights for enhancing the effectiveness of quality assurance mechanisms within the national context.

Now, here's another thing to worry about: the kind of research that's coming out of the Movement, Exercise, and Sport Sciences (MEaSS) field in Italy. D'Isanto et al. (2024) found that there's a real overemphasis on the biomedical side, which suggests that research is mostly focused on things like physiological mechanisms and the health outcomes of human movement. That's fine, but it might be coming at the expense of other important areas. This "biomedical drift" raises some serious questions about the balance and scientific identity of kinesiology in Italy.

A truly comprehensive kinesiology program

should bring together ideas from biomechanics, motor control, sport pedagogy, and other related fields (Knudson, 2024). If these areas aren't getting enough attention in Italian research, it could limit the ability to understand all the complex factors that influence human movement and physical activity. The fact that biomedical research seems to be dominating also raises some fundamental questions about the philosophy behind MEaSS in Italy. A well-defined epistemological framework is essential for directing research, shaping the education of future professionals, and demonstrating the unique contributions of the field to the broader scientific community. Excessive concentration of research in a single area can hinder the development of a comprehensive understanding of the subject, potentially resulting in a distorted perspective of the field as a whole.

The over-representation of biomedical research within MEaSS in Italy may be attributed to several factors, including funding priorities, research infrastructure, and prevailing academic culture. Biomedical research often attracts substantial funding from government agencies and private organisations due to its perceived significance for public health and disease prevention (Moses et al., 2015). Moreover, researchers in this domain typically have access to specialised equipment, laboratories, and clinical populations, resources that may be less readily available to scholars in other areas of MEaSS. Consequently, academic institutions may prioritise biomedical research, leading to a disproportionate concentration of scientific output in this field.

The dominance of biomedical research within MEaSS in Italy may also be reinforced by the structure and organisation of the national academic system. The current framework, which categorises knowledge into distinct academic scientific disciplines (Gazzetta Ufficiale, 2000, 2015), may not fully accommodate or support the inherently interdisciplinary nature of kinesiology. This structural rigidity potentially hinders collaboration across disciplines and limits the pursuit of research questions that transcend traditional academic boundaries.

An ongoing challenge concerns the classification and recognition of scientific disciplines within the Italian academic system. The academic field of Physical Exercise and Sport Sciences (PESS) has long struggled to establish a unified identity within the national framework for organising scientific knowledge (Raiola et al., 2025). This framework, established by the Italian National University Council (CUN), organises academic disciplines into scientific areas, academic recruitment fields (ARFs), and academic disciplines (ADs) across 14 distinct sectors. The formal recognition of PESS as an independent discipline dates back to 2000 (Gazzetta Ufficiale, 2000), when two Ads — “Methods and Teaching of Motor Activities” (M-EDF/01) and “Methods and Teaching of Sports Activities” (M-EDF/02) — were introduced following the provisions of Legislative Decree No. 178 of 8 May 1998 (Gazzetta Ufficiale, 1998).

A subsequent reorganisation took place with Ministerial Decree (DM) No. 336 of 29 July 2011 (Gazzetta Ufficiale, 2011), which consolidated the existing ADs into nine ARFs. This classification was further refined by DM No. 885 of 30 October 2015 (Gazzetta Ufficiale,

2015), which reduced the structure to two ARFs. Following deliberations on 5 July 2017, the CUN recommended that the Ministry of University and Research (MUR) reposition the two ADs of PESS within Area 6 (Medical Sciences) to better align with the restructured framework (CUN, 2017). However, the MUR's subsequent allocation placed scholars across two separate CUN areas — Area 6 (Medical Sciences) and Area 11 (Historical, Philosophical, Pedagogical, and Psychological Sciences) — as recorded in the CINECA database. This decision fragmented the discipline, even though the M-EDF codes remained unchanged. The fragmentation of PESS began in earnest with the 2011 restructuring, which initially established nine ARFs before being narrowed in 2015 to two distinct fields: Physical Training and Sports Sciences (code 06/N2) and Methodologies of Teaching, Special Education, and Educational Research (code 11/D2). In its general opinion No. 22 of 7 May 2018, the CUN observed that successive regulatory modifications had led to inconsistent interpretations of disciplinary classifications, originally designed for different purposes (CUN, 2018). Acknowledging these challenges, the CUN has consistently advocated for a reorganisation of scientific knowledge within ADs, arguing that prior frameworks overemphasised quantitative evaluation metrics at the expense of fostering interdisciplinary, culturally informed, and scientifically coherent academic relationships. In response — and in accordance with Law No. 79 of 30 June 2022 (Gazzetta Ufficiale, 2022) — the CUN proposed the formation of Scientific-Disciplinary Groups (SDGs) and a revision of ADs during its session on 22 March 2023 (CUN, 2023). Further refinements in subsequent sessions (26 July 2023 and 20 December 2023) culminated in the establishment of a unified SDG for PESS. This reorganisation aims not only to address the discipline's internal fragmentation but also to integrate its academic focus on education, health, sport, and well-being into an internationally competitive framework. This restructuring aligns with European Union directives under the National Recovery and Resilience Plan, ensuring that Italy's classification of teaching and research adheres to global standards. By consolidating core research domains within the newly established SDGs, the MUR seeks to harmonise aspects of teaching, research, and academic recruitment that were previously distributed across multiple ADs and ARFs.

To bridge the gap between teaching and research and to support the recruitment of university professors, the CUN — during its session on 28 September 2016 — identified 2,600 keywords aligned with international research domain standards (CUN, 2016). These were categorised into fixed keywords, which are uniformly applicable within specific academic disciplines (ADs), and mobile keywords, which reflect individual thematic research interests. With the issuance of DM No. 639 on 2 May 2024 (Gazzetta Ufficiale, 2024), the two ADs of PESS were consolidated into a single Scientific-Disciplinary Group (SDG) within Area 6 (Medical Sciences), designated as “Physical Exercise and Sport Sciences” (code 06/MEDF-01), with the ADs now classified as MEDF-01/A and MEDF-01/B.

The overemphasis on the biomedical domain remains a significant concern, as it may detract from essential research on the core principles of kinesiology.

Key areas such as pedagogy (focused on the most effective methods for teaching movement skills and promoting physical activity adoption), biomechanics (which analyses movement patterns to optimise performance and prevent injury), motor control (which investigates the neural mechanisms underlying movement coordination and skill acquisition) (Knudson, 2023; Schmidt & Lee, 2011), and sport psychology must not be neglected. Without appropriate psychological support and techniques, athletes may face challenges such as depression, stress, and performance-related issues (Gould & Hodge, 1996). Moreover, the absence of expertise in these areas could undermine the overall well-being of those under the care of kinesiologists. While the above research areas are crucial, there are also simpler but equally important issues that must be addressed. Because there's no real standard way of doing research in kinesiology, it can be tough to make consistent progress as a field. To fix this, it's necessary to put some money into research in those neglected areas like motor control, biomechanics, and sport pedagogy. It would also be great if universities started setting up research centers that bring together experts from all sorts of different fields to tackle those tricky problems related to human movement and physical activity. Such centers have the potential to serve as hubs of innovation, fostering a more comprehensive and integrated approach to kinesiology research within the Italian context. By getting people from different backgrounds to work together, these centers could really help to understand the many layers of human movement, which would ultimately improve both the scientific knowledge and the practical applications of kinesiology.

While all the analyses give some good ideas about the challenges facing kinesiology in Italy, it's important to remember that these studies have their limitations too. For example, D'Elia and Raiola (2019) pointed out that physical education programs in schools are all over the place in terms of consistency. But their study didn't really have a clear way of doing things. Moreover, the domain of kinesiology within school settings remains underexplored, and there is a notable lack of robust empirical research evaluating the effectiveness of physical education programs. D'Isanto et al. (2022) did a look at how those European Credit Transfer System (ECTS) credits are handed out, but they mostly focused on the numbers (how many credits each area was getting). That's helpful, but it doesn't tell much about what's actually being taught in each course or what skills and knowledge graduates are really walking away with. ECTS credits are a good way to get a sense of what a program emphasises, but they don't give the whole story about the quality or depth of the teaching. Going forward, it would be great if researchers used more qualitative methods, like interviewing teachers and students, to get a better sense of what the learning experience is really like and what skills are actually being developed during these programs. An analysis of course materials would also be instrumental in assessing the extent to which curricular content aligns with the practical competencies required in professional practice. Similarly, D'Isanto et al. (2024) gave some valuable insights into what's being prioritised in MEaSS research in Italy,

but they only looked at the most cited works by full professors. That means they might be missing out on the contributions of researchers who are just starting out or whose work hasn't had a chance to get widely cited yet. Relying on tools such as Google Scholar can be problematic, as these platforms may not provide a comprehensive overview of the academic literature (Baccini et al., 2019). A better approach would be to use more scientific databases and metrics that offer a more complete and objective assessment of scholarly work. The categorization of research papers into domains such as biomedical, pedagogical, psychological, and sports is inherently subjective. This could introduce some bias into the analysis and might not fully capture the fact that kinesiology research is often interdisciplinary. To make future studies more reliable, it would be good to use more rigorous, data-driven methods for sorting publications. Techniques such as content analysis or machine learning could mitigate subjectivity and enhance the accuracy and consistency of classification processes (Neuendorf, 2016).

In a similar context, D'Isanto et al.'s (2023) study has some limitations as well. They note that it is possible that some items may not be attributable, which could lead to scientific issues. As they observed, the study was restricted to the Sports and Physical domain, meaning more robust scientific methods are needed. They suggest that incorporating techniques such as keyword searches for articles would strengthen the scientific approach.

Considering these limitations, it becomes increasingly important to contextualise the findings of these studies within the broader landscape of kinesiology education, research, and practice, both in Italy and internationally. Examining the evolution and current state of kinesiology in other countries can provide valuable insights into best practices for curriculum design, research prioritisation, and professional development. For example, countries with well-established kinesiology programmes, such as the United States, Canada, and Australia, may offer valuable lessons regarding the integration of different disciplines, the development of practical skills, and the alignment of academic training with professional standards (Earle & Baechle, 2004; Hoffman, 2014; Bruce et al., 2022; Knudson & Brusseau, 2021).

Despite these limitations and challenges, the field could move forward. As stated by D'Elia et al. (2018), with the proper core curriculum and adherence to the correct guidelines, Italy's scientific side can grow. Drawing upon such work could be beneficial. To achieve this, a deeper understanding and a broader range of published works should be integrated into the process. Ultimately, there must be a shift in how the sector operates to achieve greater success (Edwards & Roy, 2017). In this way, a comparison can be made to assess the potential direction forward. However, the limitations currently present hinder the data and must be addressed in the process of development. The absence of relationships between various forms of study across different educational domains may catalyse change (Ioannidis et al., 2015). A thorough analysis will be key.

#### 4. Discussion

The preceding literature review outlines a complex picture of Italian kinesiology, highlighting progress alongside persistent challenges that limit the field's full potential. Despite legislative reforms, increased public awareness, and burgeoning research, inconsistencies in curricular structures, a bias towards biomedical research, and misalignment with international standards require careful attention and proactive measures. At the heart of these challenges is the question of kinesiology's scientific identity and epistemological coherence in Italy. As a multidisciplinary field, kinesiology must integrate diverse perspectives into a unified framework for understanding human movement. The biomedical drift observed in Italian MEaSS research indicates an over-reliance on a reductionist, biologically orientated perspective that neglects broader social, behavioural, and contextual factors affecting physical activity and well-being. This bias has practical implications; inconsistencies in ECTS credit allocation may leave graduates insufficiently proficient in key areas such as biomechanics, motor control, sport psychology, and exercise prescription for specific populations (D'Isanto et al., 2022). Without a solid grasp of these core principles, graduates may be ill-equipped to design and implement effective interventions. An emphasis must therefore be placed on strengthening these non-technical areas in both professional practice and academic settings. Moreover, an overemphasis on biomedicine risks insufficient ethical consideration, potentially undermining research validity and applicability. This persistence may be explained by the historical dominance of medical faculties in Italian universities, which has influenced research priorities and funding allocations, leaving Italy struggling to establish a distinct kinesiology identity and research agenda.

This divergence between an academic focus on biomedical dimensions and the practical demands of kinesiology exacerbates professional fragmentation. When scholarly work predominantly addresses biomedical aspects, practitioners may feel that their specific concerns and specialised expertise are devalued. Such a disconnect can erode professional morale, limit career opportunities, and ultimately undermine the capacity to advocate effectively for public health and individual well-being.

Addressing these challenges requires a more inclusive, interdisciplinary approach to kinesiology research in Italy. This involves fostering collaborations across disciplines, rigorously investigating salient questions that transcend conventional boundaries, and translating fundamental findings into practical applications that benefit both kinesiology and their diverse clientele. One viable mechanism is the deliberate establishment of collaborative research centres or networked consortia that unite recognised experts from fields such as biomechanics, motor control, sport psychology, exercise physiology, public health administration, and educational theory.

Such centres could serve as hubs for interdisciplinary research, advanced professional training, and targeted community outreach, thereby fostering a holistic approach to understanding human movement across the lifespan. Improved organisational struc-

tures might also help alleviate persistent funding constraints. Moreover, a meticulous re-evaluation of existing degree programmes is critical to ensure that graduates are adequately prepared for the profession's diverse demands. This re-evaluation should involve a thorough review of curricula, with particular attention to the strategic allocation of ECTS credits, the integration of diverse disciplinary insights, and the deliberate development of practical skills and competencies. Comparative analysis of programmes in countries such as the United States, Canada, and Australia could yield valuable insights into the effective integration of diverse disciplines and the alignment of academic training with essential professional skills (Earle & Baechle, 2004; Hoffman, 2014; Bruce et al., 2022; Knudson & Brusseau, 2021).

However, indiscriminate adoption of international models without appropriate contextualisation within Italy's unique healthcare and educational infrastructures may prove counterproductive. A nuanced approach is warranted—one that adapts globally recognised best practices to Italy's specific and idiosyncratic needs.

It is essential that all kinesiology programmes provide a rigorous grounding in the discipline's foundational tenets. This requires comprehensive coverage of essential subjects including human anatomy, physiology, biomechanics, motor control, the psychological dimensions of sport, and exercise physiology. Such foundational knowledge is crucial not only for understanding the complexities of human movement but also for designing interventions that promote sustained physical activity, reduce injury incidence, and optimise overall performance.

In addition to a strong theoretical foundation, programmes must prioritise the development of practical skills and competencies essential for effective and ethical practice. This includes competency-based training in exercise prescription, assessment techniques, evidence-based behaviour change, interpersonal communication, and ethical considerations. Students should be given ample opportunities to apply their skills in real-world settings—through internships, supervised practicums, and community-based projects—to gain practical experience and build robust professional networks (Kohl et al., 2020). Programmes should also actively cultivate an interdisciplinary mindset by encouraging collaboration with professionals from conventional medicine, rehabilitative therapies, public health, and educational theory to address complex health challenges. Integrating core concepts from diverse disciplines into the curriculum and providing opportunities for interprofessional collaboration through team-based projects and case studies can help clarify pressing issues, address structural deficiencies, and establish a robust scientific basis for learning.

Italian universities might consider adopting a competency-based curriculum framework with clearly articulated learning outcomes and rigorous assessment of defined skills. Such an approach would enhance curricular flexibility and ensure that graduates are well-prepared to meet the multifaceted demands of the profession. Although there is currently no evidence of widespread unethical conduct, ethical considerations remain important and merit ongoing

attention in both research and programme discussions, given the potential risks (Edwards & Roy, 2017). Enhanced dialogue and understanding regarding ethical practices in kinesiological investigations can help mitigate these latent issues.

It is also crucial to align Italian kinesiology with prevailing international standards. As a global discipline, kinesiology benefits from the exchange of knowledge, best practices, and professional standards across national boundaries. By aligning academic structures, research priorities, and certification requirements with those of esteemed international counterparts, Italy can enhance the credibility and recognition of its kinesiology programmes and professionals.

Improving international alignment further requires adopting a more inclusive definition of kinesiology—one that embraces the full spectrum of scholarly inquiry and professional practice. This means moving beyond a narrowly biological focus to incorporate social, behavioural, cultural, and environmental factors (Kohl et al., 2020). Robust, transparent discussions among Italy's key academic sectors are needed to clarify the scientific foundations of the field. Nevertheless, given Italy's unique cultural and historical context, international models must be adapted rather than adopted wholesale. A tailored, nuanced approach is therefore clearly warranted.

Promoting collaboration between Italian and international researchers, practitioners, and organisations is also essential. Joint research projects, international conferences, and student exchange programmes can enable Italian kinesiologists to learn from their global counterparts and contribute to international initiatives, thereby enhancing the field's impact.

Efforts should further be made to harmonise certification and licensure requirements with international standards. By working with global professional organisations to develop mutually recognised criteria for competency, ethical conduct, and continuing education, Italian kinesiologists will be better positioned to practice with credibility and recognition both domestically and abroad—even if such reforms take time.

Sport, a major aspect of Italian culture, offers additional valuable insights for kinesiologists. A better understanding of, and adherence to, effective local standards in sport can further inform and enrich the field.

These recommendations offer a multifaceted approach to addressing the challenges and opportunities in Italian kinesiology. By fostering a coherent epistemological framework, strengthening curricular design, promoting interdisciplinary research, and aligning with international standards, the field can enhance its relevance and impact in promoting health, well-being, and athletic performance (Ioannidis et al., 2015).

Adopting these suggestions and strengthening the field with clear guidelines and scientific direction will help the profession exceed expectations. Significant progress was noted in 2022 (D'Isanto et al., 2022), providing the momentum for further improvements, and continued refinement of Italy's guidelines will drive ongoing progress (Raiola et al., 2018).

Implementing these recommendations will require a concerted effort from universities, professional organisations, government agencies, and individual kinesiologists. A clear, shared vision for the future of Italian kinesiology—one that recognises the field's unique strengths, opportunities, and challenges—is essential to ensure that reform efforts are cohesive and effective.

## 5. Conclusions

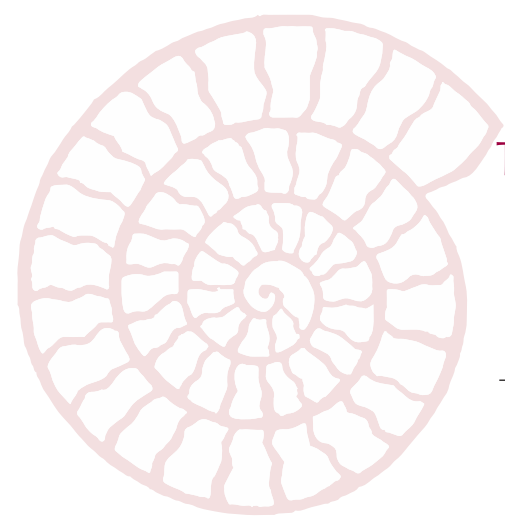
The Italian kinesiology sector faces a critical juncture, presenting both significant opportunities and persistent challenges that require strategic and immediate intervention. As discussed, the discipline navigates a complex terrain shaped by legislative changes, a fragmented curriculum, a bias towards biomedical research, and divergence from recognised international benchmarks. While formal acknowledgement of the kinesiology profession and growing societal awareness of physical activity are substantive strides, unresolved issues in epistemological coherence, curricular structure, research priorities, and global harmonisation risk undermining progress. Excessive reliance on biomedical research, curricular inconsistencies, and limited interdisciplinary collaboration contribute to fragmentation and uncertainty, impeding the profession's capacity to serve the Italian public and contribute to global advancements in human movement science. Deviations from international standards hinder professional credibility, recognition, and mobility. To flourish, the profession must adapt to an ever-changing world (Ioannidis et al., 2015) by embracing new perspectives that foster sustainable growth. Key stakeholders—including academic institutions, professional organisations, governmental agencies, and individual researchers—must unite to forge a forward-thinking vision and develop actionable strategies. This requires open dialogue, a willingness to embrace transformational change, and a steadfast commitment to collaboration. Central to this process is the development of a coherent, integrated epistemological framework that transcends a narrowly biological perspective to embrace a holistic understanding of human movement, incorporating social, behavioural, cultural, and environmental determinants. Scholarly investigations should be guided by this framework, recognising the interconnectedness of multiple causative factors. Greater emphasis should be placed on promoting interdisciplinary research initiatives and forming partnerships that unite experts across relevant fields. Concurrently, the curricular design of kinesiology degree programs must be strengthened to ensure that graduates acquire both a comprehensive foundation in core principles and the practical skills necessary for effective professional practice. Finally, it is worthwhile to solicit counsel from recognised global experts (Cruickshank et al., 2020) and to enhance the professional development opportunities available to practicing kinesiologists throughout Italy. Focusing on practical skills will enable the sector to fulfil its objectives more effectively (D'Isanto et al., 2024). With improved structural support, students may achieve unprecedented success,

and enhanced mentoring, dedicated learning opportunities, and a commitment to continuous improvement will contribute to a thriving field. This analysis is limited by its reliance on existing literature—which focuses mainly on degree course structures, scientific outputs, and evaluations of professional frameworks in Italy—and may not capture the nuanced experiences of individual kinesiologists and students, nor entirely avoid selection bias. Future enquiries should explore the lived experiences of practicing kinesiologists in Italy, examining their perspectives on the challenges and opportunities they face. Qualitative studies, including interviews and focus groups, could provide valuable insights into factors influencing career satisfaction, professional identity, and service capacity. Comparative studies may also rigorously assess the effectiveness of different models of kinesiology education and research across national contexts, thereby identifying ‘best practices’ adaptable to Italy. The strategic system employed by the European Research Council (ERC) illustrates prevailing metrics for evaluating scientific endeavours (Reale & Zinilli, 2017). This multi-faceted system, reflected in discrete, well-defined areas with historical and philosophical dimensions, underscores the need to evaluate available data streams and identify pertinent data for diverse applications—from targeted exercise interventions to advanced motorsports. Such a strategic orientation is based on the proposition that a rigorous review of Italy’s contributions can empower researchers to better achieve their scholarly goals (Raiola et al., 2025). In summary, the deployment of strategic “keywords” and the incorporation of novel perspectives absent from current research may foster transformational change. In conclusion, by proactively addressing these challenges and embracing a collaborative, interdisciplinary, and internationally aligned approach, Italian kinesiology can unlock its potential to promote public health, individual well-being, and athletic excellence. Success will depend on sustained, concerted efforts from all key stakeholders to ensure that the field thrives and contributes to the global advancement of human movement science.

## References

- Baccini, A., De Nicolao, G., & Petrovich, E. (2019). Citation gaming induced by bibliometric evaluation: a country-level comparative analysis. *PLoS One*, *14*(9), e0221212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221212>
- Bruce, L., Bellesini, K., Aisbett, B., Drinkwater, E. J., & Kremer, P. (2022). A profile of the skills, attributes, development, and employment opportunities for sport scientists in Australia. *Journal of science and medicine in sport*, *25*(5), 419–424. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2021.12.009>
- Canadian Kinesiology Alliance, (2025). *What Is Kinesiology? Who Are Kinesiologists?* Retrieved from <https://www.cka.ca/en/what-is-kinesiology>
- Cereda, F. (2023). *Methods and Teaching of Motor Activities - From Theory to Evidence Practice*. Universitas Studiorum.
- Champely, S., Fargier, P., & Camy, J. (2017). Disciplinarity and sport science in Europe: A statistical and sociological study of ECSS conference abstracts. *European journal of sport science*, *17*(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1197318>
- Cruikshank, A., Martindale, A., & Collins, D. (2020). Raising our game: the necessity and progression of expertise-based training in applied sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, *32*(3), 237–255. <https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1492471>
- CUN, (2016). *Adunanza del 28 settembre 2016. Proposta di un elenco di parole chiave, in lingua italiana e inglese, relativo agli indicatori scientifico-disciplinari utili all'identificazione del profilo scientifico dei ricercatori*. Retrieved from [https://www.cun.it/uploads/6352/proposta\\_28\\_09\\_2016.pdf?v](https://www.cun.it/uploads/6352/proposta_28_09_2016.pdf?v)
- CUN, (2017). *Resoconto n. 211. Adunanza del 5 luglio 2017. Raccomandazione su inquadramento di P.O. dei SSD M-EDF nell'area 06*. Retrieved from <https://www.cun.it/comunicazione/informacun/sessione/211/informacun-211>
- CUN, (2018). *Parere generale n.22. Adunanza del 2 maggio 2018. Modello di aggiornamento e razionalizzazione della classificazione dei saperi accademici e del sistema delle classi di corso di studio*. Retrieved from [https://www.cun.it/uploads/6806/2\\_PAREREGENERALE-CUNSAPIERIEOFFERTAFORMATIVA.pdf](https://www.cun.it/uploads/6806/2_PAREREGENERALE-CUNSAPIERIEOFFERTAFORMATIVA.pdf)
- CUN, (2023). *Analisi e proposte del 23 luglio 2023*. Retrieved from [https://www.cun.it/provvedimenti/sessione/327/analisi\\_e\\_proposte/analisi-e-proposta-del-23-03-2023](https://www.cun.it/provvedimenti/sessione/327/analisi_e_proposte/analisi-e-proposta-del-23-03-2023)
- D’Elia, F., & Raiola, G. (2019). La progettazione delle attività motorie e sportive nella scuola italiana *Formazione & Insegnamento*, XVII – 2 – 2019. ISSN 2279-7505 (online). [https://doi.org/10.7346/feixvii-02-19\\_03](https://doi.org/10.7346/feixvii-02-19_03)
- D’Elia, F., Mazzeo, F., & Raiola, G. (2018). The core curriculum in the university training of the teacher of physical education in Italy. *Journal of Human Sport and Exercise*, *13*(Proc 2), S413-S420. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.25>
- D’Isanto, T., Altavilla, G., Esposito, G., Raiola, G., & D’Elia, F. (2023). Physical activity and sports sciences field in Italian scientific research products and its distinct composition in biomedicine, exercise and sports sciences and pedagogy domains. *Sport Sciences for Health*, *19*, 987-991. <https://doi.org/10.1007/s11332-023-01045-z>
- D’Isanto, T., D’Elia, F., Altavilla, G., Aliberti, S., Esposito, G., Di Domenico, F., & Raiola, G. (2022). In Italy compatibility between qualifying training objectives of degree courses in sport sciences and exercise and the kinesiologist profile. *Trends in Sport Sciences*, *29*(3), 99-105. <https://doi.org/10.23829/TSS.2022.29.3-3>
- D’Isanto, T., Esposito, G., Altavilla, G., D’Elia, F., & Raiola, G. (2024). Scientific identity and epistemology of movement, exercise, and sport sciences through the analysis of scientific production of Italian full professors. *Frontiers in Education*, *9*, 1176632. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1176632>
- Earle, R. W., & Baechle, T. R. (2004). *NSCA’s essentials of personal training*. Human Kinetics.
- Edwards, M. A., & Roy, S. (2017). Academic research in the 21<sup>st</sup> century: maintaining scientific integrity in a climate of perverse incentives and hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, *34*(1), 51-61. <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazzetta Ufficiale, (1998). *Decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178. Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/06/08/098G0226/sg>
- Gazzetta Ufficiale, (2000). *Decreto ministeriale 4 ottobre 2000. Rideterminazione e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e definizione delle relative declaratorie, ai sensi dell'art. 2 del decreto ministeriale 23 dicembre 1999*. Re-

- trieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/10/24/00A13012/sg>
- Gazzetta Ufficiale, (2011). *Decreto ministeriale 29 luglio 2011 n.336. Determinazione dei settori concorsuali, raggruppati in macrosettori concorsuali, di cui all'articolo 15, legge 30 dicembre 2010, n. 240*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/09/01/11A11321/sg>
- Gazzetta Ufficiale, (2015). *Decreto ministeriale 30 ottobre 2015 n. 885. Rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/11/20/15A08609/sg>
- Gazzetta Ufficiale, (2021). *Decreto legislativo 28 febbraio 2021, n. 36. Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg>
- Gazzetta Ufficiale, (2022). *Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/SG>
- Gazzetta Ufficiale, (2024). *Decreto n. 639 del 02 maggio 2024. Determinazione dei gruppi scientifico-disciplinari e delle relative declaratorie, nonché razionalizzazione e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e riconduzione di questi ultimi ai gruppi scientifico-disciplinari, ai sensi dell'art. 15, della legge 30 dicembre 2010, n. 240*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2024/05/09/107/sg/pdf>
- Gould, D., & Hodge, K. (1996). Psychological foundations of sport. In J. Bloom (Ed.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 317-343). Allyn & Bacon
- Hoffman, J. (2014). *Physiological aspects of sport training and conditioning 2<sup>nd</sup> edition*. Human Kinetics.
- Ioannidis, J. P., Fanelli, D., Dunne, D. D., & Goodman, S. N. (2015). Meta-research: evaluation and improvement of research methods and practices. *PLoS Biology*, 13(9), e1002264. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002264>
- Kinesiology ACT, (2007). Retrieved from <https://www.ontario.ca/laws/statute/07k10>
- Kisner, C., Colby, L. A., & Borstad, J. (2017). *Therapeutic exercise: Foundations and techniques* (7th ed.). F.A. Davis Company.
- Knudson, D. (2023). *Introduction to exercise science*. Human Kinetics.
- Knudson, D. (2024). *Interdisciplinary kinesiology curricula: Sixth-grade band or symphony orchestra? Kinesiology Review*, 14(1), 17–22. <https://doi.org/10.1123/kr.2024-0059>
- Knudson, D. V., & Brusseau, T. A. (Eds.), (2021). *Introduction to kinesiology: Studying physical activity* (6<sup>th</sup> ed.). Human Kinetics.
- Kohl, H. W., III, Murray, T. D., & Salvo, D. (2020). *Foundations of physical activity and public health* (2<sup>nd</sup> ed.). Human Kinetics.
- Liguori, G., & American College of Sports Medicine (Ed.). (2021). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (11<sup>th</sup> ed.). American College of Sports Medicine; Lippincott Williams & Wilkins.
- Moses, H., Dorsey, E. R., Matheson, D. H., Cairns, B. J., & Greenland, S. (2015). Financial anatomy of biomedical research. *JAMA*, 313(2), 171-182. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.16643>
- Moustakas, L., Lara-Bercial, S., North, J., & Calvo, G. (2021). Sport coaching systems in the European union: state of the nations. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 14(1), 93–110. <https://doi.org/10.1080/19406940.2021.1987291>
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Raiola, G., D'Elia, F., & Altavilla, G. (2018). Physical activity and sports sciences between European Research Council and academic disciplines in Italy. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13, <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.13>
- Raiola, G., Esposito, G., Aliberti, S., Ceruso, R., & D'Elia, F. (2025). Scientific relevance and affinity in the declarations of the groups and academic disciplines in physical exercise and sport sciences. *Sport Sciences for Health*. <https://doi.org/10.1007/s11332-025-01323-y>
- Reale, E. & Zinilli, A. (2017). Evaluation for the allocation of university research project funding: Can rules improve the peer review? *Research Evaluation*, Oxford University Press, vol. 26(3), pages 190-198. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx019>
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5<sup>th</sup> ed.). Human Kinetics.



# The sports dialectic between inclusion and exclusion

## La dialettica sportiva tra inclusione ed esclusione

Amedeo Giani

Università degli Studi di Torino (Turin, Italy) – amedeo.giani@unito.it  
<https://orcid.org/0000-0001-9511-995X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The contemporary educational and social debate is fuelled by reflection on inclusive dynamics: while schools have long been recognized as one of the main “laboratories of inclusive strategies,” sports and physical activity emerge for their intrinsic inclusive thrust and their focus on civil and social rights. Historically, sport has been involved in the construction of democratic values, but its competitive nature seems to generate an apparent paradox: inclusion and exclusion characterize sports practice, creating a dynamic that risks compromising its educational reach. The aim of this contribution is to analyse the ambivalent role of sport in inclusion, dwelling on the competitive dialectic. Through the analysis of elements such as ambition, opponent, barriers and merit, it highlights how the sports experience can offer new perspectives to rethink competition, in an attempt to imagine a particular nuance of sports inclusion.

Il dibattito educativo e sociale contemporaneo è alimentato dalla riflessione sulle dinamiche inclusive: se da un lato si riconosce da tempo nella scuola uno dei principali “laboratori di strategie inclusive”, dall’altro lo sport e l’attività fisica emergono per la loro intrinseca spinta inclusiva e per la loro attenzione ai diritti civili e sociali. Storicamente, lo sport è stato coinvolto nella costruzione dei valori democratici, ma la sua natura competitiva sembra generare un apparente paradosso: inclusione ed esclusione caratterizzano la pratica sportiva creando una dinamica che rischia di comprometterne la portata educativa. Attraverso questo elaborato si vuole analizzare il ruolo ambivalente dello sport nell’inclusione, soffermandosi sulla dialettica competitiva. Attraverso l’analisi di elementi come ambizione, avversario, barriere e merito, si evidenzia come l’esperienza sportiva possa offrire nuove prospettive per ripensare la competizione, nel tentativo di immaginare una particolare sfumatura di inclusione sportiva.

#### KEYWORDS

Competition, Sports inclusion, Performance, Victory, Sport  
Competizione, Inclusione sportiva, Performance, Vittoria, Sport

**Citation:** Giani, A. (2025). The sports dialectic between inclusion and exclusion. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 166-171. [https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25\\_20](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_20)

**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-01-25\\_20](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_20)

**Submitted:** March 17, 2025 • **Accepted:** April 14, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

L'inclusione rappresenta uno dei temi più *urgenti* del dibattito contemporaneo. Non si tratta di certo di un tema inedito: ormai quindici anni fa Maura Striano chiariva quanto "il tema dell'inclusione" rappresentasse "un problema di significativo interesse pedagogico per una serie di implicazioni", al punto da diventare una vera e propria "emergenza educativa" (Striano, 2010, p. 7). In quanto emergenza da affrontare con urgenza l'inclusione richiede – da parte delle diverse agenzie educative – una postura particolare: una postura, quella inclusiva, a cui è chiesto di essere attenta ai veloci cambiamenti del contesto sociale in cui viviamo.

L'attenzione sulle dinamiche inclusive si traduce in "strategie" (Gandolfi, 2010, p. 193) volte a migliorare la nostra società, a renderla più equa, più giusta e più democratica. Sicuramente, la scuola ha rappresentato e rappresenta tutt'ora un vero e proprio laboratorio (Passoni & Lorenzoni, 2023) nel quale rispondere ad una simile emergenza, disegnando strade capaci di estendere i confini dell'inclusione attuale. Tuttavia, se priva di un sostegno esterno, l'istituzione scolastica rischia di perdere quella spinta e quella capacità di agire sul cambiamento in una direzione positiva (Arpinati & Tasso, 2019). Occorre rinforzare l'educazione formale in questa sfida, e per farlo è necessario pensare a dei validi sostegni.

Tra le diverse possibilità che possano aiutare l'istituzione scolastica a promuovere una postura sempre più inclusiva vi è, senza dubbio, lo sport e l'attività fisica.

Lo sport possiede, storicamente (Bianchi, 2022), forti radici inclusive: come evidenziato dagli studi di Allen Guttmann (1978) e quelli di Elias e Dunning (1990), l'evoluzione dello sport ha giocato un ruolo chiave nel primo processo di civilizzazione. In primis, come occasione per imparare a conoscere il proprio corpo e le proprie potenzialità; poi come strumento per proporre codici comportamentali e regolamenti da seguire; infine, come pratica di autodisciplina e palestra di democrazia: lo sport ha seguito l'evoluzione della società moderna, arrivando spesso per primo a interrogarsi sui grandi temi del dibattito contemporaneo.

Tra i diversi temi, l'inclusione è sicuramente un chiaro esempio: Luca Bianchi evidenzia quanto da più di trent'anni ormai lo sport abbia previsto – in parallelo alla sua vocazione agonistica e prestazionale – una sua espressione più accessibile e inclusiva, definibile con l'espressione "Sport per tutti" (Bianchi, 2022, pp. 209-210). Il desiderio di prevedere un'ulteriore sfumatura di sport, che superi le logiche prestazionali ma possa invece essere accessibile a quante più persone, è prova di quanto il movimento sia profondamente e naturalmente pensato come strumento per includere attraverso e grazie all'esperienza sportiva.

Tuttavia, lo sport è per sua natura una esperienza esclusiva. Ciò che da lontano è visto come uno strumento – in ogni modo positivo – per sostenere lo sviluppo di una postura inclusiva, da vicino sembra tradire delle contraddizioni e delle criticità: mettendo maggiormente a fuoco le dinamiche proprie dello sport, infatti, sembra emergere con forza la sua natura

agonistica: lo stesso Guttmann evidenzia il ruolo del *record*, icona del moderno olimpismo decubertiano, che traccia una direzione chiara da seguire per ogni atleta e ogni sportivo contemporaneo.

La direzione è quella dell'eccellenza, che nello sport necessita di essere "ontologicamente" esclusiva: proprio il barone De Coubertin affermava, nelle sue Memorie Olimpiche, che "perché cento si dedichino alla cultura fisica, bisogna che cinquanta facciano sport. Perché cinquanta facciano sport bisogna che venti si specializzino. Perché venti si specializzino bisogna che cinque si mostrino capaci di grandi prodezze" (de Coubertin, 2014, p. 207).

La natura bifronte dello sport è allo stesso inclusiva ed esclusiva. Se da un lato lo sport apre possibilità inedite, grazie all'esperienza vissuta spesso sotto forma ludica (Fink, 1969), dall'altro le limita, prevenendo graduatorie e classifiche: I migliori, nello sport, sono espressione di ἀρετή, di quell'eccellenza che incarnava i valori olimpici presenti nell'antica Grecia. Un'eccellenza che si traduceva nello sport ma nasceva dall'imitazione dei grandi eroi: nel XXIII libro dell'*Illiade*, in occasione dei giochi funebri di Patroclo, Agamennone vince la gara del lancio del giavellotto senza effettuare alcun lancio, ma la sua superiorità atletica è data per scontata solamente in merito del suo *status* di eroe. La concezione omerica di ἀρετή – o, più precisamente, di ἀριστία – è chiaramente agonistica e può essere ben sintetizzata in un'espressione che ricorre frequentemente in Omero: "*aien aristuein kai upeirochon emmenai allon*" – ossia "essere il migliore e superare gli altri" – concetto che viene ripetuto due volte nell'*Illiade*: ai passi 6, 208 e 11, 784.

Questa apparente contraddizione potrebbe alimentare un qual senso di disorientamento: da un lato le attività sportive potrebbero non risultare pienamente inclusive; dall'altro il rischio potrebbe essere quello di non voler nemmeno provare ad allestire dinamiche sportive pensate per favorire l'inclusione.

Da che cosa potrebbe essere dato questo disorientamento? Tra i vari elementi caratteristici dello sport, ad essere quello maggiormente in grado di generare e alimentare una simile sensazione di disorientamento potrebbe essere la *competizione*: l'agonismo è il cuore della pratica sportiva; la competizione, infatti, sembra avere la capacità di compromettere la portata inclusiva dello sport (Pellai & Pellai, 1998).

L'aspetto competitivo svela quella che sembra essere la criticità maggiore dell'attività sportiva: includere e allo stesso tempo selezionare; stabilire una graduatoria finale ma garantire egual dignità ad ogni partecipante. Giocare e quindi fare sport non possono non fare i conti con l'idea di vittoria: seguendo il pensiero di Stefano Bartezzaghi, nel gioco e nello sport "l'oggetto di valore è la vittoria in sé", ed è pertanto richiesto ai giocatori di "realizzare" la loro "volontà di vincere", pensata come anima dell'intera scena agonistica (Bartezzaghi, 2024, pp. 32-35). In che modo può quindi realizzarsi una dinamica realmente inclusiva?

Di fronte ad una simile criticità, diventa necessario mettere maggiormente a fuoco i tratti della competizione e la loro relazione con gli aspetti legati all'inclusione, nel tentativo di chiarire se lo sport possa essere un'esperienza effettivamente inclusiva.

## 2. Lo sport è davvero inclusivo? L'ambivalenza della competizione

In questa direzione, si potrebbe tentare di ricostruire la competizione in una particolare chiave di lettura: la competizione potrebbe nascere da una condizione scandita dall'ambizione personale; potrebbe trovare compimento e vivere attraverso una relazione tra due elementi particolari, l'avversario e la barriera; in ultimo, potrebbe muoversi verso una direzione definita, che potrebbe essere rappresentata dal concetto di merito.

### 2.1 La condizione: l'ambizione

L'*ambizione*, quale forza propulsiva primaria, rappresenta la condizione di possibilità dalla quale potrebbe nascere una competizione.

Competere diventa quindi, per certi versi, necessario: la scelta di mettersi in gioco riflette una spinta naturale e insita nell'essere umano a sfidarsi, a misurarsi con gli altri e con sé stesso, nel tentativo di migliorare la propria posizione e di affermare la propria identità in un contesto che riconosca e valorizzi tale impegno. In questo senso, la competizione nasce in seguito al riconoscimento del bisogno profondo di autoaffermazione, di confronto e di verità (Isidori, 2020), che trova nello sport un terreno strutturato e regolato in cui misurarsi.

L'indole competitiva non si manifesta in quanto scelta imposta dall'esterno; non descrive una risposta predeterminata ad uno stimolo; non nasce in seguito a una caratteristica o un comportamento altrui. Si tratta bensì di una necessità intrinseca che accompagna l'individuo nella ricerca di un equilibrio tra desiderio di crescita personale e riconoscimento sociale. La necessità di competere, quindi, è espressione di una tensione che si iscrive in un processo di continua ridefinizione del sé e delle proprie capacità in un contesto che ne confermi il valore (Bartezzaghi, 2024). In quest'ottica, l'essere umano è ontologicamente chiamato a migliorarsi, ad eccellere, o – in termini freiriani – ad “essere di più” (Freire, 2022, p. 48).

L'ambizione, infatti, rappresenta la traduzione di una simile vocazione in un progetto di vita. L'ambizione nasce dal riconoscimento della propria natura competitiva, ma è impegnata ad allestire le condizioni per permettere alla propria identità di avere la possibilità di raggiungere una condizione sempre migliore.

La competizione si articola, grazie alla tensione data dall'ambizione, tanto nel piano della significatività dei fini quanto in quello dell'efficacia degli obiettivi: la competizione data da una progettualità che preveda obiettivi da raggiungere (che siano tanto raggiungibili quanto sfidanti), si colloca in una direzione di senso data una finalità pensata come causa per la quale valga la pena vivere. L'atleta ambizioso non si confronta con gli altri solo per ottenere un riconoscimento, ma per costruire una traiettoria personale che testimoni la sua crescita, in cui ogni sfida rappresenta un tassello di un progetto più ampio. L'ambizione si nutre quindi della dimensione del sogno, quella visione ideale che trascende la realtà e offre uno scopo ultimo.

### 2.2 La relazione: tra avversario e barriera

L'ambizione trova compimento nella scena competitiva grazie alla relazione tra due elementi fondamentali: l'avversario e la barriera.

Che sia concreto o metaforico, l'*avversario* allestisce il terreno della scena competitiva. Lo sport abita al confronto: si può dire di avere vinto unicamente dopo aver battuto qualcuno o qualcosa. È possibile mettersi alla prova attraverso la relazione con un avversario, inteso non solo come rivale da superare, ma anche come un'occasione per migliorarsi, per crescere, per scoprire nuove capacità e per trovare nuovi traguardi. L'avversario diventa risorsa nel momento in cui, grazie alla sua semplice presenza, ogni atleta è chiamato a uscire dalla propria zona di comfort, a impegnarsi in modo serio nella speranza di non rimanere mai indietro rispetto a nessuno. In questo modo, egli non solo rende la competizione possibile, ma la arricchisce, offrendo all'atleta un punto di confronto costante che accende la motivazione e spinge a ridefinire continuamente i propri obiettivi e i propri limiti. Eppure, la stessa figura assume allo stesso tempo una valenza diametralmente opposta: l'avversario è, in ogni esperienza sportiva, il principale ostacolo che si frappone tra l'atleta e il raggiungimento del suo obiettivo. L'avversario, infatti, non è solo il mezzo attraverso cui si realizza la sfida: egli rappresenta anche la minaccia di una possibile sconfitta, la possibilità concreta che il percorso di crescita e di autodeterminazione possa misurarsi con un limite. Di fronte a un avversario più forte o meglio preparato, l'atleta può trovarsi a confrontarsi con un proprio fallimento, con la delusione di non aver raggiunto gli obiettivi prefissati, e questo può far vacillare la sua motivazione, portandolo persino a mettere in dubbio il senso della propria esperienza sportiva.

La figura dell'avversario diventa così un confine tra successo e fallimento, tra spinta alla crescita e possibile disillusione. La sua presenza, mentre offre una via di confronto e miglioramento, rappresenta anche un costante promemoria dei limiti e delle fragilità personali, costringendo l'atleta a rivedere continuamente la propria identità in una logica dettata dal binomio vittoria-sconfitta. Senza un avversario non vi sarebbe competizione, ma grazie ad esso ogni sfida diventa anche un'opportunità per riconsiderare sé stessi e il proprio percorso.

La figura dell'avversario allestisce la scena competitiva attraverso la relazione con il secondo elemento, ossia la *barriera*: lo sport è al contempo aperto e limitato da barriere che ne definiscono i confini, rendendolo un'esperienza intrinsecamente inclusiva ed esclusiva. Tra queste barriere, si possono individuare tre principali categorie: *fisiche*, *sociali* e *culturali*, ciascuna delle quali influenza direttamente l'accesso, la pratica e il successo all'interno del mondo sportivo.

Le barriere *fisiche* sono quelle legate al corpo e alla sua capacità di rispondere alle esigenze richieste da una specifica disciplina. Ogni sport prevede determinati requisiti di prestanza, resistenza o abilità fisica che non tutti possono possedere allo stesso livello. Pensati in quanto requisiti, tali valori immaginano suddivisioni volte ad includere quanti più atleti all'interno di categorie uniformi e omogenee; tuttavia, proprio gli aspetti fisici delineano spesso una linea di accesso

che, di fatto, esclude chi non possiede tali caratteristiche, per genetica o disabilità. In questo senso, la barriera fisica diviene una sorta di filtro, che favorisce alcuni individui mentre ne limita altri, creando una forma di selezione intrinseca dettata già da fattori antropometrici.

A queste barriere si aggiunge poi la dimensione *sociale*. Il contesto economico può influenzare profondamente l'accesso allo sport, poiché l'allenamento, l'attrezzatura e la partecipazione a competizioni richiedono risorse non sempre alla portata di tutti. L'esperienza sportiva ci restituisce la definizione, avvenuta progressivamente nel corso degli anni, di sport più accessibili e sport sempre più elitari: spesso coinvolti in prima linea in progetti rivolti ad una massima inclusione possibile, i primi, nel tentativo di sfruttare la facilità di accesso e di fruizione della propria disciplina; i secondi, cercando soluzioni per limitare l'impatto della barriera economica sulla possibilità di accedere all'attività sportiva. Inoltre, la possibilità di emergere nello sport è spesso vincolata all'accesso a strutture adeguate, allenatori qualificati e supporto economico che permettano di dedicare tempo e impegno a una disciplina. In molti casi, l'ambiente sociale e le opportunità economiche determinano la possibilità di dedicarsi allo sport in modo professionale o anche solo di riservargli una parte significativa della propria vita.

Infine, esiste una barriera *culturale* che riflette norme, valori e aspettative sociali intorno allo sport. In alcuni ambienti socioculturali, la pratica sportiva è incoraggiata sin dall'infanzia e sostenuta dalla comunità come un valore fondamentale (Svennson, 2023); in altre, invece, può essere percepita come secondaria rispetto ad altre attività considerate più rilevanti. Anche le aspettative legate al genere, all'età e alla tradizione influenzano chi ha l'opportunità di intraprendere un percorso sportivo. In alcuni casi, pregiudizi culturali quali stereotipi possono escludere individui o interi gruppi dall'accesso a determinate discipline, limitando così la partecipazione a una fascia ristretta di persone. In riferimento al genere, per esempio, la riflessione su quanti e quali cambiamenti sono stati possibili nel mondo dello sport è ricostruita chiaramente da Maria Canella e Sergio Giuntini, che sottolineano la trazione *al maschile* già nel primo disegno decoubertiano, caratterizzato da "una misoginia che, durante tutta la sua permanenza ai vertici del Comitato internazionale olimpico (CIO), sino al 1925, fece sì che la presenza femminile ai Giochi fluttuasse da un minimo dello 0,94% (1904) a un massimo del 4,39% (1924)" (Canella & Giuntini, 2019, p.11).

Proprio nelle ambivalenze di avversario e barriera, che oscillano tra essere tanto risorse quanto ostacoli, viene definita l'essenza più profonda della competizione sportiva: un'esperienza che, paradossalmente, non può che essere inclusiva ed esclusiva allo stesso tempo.

### 2.3 La direzione: il merito

Se la competizione nasce in risposta ad uno spirito ambizioso e vive nella relazione dei concetti di avversario e barriera, una possibile direzione potrebbe essere rappresentata dalla soddisfazione del *merito*. Il

merito è un ulteriore concetto in grado di esaltare l'ambivalenza dello sport come fenomeno inclusivo ed esclusivo, e potrebbe essere pensato come espressione del valore attribuito al *talento*, all'*impegno* e al *successo*, stabilendo così una gerarchia basata sui risultati.

Il *talento* individuale tende spesso a rappresentare il punto di partenza sul quale si costruisce la narrazione sul merito sportivo: un insieme di capacità – spesso considerate innate – che rende alcuni individui particolarmente predisposti per una determinata disciplina. Questo aspetto intrinseco fa sì che il talento diventi un elemento naturalmente selettivo: la competizione sportiva viene narrata spesso nella sua crudeltà, quasi ontologica (Margiotta, 2018). Nonostante allenamento e dedizione, lo sport disvela spesso quanto i grandi campioni riescano a superare limiti grazie a qualcosa *fuori scripta*, separando inevitabilmente chi sembra essere *destinato*<sup>1</sup> all'eccellenza da chi, pur volenteroso, si trova a confrontarsi con un divario spesso incolmabile. Il talento, in tal senso, sembra essere una forza che allo stesso tempo attrae e dall'altro respinge: apre le porte a coloro che possiedono qualità eccezionali, consentendo loro di distinguersi e affermarsi, ma chiude le stesse porte a chi, nonostante la forza di volontà, non riesce a esprimere lo stesso livello di capacità.

Accanto al talento, l'*impegno* rappresenta una componente essenziale del merito sportivo, una forza che trasforma le potenzialità in realtà attraverso la disciplina, il sacrificio e la perseveranza (Olivieri, 2019). Come risposta attiva al talento, l'impegno rappresenta la volontà dell'atleta di superare i propri limiti e di migliorarsi costantemente. A differenza del talento, l'impegno sembra invece narrare di uno sport accessibile a chiunque sia disposto a investire energie e tempo nella propria crescita. Grazie all'impegno l'attività sportiva diventa realmente aperta a tutti coloro che scelgono di dedicarsi con passione e costanza. Anche l'impegno può rivelarsi una forza selettiva, dal momento che elementi come la pazienza, la dedizione e il sacrificio possono non essere alla portata di tutti. Tuttavia, resta fortemente la percezione di quanto sia possibile un'educazione all'impegno e alla costanza che possa riguardare l'attività sportiva; motivo per cui vi è la possibilità di estendere l'orizzonte e includere quindi nel percorso la presenza di sportivi meritevoli – perché impegnati! – a prescindere dalle loro condizioni di partenza.

Infine, il *successo* rappresenta l'eventuale coronamento del merito sportivo, la concretizzazione degli sforzi e delle capacità che si manifestano in un risultato tangibile e verificabile. Il successo è incarnato dalla vittoria, come obiettivo di ogni atleta impegnato in una competizione. Una vittoria non priva di falli-

1 In questo senso, proprio la narrazione ricopre un ruolo fondamentale: per sottolineare le qualità, di natura quasi divina, di alcuni atleti eccezionali, non è raro il collegamento tra destino e capacità soprannaturali. Così, uno dei più grandi giocatori di pallacanestro della storia, LeBron James, è universalmente riconosciuto come *the Chosen One*, il prescelto. Carlo Vanzini, nota voce italiana dell'automobilismo, ha coniato un soprannome simile per quello che a suo avviso poteva essere uno dei piloti di Formula Uno più iconici dei nostri giorni: Charles Leclerc è *Il Predestinato*, a sottolineare la possibilità che esista un disegno tra le stelle a certificarne le qualità sopraffine.

menti, ma intesa come il segno distintivo di chi ha saputo combinare talento, impegno e competenze individuali per emergere e affermarsi (Crepaz, 2022). Proprio la natura della vittoria, tuttavia, sembra avanzare ulteriori componenti di esclusività volti a separare nuovamente i partecipanti coinvolti nell'attività sportiva: nello sport la vittoria non è garantita a tutti, qualora quest'ultima fosse intesa come un risultato numerico o un'unità di misura. Per permettere di mantenere quella spinta pedagogica propria della competizione, occorre lavorare sulle diverse sfumature che possano aprire il successo a significati diversi (Bartezzaghi, 2024): sperimentare nuove forme di successo, tramite una vittoria che possa basarsi su parametri individuali, intimi e misurati sulle proprie capacità potrebbe essere la chiave per rendere il merito davvero inclusivo. La sfida è immaginarsi, nell'uscita da una competizione, uno sportivo sempre di successo: per quanto la vittoria sia effettivamente esclusiva se pensata in termini di classifica finale, gli aspetti pedagogici della competizione emergono nel momento in cui il successo possa essere misurato attraverso la prospettiva del singolo individuo coinvolto, nella possibilità data a chiunque di sperimentare la vittoria.

Non a caso, infatti, si è parlato di soddisfazione del merito: la *soddisfazione* rappresenta il piacere intrinseco derivante dall'esperienza stessa del confronto. Questa forza si radica nell'esperienza, nella gratificazione che scaturisce dal mettersi in gioco e dall'esprimere il proprio potenziale, ma senza mai dimenticare il risultato come traguardo che conferisce senso alla sfida.

La competizione, in questo caso, assume una dimensione appagante, in cui il valore risiede tanto nel raggiungimento di risultati o vittorie, quanto nella testimonianza del percorso. In ambito sportivo, infatti, la soddisfazione in una competizione è sicuramente data dall'energia vitale di ottenere una vittoria; a questa forma di piacere, tuttavia, si aggiunge anche la gioia di poter testimoniare in un singolo gesto tecnico l'incessante impegno, l'infinita fatica e gli innumerevoli sacrifici fatti prima di quel momento. È conferma di essersi allenati correttamente, di aver intrapreso intenzionalmente una strada che necessita di essere, usando termini arendtiani (Guarcello, 2020), *gustata* fino in fondo.

### 3. L'inclusione sportiva

La competizione così ricostruita – nata dall'ambizione, vissuta tra avversario e barriera e rivolta a godere pienamente del merito – evidenzia quanto la dialettica tra inclusione ed esclusione sia una delle dinamiche proprie dell'esperienza sportiva.

Proprio a partire dal riconoscimento di questa dialettica, sembra emergere una particolare sfumatura del significato di inclusione che riguarda nello specifico l'attività sportiva; lo sport non sembra essere infatti realmente e pienamente inclusivo, laddove si faccia riferimento ad un concetto di inclusione pensato nella sua interezza. D'altro canto, lo sport potrebbe rappresentare un'importante possibilità

inclusiva laddove fosse immaginata una particolare forma di inclusione.

Tale configurazione di inclusione rimanda allo sport immaginato come una possibile *garanzia* verso tutti coloro che lo praticano. Questa garanzia è la dinamica che esplicita la dialettica tra inclusione ed esclusione che caratterizza la scena sportiva; che cosa viene garantito dallo sport, grazie alla sua particolare struttura competitiva?

In primo luogo, tale garanzia non è da intendersi come una garanzia di successo: se infatti si fa riferimento unicamente a questo particolare della competizione, appare evidente quanto non vi possa essere davvero inclusione nello sport. La vittoria finale non è garantita a tutti i partecipanti. La garanzia, in questo caso, sembra essere paradossalmente il contrario: solamente il primo è il vincitore, lasciando ai restanti partecipanti la divisione di una sconfitta. Seguendo il pensiero di Bruno Ballardini (2016, p. 9), "beati i primi perché saranno i primi".

In secondo luogo, lo sport non può garantire a tutti i partecipanti di misurarsi esattamente alla pari: nonostante possa sembrare quasi una contraddizione, appare illusorio pensare uno sport che possa essere inclusivo perché davvero in grado di limitare le disuguaglianze e porre tutti i partecipanti di fronte alle medesime barriere. La garanzia, in questo caso, appare nuovamente in senso contrario; vi sarà sempre qualcuno con più risorse, fisiche, economiche o sociali, a competere con qualcuno più svantaggiato già in partenza.

L'inclusione sportiva è garanzia di poter trovare e frequentare uno spazio esperienziale preciso: tale spazio, lo sport appunto, permette a tutti i partecipanti di sperimentare una particolare forma di uguaglianza. In questa direzione si esprime l'inclusione nello sport: è possibile, infatti, allenare una particolare *postura*, che è garantita dalla natura stessa dell'attività sportiva. Questa postura "mette alla pari" attraverso due azioni garantite a tutti: *rilanciare* continuamente ed esercitare *interesse* verso sé stesso.

Lo sport permette di allenare una postura che impegni la persona in un'attività di *rilancio* continuo. La garanzia propria dell'inclusione sportiva fa riferimento alla capacità propria dello sport di fare entrare i partecipanti di una competizione in un mondo con caratteristiche proprie e particolari, caratterizzato da una spinta particolare: la spinta a migliorarsi, a essere di più, a rilanciare. Tale particolare postura è garantita dalla dinamica sportiva: essa pone sullo stesso piano i diversi giocatori, siano essi dilettanti o professionisti, principianti o esperti, disabili o normodotati. Lo sport include tutte le diverse volontà di rilanciare, di sfidarsi, di mettersi alla prova in attività nelle quali la posta in gioco possa essere più o meno evidente. Questa spinta al rilancio è il manifesto della cultura sportiva: ricercare con forza il piacere non solo di vivere un'esperienza, ma di viverla al meglio.

Inoltre, l'inclusione sportiva è garanzia di una postura che sia attenta a non essere una postura *qualisiasi*: non si tratta unicamente di prendere parte ad una gara, un campionato o un allenamento, seguendo le tracce del famoso motto olimpico. Lo sport garantisce una partecipazione che eserciti costantemente

*interesse* verso la formazione di sé, della propria identità e del proprio carattere. La passione per una particolare disciplina sportiva è testimonianza della natura animativa dello sport; il carattere più profondo del potenziale umano viene esercitato da un'attività sportiva che non lascia indifferenti perché impegnati in qualcosa che interessa intimamente. L'interesse promosso dallo sport guarda alla sfera personale, intima, privata, nonostante necessità della dinamica competitiva e di confronto per venire alla luce ed essere messo a fuoco.

La postura garantita dall'inclusione sportiva guarda al rilancio e all'interesse in una dimensione che non sembra appartenere alla vita ordinaria: lo sportivo ha la possibilità di esercitare questa postura in una prospettiva permanente, che non preveda un unico tentativo o un'unica occasione ma che possa contare sulla possibilità di esercitarsi *continuamente* senza timore di poter fallire.

Chiarisce a tal proposito Roberto Farné:

“Lo sport ci insegna un altro concetto interessante sul tema della selezione, cioè che non è mai definitiva: puoi essere il migliore quest'anno, ma non è detto che lo tu lo sia l'anno prossimo. Se osserviamo i bambini che competono in un gioco, e ricordiamo quando noi giocavamo da bambini, succede a chi perde di chiedere al vincitore “mi dai la rivincita?”. Il significato di questa richiesta e io riconosco che tu hai vinto, che sei stato più bravo di me, ma tu hai vinto perché io ho giocato con te. E allora “mi dai la rivincita” vuol dire “dammi un'altra possibilità”. Se un bambino chiede la rivincita, normalmente l'altro la concede, sia perché gli piace giocare, sia perché ha vinto e quindi si sente forte. Quando ci si ritrova per un'altra partita, può succedere che il bambino che prima aveva perso, ora vinca e allora sarà il suo avversario a chiedergli la rivincita, e poiché lui l'ha concessa la volta precedente, ora si aspetta che il suo avversario faccia altrettanto. Questo procedimento, che ha le caratteristiche di un rituale ludico, insegna un concetto molto importante di etica sportiva: che non esiste mai l'ultimo gioco, quello definitivo, per cui il gioco è sempre all'insegna della “leggerezza”. E insegna a non tirarsi mai indietro, ad accettare la sfida come confronto aperto, basato sulla reciprocità” (Farné, 2022, p. 65).

Lo sport si configura, dunque, come l'esperienza umana dove esiste la possibilità di esprimersi grazie alla competizione: non per annullare le differenze o livellare i risultati, ma per offrire a ciascuno una prospettiva di trasformazione. La sua inclusività non si misura nella garanzia di un successo universale, ma nella possibilità di esercitare una particolare postura che eserciti al rilancio e all'interesse verso di sé. La competizione sportiva si rivela quindi come un processo di scoperta e ridefinizione del sé, in cui ogni passo – vittoria o sconfitta – contribuisce a costruire una narrazione personale ricca di significato.

Garantire la possibilità di partecipare, di fallire e quindi di rilanciare testimonia un'immagine di inclusione che tenta di rispondere alla vocazione ontologica propria dell'essere umano, che Paulo Freire

restituisce nell'imperativo di “essere di più”. In questa tensione tra il già dato e il possibile, lo sport svolge una funzione emancipatrice, invitando ciascun individuo a vivere ogni esperienza come un'occasione per ridisegnare costantemente il proprio orizzonte.

Questa garanzia di rilancio può permettere alla competizione sportiva non solo di essere percepita come davvero inclusiva, ma di essere ripensata quale importante strumento educativo, in grado di misurarsi con la complessità del nostro tempo e di essere coinvolta nel processo di definizione delle singole identità umane.

## Riferimenti bibliografici

- Arpinati, A. M., & Tasso, D. (2019). *L'inganno della scuola: Inclusione allievi con disabilità, cronaca di un fallimento*. Armando Editore.
- Ballardini, B. (2016). *Contro lo sport (a favore dell'ozio)*. Baldini Castoldi.
- Bartezzaghi, S. (2024). *Chi vince non sa cosa si perde: Agonismo, gioco, guerra*. Giunti Editore.
- Bianchi, L. (2022). Le radici inclusive dello sport. In L. Grion (Ed.), *Il senso dello sport: Valori, agonismo, inclusione* (pp. 205–218). Mimesis.
- Canella, M., & Giuntini, S. (2019). *Donna e sport*. FrancoAngeli.
- Crepaz, P. (2022). *Lo sport è ancora un gioco: Imparare da vittorie e sconfitte*. Erickson.
- De Coubertin, P. (2014). *Memorie olimpiche* (L. M. Frasca, Trans.). Nausica Editrice.
- Elias, N., & Dunning, E. (1990). *Sport e aggressività: La ricerca di eccitamento nel loisir*. Il Mulino.
- Farné, R. (2022). Gioco e sport: Quale educazione? In L. Grion (Ed.), *Il senso dello sport: Valori, agonismo, inclusione* (pp. 57–70). Mimesis.
- Fink, E. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo* [Original title: *Spiel als Weltsymbol*; Italian translation]. Lerici.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gandolfi, S. (2011). Scuola e città educative: Le sfide dell'educazione inclusiva. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva* (pp. 193–194). FrancoAngeli.
- Guarcello, E. (2020). *Scuola, carattere, skills: Dal gusto al giudizio*. FrancoAngeli.
- Guttmann, A. (1978). *From ritual to record: The nature of modern sports*. Columbia University Press.
- Isidori, E., & Sánchez Pato, A. (2020). La filosofia agonale greca e il suo contributo all'educazione contemporanea. *Lessico di Etica Pubblica*, 1, 11–20. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.eticapubblica.it/wp-content/uploads/2020/09/2.-Isidori-def.pdf>
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento*. Armando Editore.
- Passoni, R., & Lorenzoni, F. (2023). *Cinque passi per una scuola inclusiva*. Erickson.
- Pellai, A., & Pellai, P. (1998). *Giocare con lo sport*. FrancoAngeli.
- Striano, M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. FrancoAngeli.
- Svensson, D. (2023). *Sport, performance, sustainability*. Routledge.



# The Roots of Health Education: The Contribution of Civil and Religious Hospital Communities in Medieval Padania

## Le radici dell'educazione sanitaria: il contributo delle comunità ospedaliere civili e religiose nella Padania medievale

Federica Gualdaroni

Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione, della Formazione e Motorie, Università Niccolò Cusano (Roma, Italy) – federica.gualdaroni@unicusano.it <https://orcid.org/0000-0001-7610-1201>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The paper explores the crucial role of civil and religious hospital communities in shaping health education during the Middle Ages in the Padania region. Through an analysis of the origins, development, and educational practices of these institutions, the study highlights how they significantly contributed to the dissemination of medical and hygienic knowledge among the population. The paper outlines the importance of hospital communities not only as centers of care but also as educational agents capable of influencing health practices and local public policies. A specific case study—the *Ca' Granda* of Milan—delves into the impact of a single hospital community on local society, illustrating the dynamics between these institutions and the socio-economic and cultural context of medieval Padania. Finally, the article reflects on the legacy left by these communities in the field of health education and their relevance to contemporary studies in the history of medicine and health education.

Il contributo esplora il ruolo cruciale delle comunità ospedaliere civili e religiose nella formazione dell'educazione sanitaria durante il Medioevo nella regione della Padania. Attraverso un'analisi delle origini, dello sviluppo e delle pratiche educative di queste istituzioni, il lavoro evidenzia come esse abbiano contribuito in modo significativo alla diffusione delle conoscenze mediche e igieniche tra la popolazione. Il paper delinea l'importanza delle comunità ospedaliere non solo come centri di cura, ma anche come agenti educativi in grado di influenzare le pratiche sanitarie e le politiche pubbliche locali. Un caso di studio specifico – la *Ca' Granda* di Milano – approfondisce l'impatto di una singola comunità ospedaliera sulla società locale, illustrando le dinamiche tra queste istituzioni e il contesto socio-economico e culturale della Padania medievale. Infine, l'articolo riflette sull'eredità lasciata da queste comunità nel campo dell'educazione sanitaria e sulla loro rilevanza per gli studi contemporanei di storia della medicina e dell'educazione sanitaria.

#### KEYWORDS

Hospital Community, Health Education, Medieval Padania, Public Health Policies, History of Medicine  
Comunità Ospedaliera, Educazione Sanitaria, Padania Medievale, Politiche di Sanità Pubblica, Storia della Medicina

**Citation:** Gualdaroni, F. (2025). The Roots of Health Education: The Contribution of Civil and Religious Hospital Communities in Medieval Padania. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 172-181. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_21](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_21)

**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-01-25\\_21](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_21)

**Submitted:** April 6, 2025 • **Accepted:** April 29, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Nel contesto della Padania medievale, come attesta lo studio specifico di Brasher, (2017), le comunità ospedaliere civili e religiose hanno svolto un ruolo fondamentale tanto nella cura dei malati, quanto nella formazione e diffusione di pratiche educative legate alla salute. Queste istituzioni, spesso situate in aree strategiche delle città e dei villaggi, rappresentavano uno dei pochi punti di accesso alle conoscenze mediche e igieniche per la popolazione generale (Bowers, 2007). In un'epoca caratterizzata da sfide sanitarie significative, come epidemie ricorrenti e condizioni igieniche precarie, le comunità ospedaliere divennero centri nevralgici per la promozione della salute pubblica (Skinner, 1997). Si segnala che esistono testimonianze di alcuni ospedali urbani in Italia prima dell'età comunale, per esempio, nel VII secolo l'ospedale di Santa Maria in Aquiro a Roma aveva letti per cento persone (Caretta, 1967), ma si trattava di strutture isolate che non riuscivano ancora a creare rete con le comunità.

La Padania, con la sua variegata configurazione geografica e la posizione strategica tra l'Europa centrale e il Mediterraneo, fu un terreno fertile per lo sviluppo di queste comunità (Albini, 1993). Quando si parla della regione Lombardia, nel nord Italia, nei secoli XII e XIII, va, tuttavia, segnalato che tale designazione regionale risulta spesso priva di significato, a causa dell'indipendenza delle singole città-stato e della sovrapposizione delle designazioni giurisdizionali episcopali e comprende quindi alcune aree esterne alla Lombardia. Comunque, le caratteristiche socio-economiche della regione, unite alla sua rilevanza politica e commerciale, influenzarono profondamente la natura e l'evoluzione degli ospedali medievali, rendendoli un elemento chiave nella gestione della salute pubblica (Cfr. Conejo da Pena, & Bridgewater Mateu, 2023; Jones, 2017). Nel contesto delineato, ricorda Geltner (2019) che l'educazione sanitaria non si limitava alla formazione del personale medico, ma si estendeva alla popolazione più ampia, attraverso iniziative volte a promuovere pratiche igieniche e la prevenzione delle malattie:

*“Oltre a fornire le cure tanto necessarie a una comunità urbana in crescita, questa attività di beneficenza offrì un accesso senza precedenti alla vita spirituale e incoraggiò la partecipazione civica di un numero crescente di cittadini laici provenienti da uno spettro sempre più ampio della società. Nel corso di tre secoli, queste istituzioni persero gran parte del loro scopo spirituale e rifletterono sempre di più gli interessi sociali, politici ed economici delle loro comunità” (Mayall Brasher, 2017, p. 3).*

Questo contributo si propone di esplorare l'impatto e il ruolo delle comunità ospedaliere nella formazione del sistema di educazione sanitaria medievale, con un focus specifico sull'area della Padania. Si analizza l'origine e l'evoluzione di queste istituzioni, le metodologie educative adottate, le interazioni con la società e le altre istituzioni dell'epoca, nonché l'eredità che tali comunità hanno lasciato nell'ambito dell'educazione sanitaria.

Attraverso il caso della Ca' Granda di Milano, si osserva concretamente come una comunità ospedaliere abbia influenzato la sua comunità locale e quali lezioni possiamo trarre, oggi, da questa esperienza storica. Infine, si riflette sull'importanza storica e contemporanea di queste istituzioni come modelli di cura integrata e di educazione alla salute.

## 2. Storia ed evoluzione delle comunità ospedaliere padane

La storia e l'evoluzione delle comunità ospedaliere padane rappresentano un capitolo fondamentale nella comprensione del sistema sanitario medievale in Italia settentrionale.

L'ipotesi che la crescita delle fondazioni di ospedali nell'Alto Medioevo sia stata esplosiva non è esagerata. Il cronista del XIII secolo Bonvesin de la Riva (1288/1974, pp. 56–77) indica che nella città di Milano esistevano dieci ospedali entro le mura cittadine, tra cui l'Ospedale Brolo, che poteva ospitare fino a cinquecento poveri e malati. Opicino de Canistris (in Racine, 1987) descrive dieci ospedali anche all'interno delle mura di Pavia, più altri sette appena fuori le mura cittadine. Il cronista Giovanni Villani, a cavallo del Trecento, riferì che a Firenze esistevano trenta ospedali, con più di mille posti letto in totale per ospitare i poveri e malati (In Cosmacini, 2005, p. 57).<sup>3</sup> Al tempo della Peste Nera, questo numero era salito a quasi quarantuno ospedali in una città con una popolazione di poco meno di 100.000 abitanti (Henderson, 2006). A Como, città molto più piccola e meno importante di Firenze, esistevano dai venti ai trenta ospedali, con oltre seicento posti letto in quel momento. Secondo Henderson (2006), tra il 1100 e il 1550 ci fu un aumento spettacolare del numero degli ospedali in Italia. Egli ha calcolato che il 43% di tale crescita si verificò tra il 1250 e il 1349.<sup>1</sup>

Henderson (2006) esamina in dettaglio come gli ospedali medievali in Italia settentrionale non fossero solo luoghi di cura, ma centri sociali, spirituali e culturali, veri e propri centri di aggregazione, dove si intrecciavano dinamiche di assistenza, educazione e controllo sociale. Secondo lo studioso, le comunità ospedaliere nella Padania nacquero in un contesto caratterizzato da ospedali esplicitamente coinvolti nella regolamentazione morale e nel controllo sociale delle comunità urbane padane, caratterizzate da profonde trasformazioni socio-economiche e culturali. Durante il Medioevo, la regione era un crocevia di commerci e scambi, nonché un'area densa di insediamenti urbani in crescita. Nicholas (1997) esplorando lo sviluppo urbano nel contesto europeo, con un focus particolare sulla Padania, descrive come la regione, grazie alla sua posizione strategica, divenne un nodo cruciale per i commerci e per la diffusione delle culture urbane, con città che si espandevano rapida-

1 Numerosa è la documentazione notarile di città della Lombardia che testimonia la fondazione di ospedali nella zona. Questi includono riferimenti indiretti alle reali origini degli ospedali da successivi documenti rilevanti e un discreto numero di carte fondative o testamenti fondativi per specifici ospedali che ne annotano direttamente la nascita istituzionale. Consulta Vignati (1879); Albini (1990; 2004).

mente in termini di popolazione e influenza economica. In particolare, rappresentava il centro vitale per i commerci tra l'Europa settentrionale e il Mediterraneo, caratterizzato da importanti vie di comunicazione e mercati urbani, i quali favorirono la crescita economica e demografica della regione:

“Dai più alti circoli intellettuali alle comuni associazioni dei lavoratori il discorso ruotava attorno a questi temi. I secoli XI e XII furono testimoni di una fioritura paneuropea di attività pie tra tutti gli individui della società e crearono una rinascita del discorso teologico cristiano e un riordino istituzionale” (Mayall Brasher, 2017, p. 15).

In questo ambiente, la gestione della salute pubblica divenne una questione sempre più pressante, non solo per la tutela della popolazione, ma anche per il mantenimento dell'ordine e della stabilità sociale. Le comunità ospedaliere emersero come risposte strutturali a necessità non più procrastinabili, configurandosi come luoghi dove la carità cristiana e le esigenze sanitarie si fondevano in un unico obiettivo: il benessere collettivo (Ziegler, 2018).

Le comunità ospedaliere, sviluppatasi inizialmente in risposta alle emergenze sanitarie, nel tempo, videro ampliarsi la loro funzione, integrando aspetti educativi e organizzativi che le resero pilastri del sistema sanitario medievale. La loro evoluzione fu segnata da un progressivo adattamento alle crescenti esigenze della popolazione, e ciò comportò non solo un ampliamento delle strutture fisiche, ma anche una complessificazione della gestione interna: divennero, dunque, laboratori di innovazione, dove nuove pratiche sanitarie venivano sperimentate e insegnate, sia ai membri del personale medico che alla popolazione generale (Watson, 2020).

Il contesto religioso, profondamente intessuto con la gestione della sanità, rappresentò un ruolo cruciale nella definizione delle funzioni delle comunità ospedaliere. Gli istituti religiosi, mentre fornivano cure mediche, rappresentavano anche spazi di formazione spirituale e morale, dove il concetto di salute era indissolubilmente legato alla salvezza dell'anima. La presenza di ordini religiosi all'interno delle strutture ospedaliere contribuì a modellare un approccio alla salute che integrava il corpo e lo spirito, e che rifletteva le credenze e i valori della società medievale.

Se ne ricava che la storia delle comunità ospedaliere padane è una testimonianza della loro capacità di adattarsi e rispondere alle mutevoli esigenze sanitarie, educative e sociali del Medioevo, essendo istituzioni le quali, lungi dall'essere semplici ospizi, si trasformarono in veri e propri centri di innovazione sanitaria e sociale, la cui eredità ha influenzato profondamente le pratiche sanitarie dei secoli successivi.

## 2.1 Origini delle comunità ospedaliere nella Padania

Le comunità ospedaliere della Padania medievale affondano le loro radici in un contesto storico caratterizzato da profonde trasformazioni sociali, economiche e religiose. La loro fondazione non fu un processo lineare, quanto, piuttosto, il risultato di una

serie di fattori convergenti che resero necessaria la creazione di strutture destinate alla cura e all'assistenza dei bisognosi. Come rileva Sabolla (2023), uno degli elementi che stimolò la nascita delle comunità ospedaliere fu la crescente urbanizzazione della Padania: con l'espansione delle città e l'aumento della popolazione urbana, divenne evidente la necessità di organizzare servizi di assistenza sanitaria che potessero rispondere alle emergenti esigenze della popolazione. Le città padane, collocate lungo importanti vie di comunicazione e commercio, attiravano un numero sempre maggiore di individui in cerca di lavoro, opportunità e protezione, ma che spesso si trovavano in condizioni di estrema precarietà. In questo contesto, la fondazione di ospedali rappresentò una risposta concreta alle esigenze sanitarie e sociali di queste popolazioni.

Parallelamente, l'influenza della Chiesa e la diffusione degli ideali cristiani di carità e misericordia, riferisce Vauchez, (1978), promossero attivamente la creazione di strutture caritative, espressione tangibile della fede e dell'impegno cristiano verso i più deboli. La fondazione di ospedali divenne, quindi, anche un atto di devozione religiosa, un modo per i benefattori di guadagnarsi meriti spirituali attraverso opere di carità. Gli ordini religiosi, in particolare, furono protagonisti nella gestione e nel sostegno di queste istituzioni, infondendo loro una dimensione spirituale che si rifletteva nelle pratiche di cura e assistenza: la percezione della carità personale si è spostata dall'idea di *caritas* a quella di *misericordia*. *Caritas*, termine impiegato nell'alto medioevo, si riferisce alla idea di un obbligo personale di assistere coloro con cui si è in stretta relazione. *Misericordia* riflette la percezione del XII secolo della necessità di assistere i poveri e i bisognosi per il bene comune della comunità e la sicurezza sociale di tutti (Caretta, 1967).

Oltre alla motivazione religiosa, la fondazione delle comunità ospedaliere fu influenzata da esigenze sanitarie concrete, infatti, le epidemie e le condizioni igieniche precarie delle città medievali rappresentavano una minaccia costante per la popolazione. In risposta alle criticità, le comunità ospedaliere furono concepite non solo come luoghi di cura per i malati, ma anche come centri di prevenzione, dove si promuovevano pratiche igieniche e si diffondevano conoscenze mediche, a testimonianza di una visione integrata della salute che combinava l'attenzione per il corpo con quella per lo spirito, in linea con i principi della medicina medievale. (Cfr. Porter & Granshaw, 1989).

In definitiva, le origini delle comunità ospedaliere nella Padania medievale sono da ricercare in una complessa interazione di fattori socio-religiosi e sanitari. Queste istituzioni nacquero come risposte alle pressanti necessità di una società in rapido cambiamento, e si svilupparono grazie alla combinazione di motivazioni caritative, religiose e sanitarie. La loro fondazione segnò l'inizio di un processo di istituzionalizzazione dell'assistenza sanitaria che avrebbe avuto un impatto duraturo sulla società padana e sull'evoluzione del sistema sanitario medievale.

## 2.2 Evoluzione delle strutture ospedaliere

Inizialmente, le prime strutture ospedaliere padane erano spesso costituite da edifici modesti, a volte solo da un singolo edificio adibito a ospizio per pellegrini e bisognosi. Tuttavia, con l'aumento della popolazione urbana e il crescente riconoscimento dell'importanza della salute pubblica, queste strutture cominciarono a espandersi. Le città padane, in particolare, videro la costruzione di ospedali più grandi e meglio attrezzati, che aumentavano la capacità di accoglienza e integravano nuove funzionalità come spazi dedicati alla formazione del personale e alla produzione di medicinali.

Dal punto di vista architettonico, le comunità ospedaliere si trasformarono in complessi multifunzionali. Oltre alle sale per i malati, vennero aggiunti chioschi, cappelle, farmacie e spesso orti medicinali, riflettendo l'importanza attribuita alla cura integrata del corpo e dello spirito. Le strutture erano progettate per facilitare la circolazione dell'aria e la gestione della luce, elementi considerati fondamentali per il benessere dei pazienti secondo la medicina dell'epoca. La presenza di spazi dedicati alla preghiera e alla meditazione sottolineava l'importanza della dimensione spirituale nella cura, mentre gli orti fornivano erbe medicinali necessarie per i trattamenti.

Sul piano organizzativo, riferisce Rubin (1994), l'evoluzione delle comunità ospedaliere rispecchiava una crescente complessità nella gestione delle attività sanitarie: con il passare del tempo, gli ospedali padani non si limitarono più a fornire assistenza di base, ma divennero veri e propri centri di formazione sanitaria. Il personale medico e infermieristico, spesso composto da membri di ordini religiosi, riceveva una formazione specifica che combinava nozioni teoriche con una solida esperienza pratica. Inoltre, svilupparono una struttura gerarchica interna che permetteva una gestione più efficiente delle risorse e dei servizi offerti. Tale organizzazione non solo garantiva un miglioramento della qualità delle cure, ma permetteva anche di estendere l'educazione sanitaria alla popolazione generale, attraverso la promozione di pratiche igieniche e preventive.

In sostanza, le strutture ospedaliere padane si adattarono alle necessità sanitarie del loro tempo e anticiparono pure alcune delle pratiche organizzative che sarebbero divenute standardizzate nei secoli successivi. Questo processo di evoluzione fu il risultato di un continuo confronto con le problematiche poste dalle epidemie, dall'afflusso di popolazioni urbane e dall'esigenza di conciliare cura fisica e supporto spirituale. Così, contribuirono a stabilire un modello di assistenza sanitaria e di educazione che avrebbe influenzato profondamente la storia della medicina in Europa.

## 3. Il ruolo educativo delle comunità ospedaliere padane

Il ruolo educativo delle comunità ospedaliere padane nel Medioevo è stato fondamentale per lo sviluppo di un sistema di salute pubblica e per la trasmissione di conoscenze sanitarie all'interno della società. Soprattutto quelle gestite da ordini religiosi, svilupparono

un modello educativo che si integrava con la loro missione di cura. Il processo educativo era intrinsecamente legato alla pratica quotidiana dell'assistenza, dove la teoria e la pratica si fondevano in un'esperienza formativa che coinvolgeva tanto il personale quanto i pazienti. L'educazione, in questo contesto, non era un'attività separata, ma parte integrante della vita ospedaliere, influenzando non solo il modo in cui i malati venivano trattati, ma anche il comportamento e le abitudini della popolazione circostante.

La stretta connessione tra religione e medicina, tipica del periodo medievale, portò le comunità ospedaliere a sviluppare un'educazione sanitaria che rifletteva i valori cristiani. La cura del corpo era vista come un riflesso della cura dell'anima, e l'educazione impartita non si limitava a trasmettere conoscenze mediche, ma promuoveva anche un *ethos* di compassione e responsabilità collettiva (Risse, 1999). In questo modo, le comunità ospedaliere mentre guarivano i corpi, cercavano anche di migliorare il tessuto morale della società, insegnando che la salute pubblica era un dovere comune e che la prevenzione delle malattie era parte di un più ampio impegno verso il bene comune. Inoltre, divennero luoghi in cui si assicuravano nuove conoscenze e pratiche sanitarie, che venivano poi trasmesse alla popolazione. Il processo di educazione continua rafforzava la coesione sociale e creava una base di conoscenze condivise che avrebbe influenzato le pratiche sanitarie nei secoli successivi. Le comunità ospedaliere furono, quindi, agenti di cambiamento capaci di diffondere nuovi paradigmi di salute che integravano le scoperte mediche con le esigenze spirituali e sociali del tempo. Queste istituzioni si trasformarono in catalizzatori di un cambiamento culturale che promuoveva una visione integrata della salute, in cui il benessere fisico, spirituale e sociale erano interconnessi. Il loro contributo all'educazione sanitaria ha posto le basi per un approccio alla salute che avrebbe continuato a evolversi, influenzando la medicina e la sanità pubblica ben oltre il periodo medievale.

### 3.1 Analisi delle metodologie formative adottate all'interno delle comunità ospedaliere

L'analisi delle metodologie formative adottate all'interno delle comunità ospedaliere padane nel Medioevo rivela un approccio innovativo e integrato alla formazione sanitaria, che coniugava conoscenze pratiche e teoriche in un contesto in cui l'apprendimento era indissolubilmente legato alla pratica quotidiana della cura. Queste comunità, gestite spesso da ordini religiosi, non erano solo luoghi di assistenza medica, ma anche centri di formazione, dove il sapere veniva trasmesso in modo diretto e operativo. La formazione del personale medico si basava su un sistema di apprendimento che potremmo definire oggi "sul campo". I giovani novizi, spesso destinati a diventare medici o infermieri, acquisivano le loro competenze attraverso un lungo periodo di pratica accanto a figure più esperte. Secondo Henderson et al. (2007) e Horden (2008) l'esperienza diretta nel trattamento dei malati era considerata fondamentale per la formazione, permettendo ai novizi di apprendere non solo le tecniche mediche, ma anche l'arte del prendersi cura,

che includeva l'aspetto morale e spirituale della cura del paziente. Accanto alla pratica, c'era un'integrazione con la conoscenza teorica, che veniva trasmessa attraverso lezioni e testi medici, spesso provenienti dalla tradizione classica e araba. I testi erano studiati non solo per le loro indicazioni pratiche, ma anche per la loro visione complessiva della medicina, che considerava il corpo umano come parte di un ordine naturale e divino. La combinazione di studio teorico e pratica quotidiana garantiva una formazione completa, che preparava il personale medico ad affrontare le sfide della cura in un contesto difficile e spesso imprevedibile.

Cossar (2009) ci offre lo studio più interessante sull'intersezione tra religione, comunità, classe sociale e potere politico all'interno della città-stato italiana del Medioevo. Fu Arnaldo da Brescia (1090–1155) che articolò l'idea di un attivismo apostolico laico incentrato sulla cittadinanza, mentre il papato, sotto la guida di papi intellettuali come Innocenzo III (1161 – 1216), utilizzò la giustificazione accademica per affermare l'autorità papale su tutti gli affari ecclesiastici e su molti affari temporali come gli ospedali (Vauchez & Bornstein, 1993). Infatti, per comprendere la natura dell'attività di beneficenza del periodo, è necessario collocarla nel contesto delle lotte di potere in via di sviluppo tra queste autorità, che esigevano azioni politiche e sociali attraverso la carità, quando le istituzioni di beneficenza, come gli ospedali, create da questi gruppi, strutturano la gestione secondo linee simili a quelle di queste organizzazioni comunali. Di conseguenza, anche gli ospedali necessitano della partecipazione dei cittadini e di reti sociali indipendenti. Oltre al personale medico, anche i laici che frequentavano le comunità ospedaliere, come i pellegrini e i poveri, venivano coinvolti in un processo educativo (Cardini, & Russo, 2019). La trasmissione di conoscenze sanitarie a queste persone era parte della missione di queste istituzioni, che vedevano nella diffusione delle pratiche igieniche e della prevenzione un modo per migliorare la salute della comunità nel suo insieme (Gualdaroni & Marcelli, 2023). Gli ospedali padani, dunque, si distinguevano non solo per l'assistenza diretta ai malati, ma anche per il loro ruolo nel promuovere un'educazione sanitaria diffusa, che contribuiva a elevare il livello di consapevolezza sanitaria tra la popolazione.

Le metodologie formative adottate all'interno delle comunità ospedaliere della Padania medievale furono, quindi, caratterizzate da un approccio pragmatico e integrato, che metteva al centro l'esperienza pratica, senza trascurare l'importanza della conoscenza teorica. Si trattava di un modello formativo che rispondeva alle esigenze immediate della cura e poneva le basi per un sistema di educazione sanitaria che avrebbe avuto un impatto duraturo sulla società. La capacità di queste comunità di adattarsi e innovare in ambito educativo è una testimonianza della loro importanza non solo come luoghi di cura, ma come veri e propri centri di sapere e formazione sanitaria.

### 3.2 Contributo delle comunità ospedaliere alla diffusione delle pratiche igieniche e alla prevenzione delle malattie

Il contributo delle comunità ospedaliere padane alla diffusione delle pratiche igieniche e alla prevenzione delle malattie fu un elemento centrale nello sviluppo della salute pubblica nel Medioevo. In un'epoca in cui la conoscenza delle cause delle malattie era ancora limitata e spesso legata a concezioni religiose o superstiziose, queste comunità svolsero un ruolo pionieristico nel promuovere l'igiene e la prevenzione come strumenti essenziali per il benessere collettivo.

Le comunità ospedaliere, con la loro duplice funzione di luoghi di cura e di educazione, si trovarono naturalmente ad affrontare le problematiche igieniche che affliggevano la popolazione. In un contesto urbano spesso caratterizzato da condizioni sanitarie precarie, le istituzioni compresero presto l'importanza di mantenere ambienti puliti e salubri non solo per curare i malati, ma anche per prevenire la diffusione delle malattie. Attraverso la loro pratica quotidiana e la gestione delle strutture, gli ospedali padani svilupparono e applicarono principi igienici che sarebbero diventati fondamentali nel controllo delle epidemie e nella riduzione del rischio di contagio. Per Dock et al. (1920) i principi igienici, adottati all'interno delle comunità includevano: la regolamentazione della pulizia degli ambienti, la separazione dei malati per evitare il contagio, e la gestione accurata dei rifiuti. Inoltre, le comunità ospedaliere padane si impegnarono nella promozione di abitudini igieniche tra i pazienti e i visitatori, educandoli su pratiche come il lavaggio delle mani, la pulizia personale e l'importanza dell'aria fresca. Si parla di un tipo di educazione alla salute che, pur rudimentale rispetto agli standard moderni, costituì un importante passo avanti nella diffusione di una cultura della prevenzione.

L'influenza delle comunità ospedaliere non si limitava ai confini delle loro strutture. Attraverso il contatto con i pellegrini, i poveri e gli abitanti delle città, gli insegnamenti igienici si diffusero progressivamente nella popolazione generale. Gli ospedali, spesso situati in posizioni strategiche all'interno delle città, divennero centri di diffusione di conoscenze igieniche che lentamente iniziarono a permeare la società medievale, contribuendo a una maggiore consapevolezza della relazione tra igiene e salute. Il lavoro di prevenzione fu particolarmente significativo durante le frequenti epidemie che colpivano la regione. In questi momenti di crisi, le pratiche igieniche promosse dagli ospedali si rivelarono essenziali per limitare la diffusione delle malattie. La separazione dei malati, la gestione dei cadaveri e la pulizia degli spazi pubblici furono alcune delle misure che contribuirono a contenere l'impatto delle epidemie, dimostrando l'efficacia delle strategie preventive adottate (Davis, 2019). In effetti, le istituzioni non solo risposero alle esigenze sanitarie immediate, ma gettarono anche le basi per un approccio più consapevole e sistematico alla gestione della salute pubblica, influenzando profondamente la società medievale e gettando le fondamenta per i futuri sviluppi nella medicina e nella sanità pubblica.

#### 4. Interazione tra comunità ospedaliere e società padana

Durante il Medioevo l'interazione tra le comunità ospedaliere e la società padana rappresenta un esempio significativo di come istituzioni sanitarie possano influenzare e modellare non solo la salute pubblica, ma anche il tessuto sociale e culturale di un'intera regione, perché le comunità erano profondamente integrate nel contesto sociale della Padania e avevano un impatto che andava ben oltre le mura dei loro edifici. L'interazione tra le comunità ospedaliere e la società padana si manifestava attraverso una rete di relazioni che coinvolgeva non solo i malati e i poveri, ma anche i membri delle classi più abbienti, i quali spesso contribuivano al sostegno economico di queste istituzioni. Le comunità ospedaliere non erano isolate, ma parte integrante del tessuto sociale, e la loro esistenza era resa possibile grazie al sostegno della comunità locale, che vedeva in esse un riflesso dei valori cristiani di carità e solidarietà. In questo modo, le comunità ospedaliere divennero agenti di cambiamento sociale, influenzando tanto il modo in cui le persone si prendevano cura della propria salute, quanto il modo in cui la società concepiva il concetto stesso di benessere collettivo (Conejo da Pena & Bridgewater Mateu, 2023). L'impatto fu profondo e duraturo: la cultura della salute e della cura che contribuirono a creare si radicò profondamente nella mentalità collettiva, influenzando le pratiche sanitarie e il modo in cui la società percepiva il ruolo della medicina, migliorando le condizioni di vita della popolazione, contribuendo a plasmare l'evoluzione delle strutture sociali e delle politiche pubbliche, creando un modello di assistenza sanitaria che avrebbe avuto un'influenza duratura nei secoli successivi.

##### 4.1 Esplorazione delle relazioni tra le comunità ospedaliere e le altre istituzioni sociali, religiose e civili della Padania

Le comunità ospedaliere, essendo strettamente legate agli ordini religiosi, intrattenevano un rapporto profondo con la Chiesa, che rappresentava non solo un'autorità spirituale, ma anche un potere sociale e politico di primo piano. Gli ospedali medievali, fondati e spesso gestiti da ordini monastici o confraternite religiose, beneficiavano del supporto della Chiesa non solo in termini di risorse materiali, ma anche attraverso la legittimazione delle loro attività. Questo legame permetteva agli ospedali di svolgere il loro ruolo caritativo e assistenziale con un'autorità morale che rafforzava la loro posizione nella società. La relazione con le istituzioni civili, come le amministrazioni comunali e i governi cittadini, era altrettanto stretta, poiché collaboravano con le autorità civili per affrontare problemi come le epidemie e le condizioni sanitarie urbane (Barnhouse, 2023). Tale collaborazione spesso si traduceva in iniziative congiunte per migliorare l'igiene pubblica, regolamentare la gestione dei rifiuti e organizzare interventi durante le crisi sanitarie, come le frequenti pestilenze (Stevens-Crawshaw, 2016). *Plague Hospitals: Public Health for the City in Early Modern*

Venice, New York, Routledge.. Le interazioni con

le istituzioni sociali, come le corporazioni di mestieri e le confraternite laiche, completavano il quadro di queste relazioni. Le corporazioni, che erano fondamentali per l'economia urbana, si rendevano conto dell'importanza di mantenere una forza lavoro sana e spesso sostenevano le attività delle comunità ospedaliere attraverso donazioni e altre forme di supporto, quindi, riconoscevano che il benessere della popolazione era strettamente legato alla prosperità economica della città, creando un circolo virtuoso in cui la salute pubblica diventava un interesse comune.

Ricordano Bianchi e Silvano (2020) che le relazioni tra le comunità ospedaliere e le diverse istituzioni favorirono una diffusione più ampia delle pratiche di cura e una maggiore consapevolezza sanitaria tra la popolazione. La collaborazione con la Chiesa garantiva un'influenza morale e spirituale che rafforzava l'accettazione delle pratiche sanitarie promosse dagli ospedali. Il supporto delle istituzioni civili e sociali, d'altra parte, forniva le risorse necessarie per attuare queste pratiche su larga scala, rendendole parte integrante della vita quotidiana. Si trattò di relazioni essenziali per il progresso delle pratiche sanitarie e la promozione della salute pubblica, che crearono una rete di supporto che consolidò il ruolo centrale degli ospedali come motori del cambiamento sociale e sanitario nella regione. L'evoluzione della consapevolezza sanitaria e delle pratiche di cura nella Padania medievale fu, in gran parte, il risultato di queste collaborazioni interistituzionali, che riuscirono a integrare la salute pubblica nella più ampia struttura della società.

##### 4.2 Impatto delle comunità ospedaliere sulle normative sanitarie locali e sulle politiche pubbliche in materia di salute

L'impatto delle comunità ospedaliere sulle politiche pubbliche si manifestò anche nella codificazione di regolamenti igienici e sanitari. Le città della Padania, in crescita e sempre più dense, dovevano far fronte a problemi come la gestione dei rifiuti, la qualità dell'acqua e la prevenzione delle malattie infettive. Le comunità ospedaliere, con la loro esperienza nella cura dei malati e nella prevenzione delle malattie, fornivano consulenza e orientamenti che influenzavano la stesura di queste normative. Spesso, le disposizioni che regolamentavano l'igiene urbana e la gestione delle emergenze sanitarie traevano ispirazione diretta dalle pratiche osservate negli ospedali. Inoltre, la crescente consapevolezza dell'importanza della salute pubblica portò le autorità civili a collaborare sempre più strettamente con le comunità ospedaliere per sviluppare strategie di prevenzione e contenimento delle epidemie:

“Dai più alti circoli intellettuali alle comuni associazioni dei lavoratori il discorso ruotava attorno a questi temi. I secoli XI e XII furono testimoni di una fioritura paneuropea di attività pie tra tutti gli individui della società e crearono una rinascita del discorso teologico cristiano e un riordino istituzionale” (Vau-chez & Bornstein, 1993, p. 180).

Queste collaborazioni non solo rafforzarono le capacità di risposta delle città, ma favorirono anche un approccio più sistematico alla salute pubblica, con l'introduzione di politiche mirate alla protezione della popolazione. Le comunità ospedaliere, con la loro autorità morale e la loro competenza tecnica, divennero interlocutori privilegiati delle autorità civili, contribuendo a integrare la dimensione sanitaria nelle politiche pubbliche (Bowers, 2007).

Il contributo delle comunità ospedaliere si estese anche all'influenza culturale sulle politiche sanitarie. Il loro operato quotidiano, basato su principi di carità e responsabilità sociale, permeò le politiche pubbliche con un ethos di servizio alla comunità. Le normative sanitarie ispirate dalle pratiche ospedaliere non erano semplicemente regolamenti tecnici, ma riflettevano un impegno collettivo per il bene comune, in cui la salute della popolazione era considerata un valore fondamentale da proteggere. L'eredità di questa influenza si ritrova nella progressiva istituzionalizzazione delle pratiche sanitarie e nell'integrazione della salute pubblica come pilastro centrale delle politiche urbane e regionali della Padania medievale.

## 5. Caso di studio: analisi di una comunità ospedaliera specifica: la Ca' Granda di Milano

Per il caso di studio all'interno di questo articolo, ho scelto di concentrarmi sulla Ca' Granda di Milano, una delle comunità ospedaliere più significative e influenti della Padania medievale. La Ca' Granda, ufficialmente conosciuta come Ospedale Maggiore, fu fondata nel 1456 per volere del Duca di Milano, Francesco Sforza, con l'intento di creare un'istituzione in grado di fornire cure mediche alla popolazione indigente della città e dei dintorni.

La scelta di questo ospedale come oggetto del caso di studio è motivata non solo dalla sua importanza storica e dalla sua rilevanza come centro di cura, ma soprattutto per il suo ruolo pionieristico nell'ambito dell'educazione sanitaria e della formazione del personale medico. La Ca' Granda, infatti, rappresenta un esempio paradigmatico di come un'istituzione ospedaliera potesse diventare un centro nevralgico per la diffusione delle pratiche sanitarie e per la formazione delle nuove generazioni di medici e infermieri.

Le motivazioni educative che hanno guidato la scelta della Ca' Granda risiedono nella sua struttura organizzativa e nella sua capacità di integrare formazione teorica e pratica in modo innovativo per l'epoca: l'ospedale, fin dalle sue origini, si distinse per l'attenzione alla qualità della formazione del personale medico, adottando metodologie avanzate che combinavano l'apprendimento diretto attraverso l'assistenza ai pazienti con lo studio dei testi medici più avanzati del tempo. Questa dualità tra teoria e pratica è stata determinante per la formazione di medici capaci di rispondere alle esigenze sanitarie di una popolazione in crescita e sempre più urbanizzata. Inoltre, la Ca' Granda fu un modello di come le comunità ospedaliere potessero interagire con le altre istituzioni sociali e politiche della città. Il suo legame stretto con le autorità ducali e con la Chiesa ne fece

un punto di riferimento non solo per le cure mediche, ma anche per l'elaborazione e la diffusione di normative sanitarie che influenzarono profondamente le politiche pubbliche milanesi. La collaborazione tra l'ospedale e le istituzioni civili e religiose garantì una diffusione capillare delle pratiche igieniche e preventive, contribuendo a innalzare il livello di consapevolezza sanitaria tra la popolazione. Infine, la scelta della Ca' Granda è motivata dal suo impatto duraturo sulla storia della medicina e dell'educazione sanitaria non solo a Milano, ma in tutta la Padania e oltre. La sua struttura e organizzazione divennero un modello per la fondazione di altri ospedali in Italia e in Europa, rendendola un esempio emblematico di come un'istituzione sanitaria possa diventare un motore di progresso educativo e sociale. Attraverso l'analisi della Ca' Granda, si può dunque comprendere non solo l'importanza delle comunità ospedaliere nella Padania medievale, ma anche il loro ruolo cruciale nella costruzione di una tradizione educativa che avrebbe influenzato profondamente le pratiche sanitarie dei secoli successivi.

### 5.1 Storia, struttura, prassi educative e impatto sulla comunità locale della Ca' Granda di Milano

Ci supporta, nell'analisi, il volume di Mayall Brasher (2017). La Ca' Granda di Milano, fondata nel 1456 per iniziativa del Duca Francesco Sforza, rappresenta una delle istituzioni ospedaliere più importanti della Padania medievale e un esempio illuminante di come un ospedale potesse trasformarsi in un centro nevralgico di educazione sanitaria e di promozione del benessere pubblico. La sua storia e la sua evoluzione riflettono l'interazione tra esigenze sanitarie, dinamiche sociali e politiche, e lo sviluppo di pratiche educative innovative. Fin dalla sua fondazione, fu concepita non solo come un luogo di cura per i malati indigenti, ma come un'istituzione con una missione educativa e sociale. La sua costruzione, affidata all'architetto Filarete, era espressione di un progetto ambizioso che mirava a dotare Milano di un ospedale all'avanguardia, sia dal punto di vista architettonico che organizzativo. L'ampia struttura, caratterizzata da lunghi corridoi e da padiglioni disposti in modo razionale, rispondeva non solo alla necessità di ospitare un numero crescente di pazienti, ma anche a quella di garantire condizioni igieniche adeguate, un'innovazione importante per l'epoca.

La Ca' Granda divenne presto un punto di riferimento per la formazione del personale medico. Le prassi educative adottate al suo interno erano basate su un modello integrato che combinava l'apprendimento teorico con la pratica clinica quotidiana. I medici e gli studenti di medicina che operavano nell'ospedale avevano l'opportunità di confrontarsi direttamente con le malattie e le problematiche sanitarie della popolazione, imparando a gestire casi complessi sotto la supervisione di medici esperti. Questa metodologia migliorava la qualità delle cure offerte ai pazienti, mentre contribuiva a formare una nuova generazione di medici capaci di affrontare le sfide sanitarie del tempo con competenza e professionalità.

L'impatto della Ca' Granda sulla comunità locale fu profondo e duraturo. L'ospedale non si limitava a cu-

rare i malati, ma si impegnava anche nella prevenzione delle malattie e nella diffusione di pratiche igieniche tra la popolazione. Le sue iniziative educative, rivolte non solo al personale medico ma anche ai cittadini, contribuirono a innalzare il livello di consapevolezza sanitaria e a promuovere comportamenti che avrebbero ridotto la diffusione delle malattie. La Ca' Granda, attraverso la sua interazione con le autorità civili e religiose, influenzò significativamente le politiche sanitarie locali, diventando un modello per altre istituzioni simili nella regione. Infatti, l'importanza della Ca' Granda non si limitava al contesto milanese, la sua reputazione si diffuse in tutta la Padania e oltre, facendo di questo ospedale un punto di riferimento per la sanità e l'educazione medica in tutta Europa. La sua capacità di combinare innovazione architettonica, efficacia organizzativa e impegno educativo ne fece un esempio di eccellenza che avrebbe lasciato un'impronta duratura nella storia della medicina.

In sintesi, la Ca' Granda di Milano rappresenta un caso esemplare di come un'istituzione ospedaliera possa svolgere un ruolo focale non solo nella cura dei malati, ma anche nell'educazione sanitaria e nella promozione del benessere pubblico. La sua storia, le sue strutture avanzate, le sue prassi educative innovative e il suo impatto sulla comunità locale sono testimonianze del contributo fondamentale che le comunità ospedaliere hanno dato alla società medievale e alla nascita di un sistema di salute pubblica più organizzato e consapevole.

## 5.2 Riflessioni e applicabilità estesa del modello Ca' Granda

Il modello della Ca' Granda di Milano offre preziose lezioni che vanno ben oltre il contesto specifico della sua epoca, offrendo spunti di riflessione su come le istituzioni sanitarie possano giocare un ruolo cruciale nella promozione della salute pubblica e nell'educazione sanitaria. Questo ospedale, con la sua struttura avanzata e le sue prassi educative, dimostra che un approccio integrato alla cura e alla formazione non solo migliora l'efficacia delle cure mediche, ma può anche avere un impatto significativo sul benessere della comunità in generale.

Una delle principali lezioni che emergono dall'analisi della Ca' Granda è l'importanza di concepire gli ospedali non solo come luoghi di cura, ma come centri di formazione e di diffusione del sapere medico. Questo orientamento olistico, che unisce la pratica clinica all'educazione, ha dimostrato di essere efficace non solo nel migliorare le competenze del personale medico, ma anche nel promuovere una cultura della prevenzione e della salute tra la popolazione. La formazione pratica degli studenti di medicina all'interno dell'ospedale, combinata con lo studio teorico, ha creato un modello di educazione medica che potrebbe essere applicato con successo anche in contesti moderni, dove la formazione sul campo è essenziale per preparare professionisti competenti e capaci.

Inoltre, la Ca' Granda dimostra come un'istituzione sanitaria possa diventare un attore centrale nel dialogo con le autorità civili e religiose per influenzare

le politiche pubbliche in materia di salute. Questo modello di collaborazione interistituzionale ha il potenziale per essere applicato in diversi contesti geografici e temporali, suggerendo che un forte legame tra ospedali, governi e comunità locali è cruciale per lo sviluppo di politiche sanitarie efficaci e sostenibili. La capacità della Ca' Granda di influenzare le normative sanitarie e di promuovere pratiche igieniche tra la popolazione è un esempio di come gli ospedali possano andare oltre il loro ruolo tradizionale, contribuendo in modo significativo alla salute pubblica. La capacità di un ospedale di agire come un centro di benessere complessivo, piuttosto che limitarsi alla cura delle malattie, rappresenta un modello che può essere adattato e applicato in diverse realtà, promuovendo una visione della salute come equilibrio tra corpo, mente e ambiente sociale:

*“La ‘cura del corpo’ cominciò ad avere la precedenza sulla ‘cura dell’anima’. Il risultato istituzionale di questo cambiamento è stata la medicalizzazione dell’ospedale” (Henderson, 2006, p. 27–28).*

Certamente, il modello della Ca' Granda di Milano non è solo un capitolo importante della storia della medicina medievale, ma offre anche insegnamenti preziosi per il presente e il futuro. Le sue pratiche innovative, la sua influenza sulle politiche sanitarie e la sua visione olistica della salute rappresentano un esempio di come un'istituzione sanitaria possa trasformarsi in un motore di progresso sociale e sanitario. La riflessione su questo modello suggerisce che molti dei principi sviluppati dalla Ca' Granda possono essere applicati in contesti diversi, contribuendo a migliorare la qualità delle cure, a rafforzare le politiche pubbliche e a promuovere una cultura della salute integrata e sostenibile.

## 6. Conclusioni, eredità e influenze a lungo termine

L'analisi delle comunità ospedaliere civili e religiose nella Padania medievale rivela un'eredità che si estende ben oltre il periodo in cui queste istituzioni fiorirono, influenzando profondamente lo sviluppo della sanità pubblica e dell'educazione sanitaria nei secoli successivi. Le comunità ospedaliere, attraverso il loro impegno quotidiano nella cura dei malati e nella formazione del personale medico, hanno contribuito a forgiare un modello di assistenza sanitaria che ha lasciato un'impronta duratura sulla società, modellando sia le pratiche mediche che l'approccio alla salute pubblica. Esse rappresentano un punto di svolta nella storia della sanità, poiché per la prima volta si assistette a un'integrazione sistematica tra cura, prevenzione e educazione: approccio integrato alla salute, che includeva la formazione continua del personale e l'educazione della popolazione e che gettò le basi per l'evoluzione futura delle politiche sanitarie e dell'educazione medica.

L'influenza di queste comunità ospedaliere non si esaurì con la fine del Medioevo, ma continuò a manifestarsi attraverso la trasmissione dei loro principi e delle loro pratiche alle generazioni successive, poiché l'idea che un ospedale potesse essere non solo un

luogo di cura, ma anche un centro di formazione e di promozione della salute pubblica, fu ereditata e sviluppata dalle istituzioni sanitarie dei periodi successivi, diventando un pilastro dell'organizzazione sanitaria moderna. Le pratiche introdotte dalle comunità ospedaliere padane, come la formazione pratica dei medici e l'attenzione all'igiene, vennero assimilate e perfezionate nel corso dei secoli, contribuendo a formare il quadro di riferimento della medicina contemporanea. La capacità delle comunità ospedaliere di adattarsi alle esigenze sanitarie del tempo, di collaborare con le autorità civili e religiose e di educare la popolazione, rappresenta un modello di resilienza e innovazione che ha trovato eco nelle successive riforme sanitarie e nei sistemi di educazione medica. La loro eredità non si riflette solo nelle istituzioni ospedaliere odierne, ma anche nel modo in cui la società percepisce il ruolo della sanità come elemento centrale del benessere collettivo.

Le comunità ospedaliere padane hanno anche contribuito a formare un *ethos* di responsabilità sociale nella sanità, un'eredità che si riflette nel concetto moderno di sanità pubblica: vedevano la cura dei malati come un dovere non solo individuale, ma collettivo, in cui l'educazione sanitaria esercitava un ruolo cruciale nel rafforzare il tessuto sociale. La loro esperienza ha dimostrato che un sistema sanitario efficace deve coinvolgere attivamente la comunità, educandola e responsabilizzandola nella gestione della propria salute:

“Oggi, magari discutendo di politica economica sanitaria, la maggior parte delle persone concorderebbe sul fatto che l'ospedale funziona come uno dei “primi doveri di una società organizzata” 1 come servizio pubblico per i membri della comunità che ne hanno bisogno. Questo ideale non è una concezione recente. Emerse già nel XII secolo nell'Europa occidentale in comunità che stavano attraversando sconvolgimenti economici, sociali e politici. Durante l'Alto Medioevo, il dibattito su chi fosse la responsabilità di prendersi cura dei malati e degli indigenti, nonché la preoccupazione del pubblico per la povertà e la criminalità, portarono a un grande esperimento nella creazione di un sistema di assistenza sociale per i poveri e i malati. Uno che è servito da modello per le istituzioni di servizi sociali che esistono ancora oggi. In Italia, l'emergere di istituzioni per la cura dei bisognosi coincise con l'ascesa delle città e la nascita del capitalismo europeo” (Mayall Brasher, 2017, p. 1).

In questo contesto, le comunità ospedaliere della Padania medievale possono essere viste come precursori di un approccio alla salute che integra cura, prevenzione e educazione in un'unica visione olistica (Gazzini, 2012). Eredità che continua a influenzare il modo in cui concepiamo l'organizzazione della sanità pubblica e la formazione dei professionisti della salute, dimostrando che le lezioni apprese da queste antiche istituzioni sono ancora rilevanti e applicabili nel contesto contemporaneo. Il loro contributo alla costruzione di una cultura della salute integrata è un patrimonio che continua a vivere, arricchendo la nostra comprensione del ruolo delle istituzioni sanitarie

nella società: l'idea di un'assistenza sanitaria che non si limiti alla cura delle malattie, ma che promuova anche la prevenzione e l'educazione alla salute, è oggi più rilevante che mai. Inoltre, il concetto di cura integrata, che considera l'individuo nella sua totalità, è oggi alla base di molti modelli di assistenza sanitaria moderna, in particolare quelli orientati alla medicina preventiva e alla gestione delle malattie croniche.

Sono questi i motivi per i quali le comunità ospedaliere della Padania medievale hanno lasciato un'eredità che continua a influenzare il modo in cui pensiamo e pratichiamo la medicina e l'assistenza sanitaria oggi. Il loro modello di cura integrata e di educazione alla salute, che univa medicina, prevenzione, educazione e spiritualità, rappresenta un paradigma che ha attraversato i secoli, adattandosi e rinnovandosi, ma mantenendo intatti i principi fondamentali di una sanità orientata al benessere globale dell'individuo e della comunità. Come attesta lo studio attuale di Mortari & Saiani (2013) e di Jehanno (2016), il modello non solo ha segnato un'epoca, ma continua a offrire ispirazione e guida per affrontare le sfide della salute pubblica nel mondo contemporaneo.

## Riferimenti bibliografici

- Albini, G. (1990). Fondazioni di ospedali in area padana (secoli XI–XIII). In *La conversione alla povertà nell'Italia dei secoli XII–XV: Atti del XVII Convegno storico internazionale, Todi, 14–17 ottobre 1990*. Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo.
- Albini, G. (1993). *Città e ospedali nella Lombardia medievale*. Clueb.
- Albini, G. (2004). Dallo sviluppo della comunità ospedaliere alla sua crisi (secoli XIV e XV). In R. Creci, *L'ospedale Rodolfo Tanzi di Parma in età medievale* (pp. 29–78). Clueb.
- Barnhouse, L. C. (2023). *Hospitals in communities of the late medieval Rhineland: Houses of God, places for the sick*. Amsterdam University Press.
- Bianchi, F., & Silvano, G. (Eds.). (2020). *Saggi di storia della salute: Medicina, ospedali e cura fra medioevo ed età contemporanea*. FrancoAngeli.
- Bonvesin de la Riva. (1974). *De magnalibus Mediolani* (Original work published 1288). Bompiani.
- Bowers, B. S. (2007). *Medieval hospital and medical practice*. Routledge.
- Brasher, S. M. (2017). *Hospitals and charity: Religious culture and civic life in medieval northern Italy*. Manchester University Press.
- Cardini, F., & Russo, L. (2019). *Homo viator: Il pellegrinaggio medievale*. La Nuova Italia.
- Caretta, A. (1967). Gli antichi ospedali di Lodi. *Archivio Storico Lodigiano*, Ser. II, XV(3), 3–13.
- Conejo da Pena, A., & Bridgewater Mateu, P. (Eds.). (2023). *The medieval and early modern hospital: A physical and symbolic space*. Viella.
- Cosmacini, G. (2005). *L'Ospedale Sant'Anna di Como nella storia della città*. Azienda Ospedaliera Sant'Anna.
- Cossar, R. (2009). The Confraternity of the Misericordia Maggiore in Bergamo: Three texts, 1282–1362 (R. Cossar, Trans.). In K. L. Jansen et al. (Eds.), *Medieval Italy: Texts in translation* (pp. 400–404). University of Pennsylvania Press.
- Davis, A. J. (2019). *The medieval economy of salvation: Charity, commerce and the rise of the hospital*. Cornell University Press.
- Dock, L. L., & Stewart, I. M. (1920). *A short history of nursing from the earliest times to the present day*. G. P. Putnam's Sons.

- Gazzini, M. (2012). Ospedali nell'Italia medievale. *Reti Medievali*, 13(1), 211–237.
- Geltner, G. (2019). *Roads to health: Infrastructure and urban wellbeing in later medieval Italy*. University of Pennsylvania Press.
- Gualdaroni, F., & Marcelli, A. M. (2023). Le Putte di Coro e la formazione veneziana dei talenti nel tardo XVII e primo XVIII secolo. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 255–266. [https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23\\_31](https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_31)
- Henderson, J. (2006). *The Renaissance hospital: Healing the body and healing the soul*. Odoya.
- Henderson, J., Horden, P., & Pastore, A. (Eds.). (2007). *The impact of hospitals 300–2000*. Peter Lang.
- Horden, P. (2008). *Hospitals and healing from antiquity to the later Middle Ages*. Routledge.
- Jéhanno, C. (2016, April 15). The medieval hospital as epistemological laboratory. Paper presented at *Journée d'étude – The medieval hospital, an epistemological workshop for historians (North–Western Europe, 13th to 16th century)*, Université de Gand.
- Jones, P. (2017). *The Italian city–state: From commune to signoria*. Oxford University Press.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. McGraw Hill.
- Nicholas, D. M. (1997). *The growth of the medieval city: From late antiquity to the early fourteenth century*. Routledge.
- Porter, R., & Granshaw, L. (Eds.). (1989). *The hospital in history*. Routledge.
- Racine, P. (1987). Il sistema ospedaliero lombardo (secoli XII–XV). In V. Barbagli Bagnoli (Ed.), *Domanda e consumi. Livelli e strutture (nei secoli XIII–XVIII)* (pp. 355–380). Centro Italiano di Studi di Storia e d'Arte.
- Risse, G. B. (1999). *Mending bodies, saving souls: A history of hospitals*. Oxford University Press.
- Rubin, M. (1994). Imagining medieval hospitals: Considerations on the cultural meaning of institutional change. In J. Barry (Ed.), *Medicine and charity before the welfare state* (pp. 14–25). Routledge.
- Sabolla, L. (2023). *All'origine della cura. Vol. 2: Homo viator. Dall'accoglienza dei primi pellegrini agli Ospedali Maggiori*. Itaca.
- Skinner, P. (1997). *Health and medicine in early medieval southern Italy*. Brill.
- Stevens–Crawshaw, J. L. (2016). *Plague hospitals: Public health for the city in early modern Europe*. Routledge.
- Vauchez, A. (1978). Assistance et charité en Occident, XIIIe–XVe siècles. In V. Barbagli Bagnoli (Ed.), *Domanda e consumi. Livelli e strutture (nei secoli XIII–XVIII)* (pp. 151–162). Centro Italiano di Studi di Storia e d'Arte.
- Vauchez, A., & Bornstein, D. (Eds.). (1993). *The laity in the Middle Ages: Religious beliefs and devotional practices*. University of Notre Dame Press.
- Vignati, C. (1879). *Codice diplomatico laudense*. G. Brigola e Compagno.
- Watson, S. C. (2020). *On hospitals: Welfare, law, and Christianity in Western Europe, 400–1320*. Oxford University Press.
- Ziegler, T. A. (2018). *Medieval healthcare and the rise of charitable institutions: The history of the municipal hospital*. Palgrave Macmillan.



# A mapping review of Vygotskian formative interventions

## Una review degli interventi formativi di matrice vygotskijana

Daniele Morselli

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

Mattia Favaretto

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (Italy) – Mattia.Favaretto@student.unibz.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7911-8092>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This contribution presents a mapping review of Change Laboratory and formative interventions within the framework of Historical-Cultural Activity Theory (CHAT) originated by Vygotsky. The aim is to compare the field applications of these participatory methodologies for social change by analysing both the research groups publishing on these topics and the key concepts used in the publications. Using VOSviewer, the contribution analyses co-authorship links and lexical co-occurrences in 287 publications from 1996 to 2022. The results highlight two main research centres, one in Finland led by Engeström and Sannino and the other by Querol and Vilela in Brazil. The subsequent cluster analysis identifies four groupings of terms that recur together, suggesting a historical specialisation of clusters with respect to the four generations of CHAT studies. Within the third generation, one cluster relates Change Laboratory with expansive learning, while another associates formative interventions with transformative agency and double stimulation. The conclusions provide methodological recommendations and identify research directions for fourth-generation interventions oriented towards equity and social justice.

Questo contributo presenta una mapping review degli interventi formativi e di Change Laboratory nell'ambito della Teoria Storico-Culturale dell'Attività (CHAT) originata da Vygotskij. L'obiettivo è di confrontare le applicazioni sul campo di queste metodologie partecipative per il cambiamento sociale, analizzando sia i gruppi di ricerca che pubblicano su questi temi, sia i concetti chiave utilizzati nelle pubblicazioni. Attraverso VOSviewer, il contributo analizza i legami di co-autorialità e le co-occorrenze lessicali in 287 pubblicazioni dal 1996 al 2022. I risultati evidenziano due nuclei di ricerca principali, uno in Finlandia guidato da Engeström e Sannino e l'altro da Querol e Vilela in Brasile. L'analisi dei cluster identifica quattro raggruppamenti di termini che ricorrono assieme, suggerendo una specializzazione storica dei cluster rispetto alle quattro generazioni di studi CHAT. All'interno della terza generazione, un cluster associa il Change Laboratory con l'apprendimento espansivo, mentre un altro gli interventi formativi con l'agency trasformativa e la doppia stimolazione. Le conclusioni forniscono consigli metodologici e individuano direzioni per la ricerca per interventi di quarta generazione orientati all'equità e alla giustizia sociale.

#### KEYWORDS

Change Laboratory, formative interventions, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), mapping review, VOSviewer; Vygotsky  
Change Laboratory, interventi formativi, Teoria Storico-Culturale dell'Attività (CHAT), mapping review, VOSviewer; Vygotskij

**Citation:** Morselli, D., & Favaretto, M. (2025). A mapping review of Vygotskian formative interventions. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 182-189. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_22](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_22)

**Authorship:** Conceptualization (D. Morselli); Data curation (D. Morselli; M. Favaretto); Formal analysis (D. Morselli; M. Favaretto); Investigation (D. Morselli, M. Favaretto); Methodology (D. Morselli); Project administration (D. Morselli); Supervision (D. Morselli); Validation (D. Morselli); Visualization (M. Favaretto); Writing – original draft (D. Morselli); Writing – review & editing (M. Favaretto).

**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-01-25\\_22](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_22)

**Submitted:** February 3, 2025 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

Promuovere il cambiamento sociale attraverso metodologie partecipative ed emancipatrici rappresenta una sfida cruciale nel contesto delle pratiche educative e professionali contemporanee (Hopwood, 2024). In un mondo in continua evoluzione, dove le dinamiche sociali, culturali ed economiche si intrecciano in modi complessi e spesso inattesi, è fondamentale adottare approcci che non solo riconoscano, ma valorizzino il contributo attivo delle comunità coinvolte. In questo contesto, l'importanza di un approccio multidisciplinare che integri teoria e pratica risulta evidente: le comunità non sono semplici destinatari di interventi dall'alto, ma protagonisti attivi nel processo di trasformazione. Oltre ad arricchire l'esperienza formativa, l'adozione di tali pratiche partecipative contribuisce anche a costruire un futuro più giusto e sostenibile, dove ogni voce è ascoltata e ogni esperienza conta.

Nell'ambito della Teoria Storico-Culturale dell'Attività (Cultural-Historical Activity Theory – CHAT), il *Change Laboratory* è una metodologia consolidata per promuovere le trasformazioni sistemiche e il cambiamento sociale (Engeström et al., 1996; Virkkunen & Newnham, 2013). Come metodologia di intervento formativo, si inserisce coerentemente in questo quadro, offrendo uno spazio di apprendimento collettivo dove le contraddizioni emergenti possono essere affrontate in modo collaborativo e creativo. Da quasi 30 anni ormai, le comunità di ricerca in tutto il mondo utilizzano il *Change Laboratory*, che Engeström (2011) ha identificato come una tipologia di intervento formativo, insieme alla Quinta Dimensione e alla Clinica dell'Attività (Sannino, 2011).

Malgrado Engeström (2011) abbia definito con chiarezza gli interventi formativi, il rapporto tra questi e il *Change Laboratory* rimane quantomai ambiguo per almeno due ordini di motivi. In primo luogo, poiché gli studi sulla Clinica dell'Attività e sulla Quinta Dimensione pubblicati a livello internazionale dopo il 2011 sono molto scarsi, la maggior parte degli interventi formativi sono di *Change Laboratory*. In secondo luogo, i gruppi di ricerca non sempre fanno riferimento a criteri specifici per definire la tipologia del loro intervento sul campo, aumentando così l'incertezza sulle differenze tra interventi formativi e di *Change Laboratory*.

Si avverte, inoltre, il bisogno di una revisione della letteratura sugli interventi vygotkijani, dato che il loro numero è in costante aumento. Una prima review (Engeström e Sannino, 2010) ha effettuato una panoramica ragionata degli studi di apprendimento espansivo. Recentemente sono apparse due revisioni sul *Change Laboratory*, una incentrata sulla sua applicazione nel continente africano (Winberg et al., 2023), e l'altra in contesti educativi (Hopwood, 2024). Su questa rivista, invece, Morselli (2019a) ha già effettuato una panoramica ragionata sugli studi di matrice vygotkijana. Questo articolo, infine, presenta una *mapping review* degli studi sul *Change Laboratory* e sugli interventi formativi pubblicati a livello globale tra il 1996 e il 2022. Parafrasando Bateson (1979/2000), questa analisi tenta di confrontare la categoria (l'intervento formativo) con uno dei suoi elementi (*il Change Laboratory*), consapevoli dei rischi logici che questo comporta.

*RQ: Quali sono le differenze nell'applicazione degli interventi formativi e di Change Laboratory?*

Il contributo presenta dapprima il *Change Laboratory* e gli interventi formativi all'interno della cornice delle quattro generazioni di CHAT. Nella sezione metodologica spiega il processo di selezione degli articoli, mentre nell'analisi dei risultati mostra le elaborazioni grafiche effettuate con *VOSviewer*. Seguono l'interpretazione di queste elaborazioni e le conclusioni sulle più interessanti direzioni di ricerca trasformativa condotta attraverso gli interventi formativi e di *Change Laboratory*.

## 2. Le quattro generazioni di study vygotkijani

La CHAT costituisce un framework multidisciplinare attraverso cui analizzare come le pratiche sociali e culturali influenzano l'apprendimento e il comportamento umano. Le sue quattro generazioni rappresentano un'evoluzione straordinaria nel modo di analizzare l'attività umana, ciascuna focalizzata su un'unità di analisi specifica: dall'atto mediato individuale in Vygotkij, al sistema di attività collettivo di Leont'ev, fino al sistema di attività inserito nel suo network di Engeström e alle attività cross-settoriali e multilivello di Sannino. Ogni generazione ha ampliato i confini della comprensione delle dinamiche culturali e storiche che modellano le nostre azioni. In questo contesto, il *Change Laboratory* e gli interventi formativi rappresentano un punto di arrivo particolarmente significativo nello sviluppo degli studi vygotkijani.

Iniziando con le fondamenta poste da Lev Vygotkij negli anni '20, la scuola Storico Culturale ha cercato di comprendere come le funzioni psichiche superiori siano influenzate dai contesti sociali e culturali (Morselli, 2019a). Vygotkij (1981), infatti, sosteneva che la psiche non fosse un'entità ideale, ma un prodotto dell'evoluzione sociale e culturale, enfatizzando l'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento e sviluppo. In questo contesto l'atto mediato rappresenta il processo attraverso il quale strumenti e segni facilitano l'interazione e l'apprendimento umano, fungendo da canali vitali tra gli individui e l'ambiente che li circonda. Sostenuta da Leont'ev (1981), la seconda generazione ha come unità di analisi l'organizzazione vista come un sistema di attività collettivo. L'apprendimento si configura come un'attività socialmente mediata dalle relazioni tra i seguenti componenti: il soggetto che apprende, gli strumenti con cui agisce, la comunità, la divisione del lavoro e le regole che ne guidano le interazioni (Sannino & Engeström, 2018). Un sistema di attività è sempre diretto verso un oggetto. Esso costituisce la materia prima o il problema che i soggetti cercano di trasformare attraverso l'uso di strumenti e risorse e, allo stesso tempo, rappresenta il punto focale che motiva e orienta le azioni dei partecipanti.

La terza generazione di studi estende l'unità di analisi al sistema di attività visto nella rete di attività che con esso interagiscono (Dochy et al., 2021), e si concentra sull'apprendimento espansivo, una forma di apprendimento organizzativo e collettivo che emerge quando alcuni membri di un'organizzazione mettono in discussione lo stato attuale dell'attività, e

cominciano a deviare dalle regole stabilite. Mentre più soggetti si uniscono allo sforzo di cambiamento, questi iniziano a cooperare, e progettano un nuovo concetto per la loro attività, lo implementano perché questo progressivamente diventi la nuova prassi. La terza generazione elabora strumenti per facilitare il cambiamento sociale e organizzativo (Sannino, 2011), e culmina nel *Change Laboratory*, un approccio laboratoriale innovativo e partecipativo che promuove cicli di apprendimento espansivo nelle organizzazioni (Virkkunen & Newnham, 2013). Durante questi laboratori di cambiamento, facilitati dai ricercatori, 15-20 partecipanti analizzano le sfide della loro attività lavorative; partecipando a otto-dieci incontri a cadenza settimanale (oltre a quelli di follow-up) della durata di un paio d'ore, immaginano e progettano, e più tardi implementano nuovi modelli organizzativi.

Successivamente, Engeström (2011) ha introdotto gli interventi formativi, una tipologia d'interventi radicalmente diversa rispetto alle forme tradizionali di ricerca educativa contraddistinte da un approccio top-down e prescrittivo. Il fatto che gli interventi formativi siano basati sulla doppia stimolazione vygotskijana, infatti, determina almeno quattro differenze dagli interventi lineari del Gold Standard americano (Engeström & Sannino, 2010): nel punto di partenza, nel processo, nel risultato e nel ruolo del ricercatore. Negli interventi lineari i contenuti e gli obiettivi dell'intervento sono chiari dal principio. Gli interventi formativi, invece, mettono i partecipanti di fronte a un oggetto complesso e contraddittorio, che essi analizzano e trasformano costruendo un nuovo concetto, la cui essenza si rivela solo durante i laboratori (Engeström, 2011). In secondo luogo, negli interventi del Gold Standard ci si aspetta che i soggetti eseguano l'intervento senza esitazione né critiche, e le difficoltà di esecuzione siano interpretate come criticità da correggere del disegno di ricerca. Negli interventi formativi, invece, i contenuti e il corso dell'intervento sono soggetti a continua negoziazione, e la forma che assume l'intervento è determinata dai partecipanti. Il risultato non è immediatamente generalizzabile ad altri contesti, ma costituisce un punto di partenza per soluzioni specifiche adattate al nuovo contesto. Il ruolo del ricercatore, infine, non è quello di imporre il suo disegno di ricerca, quanto far sì che i partecipanti assumano progressivamente la guida dell'intervento, così che possano sviluppare un'agency collettiva e trasformativa (Morselli, 2019a).

La doppia stimolazione vygotskijana è dunque alla base degli interventi formativi (Engeström & Sannino, 2010). Secondo il pensiero originario di Vygotskij (1997), essa consiste nel mettere i soggetti in situazioni problematiche che superano le loro capacità mentali effettive, fornendo loro due serie di stimoli (Morselli, 2019b): una prima serie costituita dagli oggetti della loro attività spontanea, e una seconda serie di stimoli ausiliari che aiutano nella risoluzione dei problemi. Nel *Change Laboratory* questo processo è più complesso poiché collettivo e distribuito nel tempo (Engeström, 2011). Durante le sessioni, il ricercatore mostra ai partecipanti i materiali *mirror* che assurgono a primi stimoli (Virkkunen & Newnham, 2013). Si tratta di materiali raccolti sul campo (filmati, interviste, documenti, statistiche, etc.) che mostrano i problemi che pervadono il sistema di attività. La loro discussione guidata dal ricercatore aiuta i partecipanti a costruire

una rappresentazione condivisa del primo stimolo (Morselli, 2019b), cioè il problema che si vuole affrontare. In seguito, il ricercatore propone strumenti teorici e/o concettuali che aiutano i partecipanti a ri-mediare in senso vygotskijano la situazione problematica. Questi stimoli potrebbero essere il ciclo di apprendimento espansivo o il triangolo dell'attività umana (Engeström, 2011). Questi, tuttavia, non costituiscono un punto di arrivo, dato che prima o poi i partecipanti costruiscono il loro secondo stimolo, cioè la soluzione che meglio si adatta al loro contesto e al loro problema. Attraverso questo processo, inoltre, i partecipanti sviluppano progressivamente forme di agency collettiva e trasformativa, passando da forme resistenza, opposizione e individualismo a cooperazione, senso d'iniziativa e progettualità.

Il *Change Laboratory* rappresenta il culmine della terza generazione, ma funge anche da trampolino per interventi di quarta generazione. L'unità di analisi si sposta ai sistemi di attività che devono coalizzarsi per affrontare *critical challenges* (Sannino, 2020): sfide quali la povertà, il cambiamento climatico o le pandemie, infatti, comportano ampie ramificazioni sociali e, pertanto, collegano un gran numero di sistemi di attività (Engeström & Sannino, 2021). Poiché queste sfide permeano e influenzano gli oggetti di innumerevoli attività, non possono essere trattate come questioni isolate da controllare tramite mezzi tecnici: per affrontarle efficacemente è necessario ripensare radicalmente le nostre società capitalistiche. È così che, ispirandosi al lascito sociologico di Wright (2013), la quarta generazione parla di utopie reali per l'equità e la giustizia sociale, utilizzando il potere delle utopie di orientare l'azione umana attraverso la responsabilità collettiva e l'ottimismo, e contrastando le narrative imperanti di impossibilità e vittimismo (Sannino, 2020).

La quarta generazione ha come unità d'analisi le coalizioni eterogenee (Engeström & Sannino, 2021), ovvero alleanze tra soggetti operanti in diversi settori sociali e livelli di governance, ognuno con prospettive, competenze e risorse uniche (Spinuzzi, 2021). Queste possono includere comunità locali, istituzioni educative, aziende private, agenzie di servizi pubblici, associazioni non governative e organi politici decisionali. Gli interventi richiedono un'espansione radicale delle relazioni sociali per costruire dialogo e collaborazione tra molti sistemi di attività e i loro attori (Engeström & Sannino, 2021). Per fare ciò, l'ultima generazione di studi vygotskijani promuove *Change Laboratory* multipli e interconnessi, dai livelli locali a quelli municipali, regionali, nazionali e transnazionali, con *follow-up* prolungati (Sannino, 2020).

### 3. Metodologia

La *mapping review* è impiegata per categorizzare gli studi esistenti su un determinato argomento (Peters et al., 2015). Essa risulta utile in campi caratterizzati da una letteratura ampia e diversificata, poiché offre una panoramica strutturata e visiva delle evidenze disponibili (Levac et al., 2010). Lo scopo è esplorativo: mentre le revisioni sistematiche rispondono a domande specifiche, le *mapping review* indagano temi più ampi e articolati; aiutano inoltre a evidenziare le aree in cui la ricerca è limitata o inesistente, suggerendo nuove

direzioni per futuri approfondimenti. Gli studi analizzati in questa *mapping review* provengono da EBSCO (424 contributi), Web of Science (1251), Scopus (707) e ProQuest (461). La stringa di ricerca è: (“change lab\*” or “formative intervention”) and (“activity theory” or “CHAT” or “expansive learning” or “activity system” or “contradiction” or “double stimulation” or “ascending” or “germ cell” or “transformative agency” or “object”). Altri 17 documenti sono stati recuperati dalla mailing list gestita da CRADLE<sup>1</sup> dal 2016. La Tabella 1 illustra i criteri di inclusione e di esclusione dei contributi.

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione	Motivazioni
Articoli in rivista Atti di conferenze Capitoli di libri	Libri monografici Tesi di dottorato Letteratura grigia	Pubblicazioni comparabili in termini di lunghezza e procedure di revisione
Interventi formativi in ambito CHAT	No interventi formativi, no CHAT. Solo una menzione in bibliografia o nel testo, ma argomento diverso	Selezionare solo gli interventi formativi che si riferiscono al quadro teorico CHAT
<i>Change Laboratory</i> in ambito CHAT	No <i>Change Laboratory</i> , no CHAT. Solo una menzione in bibliografia o nel testo, ma argomento diverso	Selezionare solo i <i>Change Laboratory</i> che si riferiscono al quadro teorico CHAT

Tabella 1. Criteri di inclusione ed esclusione.

Questa revisione della letteratura è stata condotta tra luglio e agosto 2023 attraverso ricerche separate dai due Autori, assicurando così rigore nel processo di selezione. In caso di discordanza si procedeva e discutere le regole di inclusione ed esclusione per trovare consenso intersoggettivo (Ravitch & Carl, 2019). Per essere inclusi i contributi dovevano consistere in articoli di riviste scientifiche, atti di conferenze o capitoli di libri incentrati su un *Change Laboratory* o un intervento formativo riconducibile al quadro teorico della CHAT. L'analisi ha escluso le monografie, le tesi di dottorato e i report perché non comparabili in termini di lunghezza e di procedure di revisione tra pari. Per essere incluso, un record doveva essere in versione full-text, e almeno l'abstract doveva essere in lingua inglese. Una tabella Excel condivisa ha raccolto tutti i record per evitare duplicati. Gli Autori hanno eseguito uno screening iniziale sul titolo, abstract e parole chiave, e solo in caso di dubbi esaminavano il full-text, anche con ricerche per parole chiave.

L'analisi ha successivamente importato in Zotero i 287 full-text classificandoli per anno e, quando necessario, ha integrato manualmente i metadati (autore, anno, titolo, parole chiave, abstract). Gli Autori hanno salvato questi dati bibliografici in formato RIS, che poi è stato importato su *VOSviewer*, un software *open source* particolarmente utilizzato nella ricerca per la creazione e visualizzazione di mappe bibliometriche (Eck & Waltman, 2023). *VOSviewer* permette di analizzare e rappresentare relazioni tra pubblicazioni scientifiche, autori, riviste e altri elementi attraverso criteri precisi, come citazioni, co-citazioni e co-autorialità. Il

software si caratterizza per la capacità di visualizzare dati complessi in modo intuitivo, facilitando l'esplorazione di reti di conoscenza. Una prima analisi di co-autorialità ha generato una mappa bibliometrica in cui i nodi rappresentavano i singoli autori e le connessioni i legami di co-autorialità. Le rispettive dimensioni e la densità hanno evidenziato la forza e la struttura di tali interazioni. La seconda analisi di co-occorrenza, invece, ha permesso di individuare i termini più ricorrenti negli abstract, nei titoli e nelle parole chiave dei contributi. I nodi e gli archi della relativa mappa concettuale hanno evidenziato i cluster tematici corrispondenti ai concetti dominanti nel corpus linguistico CHAT.

#### 4. Risultati

La Figura 1 mostra il numero di pubblicazioni di *Change Laboratory* e di interventi formativi avvenute tra il 1996 e il 2022. Gli studi sul *Change Laboratory* hanno registrato una crescita costante fino al 2012, seguita da un leggero calo. Dal 2014 al 2022 il numero di studi ha ripreso ad aumentare esponenzialmente, con una media di 14 pubblicazioni all'anno. Durante questo periodo, gli interventi formativi hanno acquisito una progressiva rilevanza a partire dal 2011, anno in cui Engeström ha pubblicato il primo articolo sul tema.

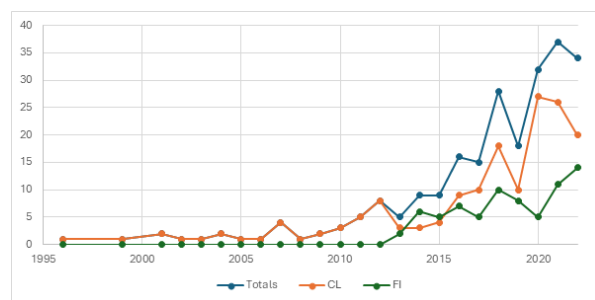


Figura 1. Numero di pubblicazioni su *Change Laboratory* e interventi formativi tra il 1996 e il 2022 (fonte: Autori).

La Figura 2 rappresenta una mappa di co-autorialità realizzata con *VOSviewer*. Il criterio d'inclusione era di almeno due contributi per autore. Su 456 record, solo il 21,5% (98 contributi) ha pubblicato almeno due volte sul tema CHAT, e di questi, 67 formano cluster di co-autori. Il software ha individuato due nuclei principali; il primo, più grande e interconnesso a livello globale, è basato in Finlandia, e ha come centro Engeström e Sannino. Vi sono nove raggruppamenti ancorati a questo nucleo con autori sia finlandesi (Kerosuo e Virkkunen), che europei (Morselli in Italia e Nøhr in Norvegia), brasiliani (Cenci), sudafricani (Lotz-Sisitka) e statunitensi (Bal). Tutti questi autori tranne i gruppi di Bal e Lotz-Sisitka pubblicano interventi di *Change Laboratory*. Bal et al. hanno sviluppato un intervento formativo noto come *Learning Lab* per l'analisi delle disuguaglianze contro i gruppi etnici marginalizzati nel contesto scolastico (Ko et al., 2024). Lotz-Sisitka et al., invece, hanno condotto interventi formativi integrando CHAT con la teoria realista sociale (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019). Questo gruppo

1 Centre for Research on Activity, Development and Learning, il principale gruppo di ricerca sulla CHAT dell'Università di Helsinki.



che hanno categorizzato i vari stadi di sviluppo dell'agency trasformativa. Il cluster 3 potrebbe riguardare gli studi più classici, possibilmente di seconda generazione, data la centralità dei concetti di sistema di attività e del suo oggetto.

Il cluster 4, infine, indica i contesti di questi interventi, in particolare il loro utilizzo in ambito educativo, che appare preponderante rispetto ad altri setting quali quello ospedaliero e medico universitario, le organizzazioni private, e le associazioni non governative. Questo cluster rispecchia la dimensione partecipativa degli interventi formativi, che riguardano insegnanti, studenti e la più ampia comunità educante. Data questa enfasi sulla comunità e sulla partecipazione, si può ipotizzare che questo cluster anticipi gli studi di quarta generazione. Rispetto alla domanda di ricerca, l'analisi dei cluster suggerisce che il *Change Laboratory* sia maggiormente utilizzato per esaminare le dinamiche di apprendimento espansivo, mentre gli interventi formativi indagano temi di costituzione più recente come lo sviluppo dell'agency trasformativa e collettiva, spesso attraverso il meccanismo della doppia stimolazione.

## 6. Conclusioni

Negli ultimi anni, la letteratura sul *Change Laboratory* e sugli interventi formativi ha conosciuto un'espansione straordinaria, rivelando nuove opportunità per gli interventi vygotskijani per l'innovazione e il cambiamento sociale (Sannino, 2011). Questo contributo ha eseguito per la prima volta una *mapping review* degli studi pubblicati (articoli, capitoli di libri e atti di conferenze) dal 1996 al 2022. L'analisi ha confrontato la categoria (gli interventi formativi) con un suo elemento (il *Change Laboratory*), un'operazione che, come Bateson (1979/2000) giustamente rileva, presenta criticità dal punto di vista logico. L'analisi, tuttavia, ha evidenziato differenze empiriche nel loro utilizzo, mantenendo la distinzione dal punto di vista teorico così come proposto da Engeström (2011).

La Figura 1 suggerisce che l'interesse per gli interventi formativi sia più recente. È possibile che in futuro i gruppi di ricerca CHAT sviluppino nuove tipologie di interventi in ambito sociale, educativo e organizzativo. Un esempio significativo è il *Learning Lab*, uno spazio di ricerca e sperimentazione all'interno delle istituzioni educative in cui sviluppare strategie compensative per ridurre le disuguaglianze che colpiscono i gruppi etnici marginalizzati (Ko et al., 2024). Affiancando il *Change Laboratory*, il *Learning Lab* si afferma come un elemento innovativo che amplia la categoria degli interventi formativi, e quindi contribuisce a differenziare la categoria dai suoi elementi.

Per chiarezza metodologica si rileva perciò opportuno che i gruppi di ricercatori non scrivano genericamente che hanno facilitato un intervento formativo, ma proprio come il gruppo di Bal e Ko, ne specifichino le caratteristiche. I gruppi di ricerca potrebbero conferire un nome distintivo al loro intervento, ed esplicitare somiglianze e differenze con altri interventi formativi quali il *Change Laboratory*, la Clinica dell'Attività o la Quinta Dimensione. Per esempio, Lémonie et al. (2021), facilitano un intervento formativo a ca-

vallo fra terza e quarta generazione in un distratto scolastico, situandolo tra la Clinica dell'Attività e il *Change Laboratory*. Così facendo, la differenza tra intervento formativo e di *Change Laboratory* rimarrà quella voluta originariamente da Engeström (2011), dove il primo è la categoria e il secondo un suo elemento.

Successivamente, l'analisi bibliografica (Figura 2) suggerisce due principali nuclei di ricerca, mentre i rimanenti ricercatori pubblicano in modo più isolato e sporadico. Se ci fosse una maggiore cooperazione fra gruppi di ricerca isolati, si potrebbero meglio analizzare i diversi interventi in forma comparativa. Questo permetterebbe sia di analizzare diversi processi di sviluppo, come l'apprendimento espansivo o l'agency trasformativa, sia di individuare quali approcci e strategie risultano efficaci in ciascun contesto, illustrandone le ragioni teorico-pratiche. In linea con lo spirito di CHAT, che mira a integrare teoria e prassi (Sannino, 2011), si rafforzerebbero così le basi teoriche degli interventi formativi, migliorando allo stesso tempo anche l'efficacia delle loro applicazioni. È quindi auspicabile che anche i gruppi di ricerca più autonomi si integrino nella rete attraverso analisi e pubblicazioni congiunte.

Infine, l'analisi testuale (Figura 3) ha identificato quattro cluster di concetti che co-occorrono sistematicamente. Questa analisi suggerisce una progressiva specializzazione degli studi di terza generazione CHAT: se i *Change Laboratory* si focalizzano sui processi di apprendimento espansivo, gli interventi formativi indagano lo sviluppo dell'agency trasformativa, in particolare attraverso la doppia stimolazione vygotskijana. Ulteriori ricerche dovranno confermare la validità dei cluster identificati e approfondirne l'evoluzione storica, con l'obiettivo di mettere in luce sia gli usi più consolidati che quelli emergenti. Mentre, infatti, l'analisi dei cluster ha evidenziato le linee di ricerca più diffuse, è altrettanto importante prestare attenzione a quelle non ancora rappresentate. Tra queste spiccano la co-creazione di nuovi concetti culturali (Engeström, 2024) e le forme innovative di agency, come l'agency relazionale e la posizionalità attivista-trasformativa (Hopwood & Sannino, 2023), che vanno a integrare lo studio dell'agency collettivo-trasformativo (Morselli, 2019a).

Gli studi di quarta generazione orienteranno la ricerca CHAT verso ulteriori direzioni: la facilitazione di *Change Laboratory* multipli e interconnessi; la formazione e il consolidamento di coalizioni eterogenee e reti di sistemi d'attività che fungono da nuova unità d'analisi; la promozione di utopie reali di equità e giustizia sociale di fronte ai *critical challenge* generati dal capitalismo (Sannino, 2020). Ed è di fronte all'attuale paralisi dell'immaginario globale (Fisher, 2018) che le utopie reali permettono di riorientare concretamente gli sforzi di cambiamento sociale. Esse giocano, infatti, il ruolo fondamentale di secondo stimolo vygotskijano che supporta la risoluzione collettiva delle sfide sociali critiche con la creazione di alternative sostenibili allo status quo che possano superare gli attuali modelli di sviluppo economico. Da ciò consegue la necessità di favorire la cooperazione tra gli attori coinvolti, in particolare negli studi di quarta generazione, che riconoscono un ruolo centrale a comunità e società civile (Favaretto, 2024).

In conclusione, la crescente rilevanza degli studi di terza e quarta generazione, con l'affermazione sul campo di *Change Laboratory* e interventi formativi, rappresenta una rivoluzione nel panorama della ricerca educativa contemporanea. Questi approcci non solo favoriscono il cambiamento sociale, ma si configurano anche come strumenti indispensabili per affrontare le sfide emergenti della nostra epoca. È cruciale che tali interventi coniughino rigore metodologico e teorico (Marcelli & Morselli, 2022), evitando approcci superficiali che potrebbero comprometterne il potenziale trasformativo. Come dimostrato dalla co-autorialità di Figura 2, infatti, quasi l'80% degli autori ha pubblicato solo uno studio sugli interventi formativi o di *Change Laboratory*. Da un lato questo genera perplessità sul loro rigore metodologico, e dall'altro impone un invito all'azione per diffondere e facilitare tali interventi a livello globale. La necessità di una ricerca continua in questo ambito diviene così imprescindibile: solo un'analisi approfondita e riflessiva può assicurare che gli interventi formativi non si limitino a essere pratiche estemporanee, ma diventino catalizzatori di cambiamenti duraturi e significativi. In un contesto in cui giustizia sociale, equità e sostenibilità diventano temi sempre più pressanti, è essenziale che la ricerca educativa continui a esplorare e sviluppare interventi formativi guidati da una visione critica, responsabile e rigorosa.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago press. (Opera originale pubblicata nel 1979).
- Dochy, F., Engeström, Y., Sannino, A., & Van Meeuwen, N. (2021). Inter-organisational ex-pansive learning at work. In Dochy, F.(eds) (2nd ed.): *Theories of Workplace Learning in Changing Times* (pp. 209–231). Routledge.
- Eck, N. J. van, & Waltman, L. (2023). *VOSviewer Manual*. Universiteit Leiden. [http://www.vosviewer.com/documentation/Manual\\_VOSviewer\\_1.6.1.pdf](http://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.1.pdf)
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. (2024). *Concept formation in the wild*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030021>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 1(5), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Favaretto, M. (2024). The expansion of the Venetian civil society: towards a CHAT-based diagnostic procedure for city-wide formative interventions. In G. Koulaouzides & D. Soeiro (Eds.), *Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come* (pp. 91–98). Fylatos Publishing.
- Fisher, M. (2022/2009). *Capitalist realism: Is There No Alternative?* Zero Books.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232 – 262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hopwood, N. (2024). Twenty-five years of change laboratories in schools: a critical and formative review. *Educational Research*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2379343>
- Hopwood, N., & Sannino, A. (2023). Motives, Mediation and Motion: Towards an Inherently Learning- and Development-Orientated Perspective on Agency. In N. Hopwood & A. Sannino (Eds.), *Agency and Transformation: Motives, Mediation, and Motion* (pp. 1–34). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ko, D., Bal, A., Bird Bear, A., Orie, L., & Mawene, D. (2024). Indigenous learning lab as prefigurative political action to dismantle settler-colonial system of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2642-2661. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1969903>
- Lémonie, Y., Grosstephan, V., & Tomás, J. L. (2021). From a sociological given context to changing practice: transforming problematic power relations in educational organizations to overcome social inequalities. *Frontiers in Psychology*, 11, 608502. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.608502>
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Progress.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: A systematic review of the methodological literature. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>
- Lindley, D., & Lotz-Sisitka, H. (2019). Expansive social learning, morphogenesis and reflexive action in an organization responding to wetland degradation. *Sustainability*, 11(15), 4230.
- Marcelli, A., & Morselli, D. (2022). Post-qualitative inquiry and CHAT's formative interventions: Epistemological legitimacy beyond methodological concerns. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 211–226. [https://doi.org/10.7346/fei-XX-02-22\\_16](https://doi.org/10.7346/fei-XX-02-22_16)
- Morselli, D. (2019a). L'attualità degli studi di matrice vygot-skijana e il loro contributo alla ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(1 Suppl.), 39-58. [http://dx.doi.org/10.7346/fei-XVIII-03-20\\_24](http://dx.doi.org/10.7346/fei-XVIII-03-20_24)
- Morselli, D. (2019b). Testing the Vygotskian model of double stimulation in a formative intervention. The contribution of educational research. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 375–390. [http://dx.doi.org/10.7346/fei-XVII-01-19\\_30](http://dx.doi.org/10.7346/fei-XVII-01-19_30)
- Mukwambo, R., Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Kachilonda, D., Jalasi, E., Lindley, D., ... & Kuse, M. (2022). Insider formative interventionist researchers' experiences of co-generating reparative futures. *Futura* (3), 26–36.
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000061>
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Sannino, A. (2011). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygot-skijana. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 103-114. [https://doi.org/10.746/fei-IX-03-11\\_06](https://doi.org/10.746/fei-IX-03-11_06)
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-Historical Activity Theory: Founding insights and new challenges. *Cul-*

- tural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140304>
- Spinuzzi, C. (2021). Scaling Change Labs: a response to "from mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning". *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 24–31. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1840594>
- Vilela, R. A. de G., Querol, M. A. P., Hurtado, S. L. B., Cerveny, G. C. de O., & Lopes, M. G. R. (Eds.). (2020). Collaborative development for the prevention of occupational accidents and diseases: Change Laboratory in workers' health. Springer.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Sense Publishers.
- Vygotsky L.S. (1997). The instrumental method in psychology. In The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology (pp. 85–89). Plenum.
- Vygotsky, L.S. (1981). The Instrumental Method in Psychology. In: Wertsch, J. V. (eds). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, 134–143. Sharpe.
- Winberg, C., Garraway, J., & Wright, J. (2023). A systematic review of the literature on Change Laboratory interventions: Lessons from Africa. *Journal of Education*, 92, 206–227. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i92a12>
- Wright, E. O. (2013). Transforming capitalism through real utopias. *Irish Journal of Sociology*, 21(2), 6–40. <https://doi.org/10.1177/0003122412468882>

# Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds

## Rompere le barriere: *Literature review* sulle strategie educative per promuovere l'inclusione di bambini/e con background migratorio e rifugiati/e

Tiziana Chiappelli

Università degli studi di Siena (Italy) – tiziana.chiappelli@unisi.it  
orcid.org/0000-0003-0991-3319

Sabina Leoncini

Università degli studi di Siena (Italy) – sabina.leoncini@unisi.it  
https://orcid.org/0009-0003-0136-1131

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This study offers a systematic review of the literature on effective educational solutions for the inclusion of migrant and refugee children. Through the analysis of 40 articles selected from academic databases such as Web of Science, Scopus and ERIC, the research explores innovative strategies and successful practices at international and national level. The results highlight the importance of inclusive approaches that use educational technologies, co-creation strategies, language support programs and interventions aimed at gender and well-being specificities. Particular attention is given to the role of schools, teachers and communities in overcoming educational inequalities. The study highlights the need for integrated policies and multi-agency collaborations to foster the inclusion and academic success of students from vulnerable backgrounds.

Questo studio offre una revisione sistematica della letteratura sulle soluzioni educative efficaci per l'inclusione di bambini/e migranti e rifugiati. Attraverso l'analisi di 40 articoli selezionati da database accademici quali Web of Science, Scopus ed ERIC, la ricerca esplora strategie innovative e pratiche di successo a livello internazionale e nazionale. I risultati evidenziano l'importanza di approcci inclusivi che utilizzano tecnologie educative, strategie di co-creazione, programmi di supporto linguistico e interventi alla promozione della parità di genere e del benessere. Particolare attenzione è data al ruolo di scuole, insegnanti e comunità nel superare le disuguaglianze educative. Lo studio sottolinea la necessità di politiche integrate e collaborazioni multi-agenzia per favorire l'inclusione e il successo accademico di studenti e studentesse provenienti da contesti vulnerabili.

### KEYWORDS

Educational inclusion, Migrant and refugee children, Educational inequalities, Educational co-creation, Intercultural pedagogy  
Inclusione educativa, Bambini/e migranti e rifugiati/e, Disuguaglianze educative, Co-creazione educativa, Pedagogia interculturale

**Citation:** Chiappelli, T., & Leoncini, S. (2025). Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 190-200. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_23](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_23)

**Authorship:** Section 1 (T. Chiappelli; S. Leoncini); Sections 2–3 (T. Chiappelli); Sections 4–5 (S. Leoncini); Section 6 (T. Chiappelli; S. Leoncini).

**Acknowledgments:** This paper is based on the knowledge output of the project “REVERS-ED: Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them” (<https://revers-ed.eu/>) funded under the Horizon Europe Grant Agreement No. 101132470. The project is coordinated by the University of Barcelona and involves 12 partners, including the University of Siena.

**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-01-25\\_23](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_23)

**Submitted:** December 6, 2024 • **Accepted:** April 10, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduzione

L'inclusione dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati/e rappresenta una delle sfide più complesse e urgenti nel contesto educativo globale. Con l'aumento dei flussi migratori e il crescente numero di rifugiati in tutto il mondo, le istituzioni scolastiche sono chiamate a rispondere a una domanda di accoglienza e di equità educativa mai così urgente. Studenti e studentesse, spesso provenienti da contesti vulnerabili, affrontano sfide multiple, tra cui difficoltà linguistiche, l'adattamento culturale e disuguaglianze sociali ed economiche. Tali sfide, se non adeguatamente affrontate, possono compromettere il loro successo scolastico e il loro benessere emotivo e psicologico, con costi sociali oltre che personali.

Le soluzioni educative per i migranti e i rifugiati devono essere non solo efficaci, ma anche sensibili alle diversità culturali e alle specifiche necessità di ciascun individuo o gruppo. Negli ultimi anni, sono emerse diverse pratiche e strategie che hanno dimostrato di poter rispondere a queste sfide, favorendo l'integrazione e migliorando i risultati accademici. Tali approcci vanno da pratiche educative informali o tecnologiche, come ad esempio le biblioteche mobili e i robot, all'adozione di metodologie didattiche inclusive e personalizzate, fino alla creazione di ambienti scolastici che promuovano il benessere socio-psicologico dei bambini e delle bambine. Il presente contributo analizza e sintetizza le principali soluzioni educative proposte dalla letteratura internazionale, con una attenzione specifica al contesto italiano, selezionate attraverso la ricerca sistematica dei principali database, focalizzandosi su pratiche e interventi che hanno avuto un impatto positivo nel favorire l'inclusione dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati/e. L'obiettivo è fornire un quadro complesso e articolato che possa contribuire alla comprensione delle migliori pratiche educative per i gruppi vulnerabili in modo da elaborare linee guida per le politiche future. Attraverso un'analisi critica, saranno forniti spunti per l'implementazione di modelli che non solo rispondano alle necessità immediate, ma che promuovano un cambiamento duraturo e sostenibile nei sistemi educativi di tutto il mondo.

## 2. Metodologia

La presente *Literature Review* è stata condotta nell'ambito del progetto finanziato "REVERS - ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them" in maniera sistematica utilizzando i database di Web of Science, Scopus e ERIC attraverso la combinazione di parole chiave correlate a soluzioni educative efficaci riguardanti i bambini e le bambine migranti e rifugiati/e. Per catturare un'ampia gamma di ricerche, sono state utilizzate le seguenti combinazioni di parole chiave: background migratori (migr-, migrant-, immigrat-, rifugiati-, sfollati-) e soluzioni efficaci (istruzione, educazione, scuola, successo, azione di successo, intervento di successo, pratica di successo, soluzione efficace, superare, successo accademico, miglioramento, successo scolastico, migliorare, miglioramento accademico, rendimento scolastico, di-

suguaglianze educative).

Da questa interrogazione dei database sono emersi 185 prodotti di ricerca dei quali sono stati scelti 30 articoli da analizzare per quanto riguarda l'ambito internazionale e 10 per quanto riguarda l'Italia.

Il criterio principale per la scrematura degli articoli è stata la presenza di evidenze scientifiche per documentare le soluzioni efficaci alle sfide educative.

Poiché il numero di articoli pertinenti è risultato essere molto elevato, sono stati utilizzati ulteriori criteri per perfezionare la selezione; è stata data priorità agli articoli pubblicati negli ultimi dieci anni, in particolare a quelli degli ultimi cinque anni. Si è cercato inoltre di garantire una gamma diversificata di studi disciplinari con attenzione alla prospettiva longitudinale. Infine, tra essi sono stati scelti gli articoli con più citazioni, come indicatore di impatto e di credibilità degli studi presentati nell'ambito della ricerca.

Criterio/Elemento	Descrizione
Progetto Finanziato	"REVERS-ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them"
Database Utilizzati	Web of Science, Scopus, ERIC
Parole Chiave Utilizzate (e + o; e/o)	Per Background migratorio: migr- → <i>migr-, migration-</i> migrant- → <i>migrant-</i> immigrat- → <i>immigrat-, immigration-</i> rifugiati- → <i>refugee-</i> sfollati- → <i>displac-, displaced-</i>  Per Soluzioni efficaci: istruzione ed educazione → <i>educ-, education, training</i> scuola → <i>school</i> successo → <i>success</i> intervento di successo → <i>successful intervention</i> miglioramento → <i>improvement, enhancement</i>
Totale Articoli Estratti	185 articoli
Articoli Selezionati	30 articoli internazionali 10 articoli italiani
Criteri di Selezione	Evidenze scientifiche di soluzioni efficaci Articoli pubblicati negli ultimi 5-10 anni (priorità agli ultimi 5 anni) Diversità disciplinare e prospettiva longitudinale Articoli con più indice di citazione come indicatore di impatto
Obiettivo	Analizzare le soluzioni educative efficaci per bambini e bambine migranti e rifugiati/e
Popolazione Focalizzata	Bambini e bambine migranti, rifugiati/e, minoranze
Metodo di Analisi	Analisi qualitativa delle evidenze scientifiche per identificare soluzioni efficaci alle sfide educative.
CONCLUSIONI	Identificazione delle pratiche educative efficaci e analisi dell'impatto delle soluzioni nel contesto internazionale e italiano.

Tabella 1. – I principali criteri della Literature Review.

Questo approccio strutturato ha permesso di raccogliere approfondimenti di alta qualità sull'intersezione tra i termini-chiave di istruzione/educazione/scuola, disuguaglianze, soluzioni efficaci e popolazione di migranti, rifugiati/e - persone con background migratorio o minoranze interne quali popoli nativi. Il presente contributo prende in esame solo ed esclusivamente gli articoli estratti attraverso

il metodo selezionato; per alcuni temi molto specifici si tratta talvolta di un solo saggio.

### 3. Esiti della *Literature review*: l'inclusione educativa dei bambini e delle bambine con background migratorio, rifugiati e/o appartenenti a minoranze in ambito internazionale

Dalla revisione della letteratura molteplici aspetti delle strategie e delle buone pratiche utilizzate per favorire l'inclusione dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati mettono in luce un ventaglio di soluzioni efficaci per superare le disuguaglianze educative. Studi significativi, come quello di Vandebroek e Lazzari (2014), esplorano in profondità le cause dell'accesso diseguale all'assistenza e all'istruzione della prima infanzia di alta qualità. La loro ricerca, commissionata dalla Direzione Cultura e educazione della Commissione europea, identifica i fattori fondamentali che alimentano queste disuguaglianze e offre 12 raccomandazioni per affrontarle. In particolare, gli autori sottolineano l'urgenza di adottare un approccio globale che integri la governance, la gestione dei servizi e l'attivo coinvolgimento dei genitori, per garantire a tutti i bambini e le bambine, indipendentemente dal loro background migratorio, un accesso equo a un'istruzione di qualità. Questo approccio rappresenta un passo cruciale per ridurre le disuguaglianze e promuovere una vera inclusione, in grado di rispondere alle esigenze diversificate dei bambini provenienti da contesti vulnerabili. Gli studi che adottano una prospettiva olistica più ampia, che non si limitano solo ad esaminare l'interazione tra il comportamento genitoriale e le restrizioni ambientali, ma che includono anche il livello politico, sono ancora più rari. Tuttavia, tale approccio olistico, "ecologico", è necessario in quanto riconosce la molteplicità dei fattori in gioco: il livello *micro* delle famiglie, quello *meso* dei servizi, il livello *macro* dei quartieri e quello *exo* delle politiche, nonché le interazioni tra questi livelli (Vandebroek & Lazzari 2014).

#### 3.1 Approcci intergenerazionali e interculturali per l'integrazione e l'educazione dei rifugiati: un approccio intergenerazionale e interculturale

La necessità di integrare una prospettiva intergenerazionale nell'analisi dei processi di adattamento dei rifugiati emerge chiaramente nella ricerca condotta su rifugiati eritrei e afgani in Norvegia (Daniel et al., 2020). I risultati rivelano che le generazioni più anziane affrontano maggiori difficoltà nel processo di integrazione nella società norvegese, mentre i giovani sembrano gestire meglio le dinamiche tra due o più culture, trovando un equilibrio tra la cultura di origine e quella del paese ospitante. Questo studio sottolinea l'importanza di un approccio che combini la "navigazione sociale" – ovvero la capacità di orientarsi tra le complessità del nuovo contesto – con una lente intergenerazionale, essenziale per cogliere le diverse sfide vissute dai membri di una stessa famiglia in base alla loro età. In un quadro più ampio, gli studi sulla migrazione hanno progressivamente riconosciuto la neces-

sità di approcci che riflettano la complessità dei processi di adattamento. È fondamentale considerare sia le esperienze dei bambini, spesso più adattabili, sia quelle degli adulti, che tendono a incontrare maggiori ostacoli nella transizione verso il nuovo contesto socio-culturale. Solo così si possono sviluppare strategie efficaci per promuovere l'inclusione sociale e il benessere complessivo dei rifugiati. Allo stesso modo, la risposta della Germania alla crisi dei rifugiati siriani, caratterizzata dallo sviluppo di molteplici programmi di reinsediamento e istruzione, offre un altro esempio positivo di supporto proattivo. Ad esempio, l'iniziativa "Fisica per i rifugiati", guidata dalla Società Tedesca di Fisica, fornisce un modello stimolante di come gli sforzi accademici e governativi possano convergere per creare opportunità educative per i bambini rifugiati, aiutandoli a integrarsi nel loro nuovo contesto sociale (MacIsaac et al., 2021). La sfida dei processi di orientamento e accoglienza negli ambienti di apprendimento dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) è stata analizzata in profondità, con un focus specifico sulle regioni autonome spagnole di Ceuta e Melilla. Questi contesti rappresentano un punto di ingresso critico per molti e molte giovani migranti, che si trovano a fronteggiare barriere culturali, sociali e linguistiche. In particolare, la ricerca di Parra-González et al. (2021) evidenzia come i minori più giovani incontrino notevoli difficoltà nell'adattarsi ai nuovi ambienti di apprendimento. Tali difficoltà sono spesso legate alla mancanza di competenze linguistiche in spagnolo, che impediscono loro di partecipare attivamente alle attività educative e di interagire con i pari. In questo contesto, il ruolo degli educatori si rivela cruciale: non solo essi guidano i giovani attraverso percorsi educativi personalizzati, ma li aiutano anche ad affrontare il trauma dell'esperienza migratoria e le sfide dell'integrazione. La ricerca sottolinea l'urgenza di sviluppare contesti educativi flessibili e programmi mirati, capaci di rispondere alle esigenze specifiche dei minori rifugiati. Questi programmi devono utilizzare strategie per superare le barriere linguistiche, promuovere l'inclusione sociale e offrire un orientamento adeguato al loro futuro inserimento lavorativo. I MSNA giungono in Spagna in cerca di una vita migliore, spesso spinti dalle difficili condizioni socio-economiche o da situazioni di conflitto nei loro paesi di origine. Tuttavia, il loro processo di integrazione nella società ospitante è complesso e pieno di ostacoli. Oltre alla lingua, affrontano il compito di adattarsi a nuove norme culturali e sociali, un'esperienza che può risultare alienante senza adeguato supporto. Fortunatamente, diverse organizzazioni in Spagna si occupano di fornire assistenza specifica, con un'attenzione particolare all'educazione e alla formazione professionale dei/delle giovani migranti. Per gli insegnanti, queste sfide rappresentano un banco di prova significativo: devono bilanciare l'esigenza di favorire l'inclusione educativa e sociale dei/delle minori con la necessità di prepararli per il futuro. Questo richiede non solo competenze didattiche, ma anche una profonda sensibilità interculturale e un approccio orientato al benessere complessivo dei giovani. Investire in programmi che combinano apprendimento linguistico, supporto psicologico e orientamento professionale è quindi fondamentale per costruire un percorso di integrazione sostenibile e inclusivo.

### 3.2 Innovazione educativa, capitale culturale e strategie collaborative per l'inclusione di MSNA e rifugiati

L'educazione dei bambini rifugiati o dei minori stranieri non accompagnati richiede approcci didattici che siano sensibili alle loro specifiche necessità, considerando le difficoltà linguistiche, culturali e psicologiche derivanti dall'esperienza migratoria. Diversi studi internazionali evidenziano metodologie e pratiche educative che cercano di affrontare queste sfide in modo integrato, promuovendo inclusione, resilienza e sviluppo socio-emotivo.

#### 3.2.1. Metodologie per la co-creazione di unità didattiche su misura

Per quanto riguarda le metodologie, la selezione degli articoli ha messo in luce la peculiarità dello studio condotto da Kostoulas e Makrakis (2020) che andiamo a presentare. Gli autori analizzano l'efficacia della metodologia CARE (*Conceptualise, Activate, Reflect, Engage*), sviluppata per supportare educatori nella creazione di attività didattiche su misura per rispondere alle esigenze specifiche dei rifugiati. Lo studio, condotto in Egitto, propone approcci innovativi per coinvolgere bambini rifugiati e sottolinea l'importanza di strategie che considerino la loro complessa condizione. La metodologia CARE si articola in quattro fasi. La concettualizzazione identifica i principali fattori che influenzano l'apprendimento dei rifugiati, contestualizzandoli in temi di giustizia sociale e sostenibilità. Gli educatori sono chiamati a comprendere le motivazioni delle scelte educative e a usare tecnologie digitali per attivare una consapevolezza critica negli studenti.

L'attivazione traduce la teoria in pratica. Attraverso attività interattive, gli studenti riflettono e dialogano attivamente. Un esempio è l'attività "Collegare passato, presente e futuro", in cui alcuni cortometraggi illustrano le radici storiche della crisi dei rifugiati. Le proiezioni, accompagnate da domande stimolanti, sviluppano una comprensione critica degli eventi storici e delle risposte attuali. Nella fase di riflessione, gli studenti esplorano valori, pensieri ed emozioni, sviluppando una coscienza critica. Analizzano i fatti e collegano la conoscenza con empatia e responsabilità sociale. Infine, l'impegno li spinge a tradurre l'apprendimento in azioni concrete, diventando agenti di cambiamento. Questo approccio promuove una trasformazione personale e sociale, integrando cognizione, emozioni e azione per un impatto armonioso su testa, cuore e mani. L'approccio CARE, nel suo complesso, propone un modello educativo integrato che combina conoscenza critica, riflessione e azione. Grazie all'uso di tecnologie digitali, strumenti artistici e attività pratiche, questa metodologia stimola un apprendimento critico e trasformativo, invitando gli studenti a vivere in modo sostenibile e a contribuire alla costruzione di una società più giusta e inclusiva (Kostoulas e Makrakis, 2020).

#### 3.2.2. Co-creazione e partnership per l'educazione dei rifugiati e capitale culturale come risorsa educativa

Laxton et al. (2020) esplorano un approccio di co-creazione degli interventi a supporto dell'educazione

della prima infanzia per i bambini rifugiati in Bangladesh. La ricerca evidenzia l'importanza delle partnership tra organizzazioni educative, volontari e governi, sottolineando come la collaborazione tra diversi attori possa migliorare la qualità dell'educazione e rispondere alle necessità specifiche di questa popolazione. Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie e la creazione di risorse educative pertinenti e culturalmente sensibili risultano essenziali per un intervento educativo efficace.

Boit et al. (2020) adottano il framework della "ricchezza culturale" di Yosso (2005) per esplorare come le risorse culturali delle famiglie rifugiate, in particolare delle madri, possano essere utilizzate nei contesti educativi. La ricerca dimostra che la valorizzazione di queste risorse può migliorare l'efficacia dell'educazione prescolare, sfruttando le competenze, le esperienze e i punti di forza all'interno delle comunità di rifugiati. In situazioni di emergenza, come nei campi profughi, queste pratiche possono contribuire a promuovere risultati educativi positivi, rendendo l'educazione più inclusiva e centrata sulle specifiche necessità dei bambini rifugiati.

#### 3.2.3. Reinserimento e riabilitazione dei bambini rimpatriati

Weine et al. (2020) esplorano le sfide del reinserimento scolastico dei bambini rimpatriati dal campo profughi di Al-Hol in Siria, analizzando gli ostacoli incontrati dai servizi sociali e dai decisori politici. La ricerca sottolinea l'importanza di approcci su misura per supportare i bambini che hanno vissuto esperienze traumatiche. Gli autori suggeriscono che un piano di reintegrazione ben strutturato, che includa supporto psicologico e educativo, sia essenziale per superare le difficoltà legate al reinserimento scolastico e per favorire una reintegrazione sociale positiva.

#### 3.2.4. L'apprendimento misto, le competenze interculturali e la "pedagogia dell'accoglienza"

Honen-Delmar e Rega (2023) analizzano l'impatto dei programmi di istruzione superiore misti (in presenza e on line) nel promuovere competenze interculturali tra i rifugiati. Questi programmi offrono l'opportunità di superare le barriere all'istruzione superiore, consentendo ai rifugiati di acquisire competenze fondamentali per un'integrazione di successo. L'apprendimento misto consente anzitutto agli studenti che vivono lontani da scuole e centri di istruzione di partecipare a percorsi educativi ma li aiuta inoltre a sviluppare capacità di dialogo interculturale migliorando, allo stesso tempo, le competenze professionali.

Gaywood et al. (2024) presentano un modello di "Pedagogia dell'accoglienza" sviluppato per l'intervento con bambini rifugiati siriani. Questo approccio si concentra sulla creazione di spazi educativi che tengano conto delle esperienze traumatiche dei bambini e delle bambine e promuovano un ambiente inclusivo e accogliente. Sottolineando i valori condivisi tra diversi background culturali e religiosi, il modello proposto mira a garantire che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro provenienza, possano

accedere a un'educazione di qualità che favorisca il loro sviluppo emotivo, cognitivo e sociale.

Queste ricerche evidenziano approcci all'apprendimento che affrontano in modo innovativo le sfide educative per l'inclusione dei bambini e delle bambine rifugiati/e, focalizzandosi su metodologie integrate, collaborazione inter-organizzativa, e valorizzazione delle risorse culturali: le pratiche educative devono quindi essere adattate per raggiungere i bambini rifugiati ovunque siano dislocati, e per supportarne l'inclusione, la resilienza e lo sviluppo di competenze interculturali promuovendone lo sviluppo cognitivo, emotivo, culturale e socio-relazionale.

### 3.3 Inclusione linguistica: strategie educative e approcci innovativi

L'inclusione linguistica rappresenta una sfida cruciale per l'integrazione dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati/e nei sistemi educativi, con il rischio che difficoltà linguistiche si trasformino in barriere più ampie all'apprendimento e all'inclusione sociale. Diversi studi esplorano approcci creativi ed efficaci per superare questi ostacoli, con un'attenzione particolare ai contesti educativi e alle strategie co-costruite che valorizzano la diversità linguistica e culturale.

#### 3.3.1. Approcci creativi all'inclusione linguistica

Una ricerca condotta nel Regno Unito settentrionale da Hanna (2020) propone un modello innovativo che utilizza albi illustrati, fotografie e discussioni di gruppo per facilitare l'inclusione linguistica e culturale. Questo approccio non si limita a garantire l'accesso al curriculum, ma mira a creare un ambiente di apprendimento inclusivo, sfidando il modello tradizionale di inclusione applicato ai bambini con disabilità o disturbi di apprendimento. Il framework suggerito enfatizza la co-costruzione delle strategie di apprendimento, eliminando barriere legate alla lingua, alla cultura, al genere e alla religione.

#### 3.3.2. Ruolo delle relazioni scuola-famiglia

Un altro elemento chiave per favorire l'inclusione linguistica è il rafforzamento delle relazioni tra scuole e famiglie. In Quebec, uno studio condotto da Macleod et al. (2020) dimostra che il processo di apprendimento della lingua maggioritaria (L2) per i bambini rifugiati siriani è strettamente legato alla comunicazione tra genitori e insegnanti. Promuovere il bilinguismo e costruire un dialogo costante con le famiglie si rivela essenziale per sostenere la resilienza e il successo educativo di questi studenti e studentesse.

#### 3.3.3. Valorizzazione della lingua madre

L'importanza di materiali educativi nella lingua madre è evidenziata dall'esperienza della Nuova Zelanda. Attraverso il programma sponsorizzato dalla Fondazione IBBY, vengono distribuiti libri in diverse lingue dei paesi d'origine, favorendo l'alfabetizzazione e il legame culturale durante il processo di reinsediamento (Daly & Limbrick, 2020). Questo approccio sottolinea come la valorizzazione della lin-

gua madre possa rafforzare sia le competenze linguistiche che l'identità culturale dei bambini e delle bambine rifugiati/e.

#### 3.3.4. Promozione del multilinguismo e del *translanguaging*

In Svezia, una ricerca-azione condotta da Harju e Åkerblom (2020) esplora la transizione da un approccio monolingue all'apertura al multilinguismo nei contesti di educazione della prima infanzia. Attraverso la pratica del "translanguaging", gli educatori e le educatrici creano un ambiente comunicativo inclusivo che mette al centro i significati co-costruiti dagli studenti e le studentesse, anziché concentrarsi esclusivamente sulla padronanza della lingua maggioritaria. Questo approccio riflette un cambiamento di prospettiva, riconoscendo le capacità intrinseche dei bambini e delle bambine e il valore delle loro competenze linguistiche pregresse.

#### 3.3.5. Narrazioni e tecnologie digitali

Le strategie basate sulla narrazione si rivelano particolarmente efficaci nel supportare lo sviluppo linguistico. Ritterfeld e Lüke (2020) hanno analizzato l'impatto delle storie audio personalizzate sui bambini e le bambine provenienti da contesti migratori o socio-economicamente svantaggiati in Germania, evidenziando miglioramenti significativi nelle competenze semantiche e grammaticali. Questi interventi, che sfruttano strumenti narrativi e tecnologie digitali, risultano fondamentali per sostenere i bambini a rischio di deficit linguistici.

#### 3.3.6. Integrazione delle famiglie migranti nei sistemi educativi

In Germania, una ricerca di Skoglund e Bretthauer (2019) analizza le strategie per favorire l'acquisizione linguistica precoce nei bambini immigrati, con un focus sugli approcci implementati in Baviera. L'analisi individua buone pratiche nell'integrazione delle famiglie migranti nei sistemi educativi, sottolineando l'importanza di iniziative coordinate da enti territoriali per sviluppare competenze linguistiche in tedesco e migliorare i risultati educativi complessivi.

Le ricerche esaminate dimostrano che l'inclusione linguistica richiede un approccio multidimensionale, capace di combinare creatività, valorizzazione delle competenze linguistiche dei bambini e delle bambine, coinvolgimento delle famiglie e utilizzo delle risorse culturali e tecnologiche disponibili. Promuovendo ambienti di apprendimento multilingue e strategie pedagogiche inclusive, è possibile sostenere non solo lo sviluppo linguistico, ma anche il benessere generale e il successo educativo dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati/e.

### 3.4 Inclusione in prospettiva di genere e di promozione del benessere

La complessità del processo di inclusione in ambito educativo mostra come fattori quali il background culturale, lo status socioeconomico e il genere plasmino

le esperienze dei giovani migranti. In particolare, secondo la letteratura esaminata, affrontare le sfide specifiche di genere può migliorare significativamente l'efficacia dei sistemi di supporto educativo e sociale. In Russia, l'adattamento dei bambini migranti, in particolare in Siberia, è stato studiato concentrandosi su come ragazzi e ragazze affrontano sfide diverse nell'adattarsi agli ambienti scolastici, e come a causa di queste differenze siano richiesti approcci educativi su misura (Monastyrskaya et al., 2020). Questa prospettiva di genere è essenziale per educatori e assistenti sociali per affrontare le esigenze dei bambini e delle bambine con background migratorio. Risulta quindi essenziale adottare un quadro sensibile al genere quando si affronta l'integrazione educativa e sociale dei bambini e delle bambine migranti. Riconoscendo e rispondendo a tali sfide differenziate, educatori e decisori politici possono promuovere ambienti più inclusivi che soddisfino sia i ragazzi che le ragazze, promuovendo sia il successo scolastico che il loro benessere a lungo termine.

### 3.5 Metodologie partecipative come chiave di volta per l'inclusione e il successo scolastico

Le metodologie partecipative sono diventate sempre più riconosciute come strumenti cruciali per promuovere salute e benessere, in particolare nel contesto di interventi educativi e sociali per gruppi vulnerabili, inclusi bambini e bambine migranti e rifugiati/e. La promozione della salute nelle comunità migranti è un'altra area in cui le iniziative guidate dalla comunità e gli approcci partecipativi si sono dimostrati efficaci. In Kirghizistan, un progetto di ricerca-azione partecipativa basata sulla comunità (CBPAR Community-based participatory action research) ha mobilitato con successo le comunità locali per creare interventi sulla salute infantile. Nonostante le difficoltà di gestire processi partecipativi per quanto riguarda il mantenimento delle partnership, questa esperienza ha fornito un modello sostenibile per affrontare le esigenze di salute delle popolazioni migranti svantaggiate (Kim et al., 2020). L'integrazione di approcci partecipativi non solo migliora il senso di appartenenza, ma contribuisce anche a risultati più efficaci in termini di salute e benessere psico-fisico, promuovendo un ambiente di supporto e inclusivo su misura per le loro esigenze specifiche. Anche Norozi (2023) sostiene l'importanza di un approccio olistico all'istruzione in riferimento a studenti di recente immigrazione. Lo studio sottolinea quanto l'integrazione della pedagogia del benessere con la collaborazione positiva dei genitori e la propensione all'ascolto degli insegnanti siano componenti fondamentali per raggiungere una piena inclusione. Affrontando queste tematiche, la ricerca fornisce raccomandazioni per creare pratiche educative più efficaci e di supporto per gli studenti e le studentesse con background migratorio.

### 3.6 Inclusione di studenti con background migratorio o appartenenti a minoranze native

L'inclusione degli studenti migranti e delle minoranze native nei sistemi educativi richiede strategie mirate

che affrontino sfide specifiche, quali barriere linguistiche, lacune educative, interruzione della frequenza scolastica e difficoltà socio-culturali. Diverse ricerche evidenziano approcci innovativi per superare queste barriere, promuovendo l'integrazione educativa e sociale attraverso interventi mirati e partnership collaborative.

#### 3.6.1. Barriere linguistiche e interruzione della frequenza scolastica

Gli studenti con background migratorio affrontano frequentemente ostacoli legati alla lingua e alla discontinuità nell'apprendimento. Schmitt, Horner e Lavery (2020) evidenziano l'importanza dei programmi estivi per migranti (MEP), che negli Stati Uniti hanno dimostrato di migliorare significativamente la conoscenza dell'inglese facendo in modo che anche le vacanze estive non rappresentino una battuta d'arresto nel percorso di acquisizione della lingua inglese. Questi programmi non solo rafforzano le competenze linguistiche, ma promuovono anche la continuità educativa per bambini e bambine spesso costretti a interrompere la frequenza scolastica.

#### 3.6.2. Disparità educative nelle aree rurali e servizi per la prima infanzia

Hu et al. (2020) analizzano le sfide educative di studenti e studentesse con genitori migranti nelle aree rurali. La migrazione dei genitori spesso espone i figli a rischi accademici, evidenziando la necessità di potenziare i servizi per la prima infanzia in queste comunità. Gli autori propongono un rafforzamento delle infrastrutture educative rurali come strategia per ridurre le disparità e offrire opportunità di sviluppo educativo più equo.

#### 3.6.3. Integrazione culturale e pedagogia inclusiva

Le esperienze educative dei bambini migranti sono influenzate non solo dalle barriere linguistiche, ma anche dalla percezione culturale degli educatori. Mehmeti e Zittoun (2019), attraverso uno studio etnografico, sfidano l'idea che l'insuccesso scolastico dei migranti sia dovuto a deficit personali. Adottando una prospettiva psicologica che tiene conto dell'interdipendenza tra i contesti socioculturali e le traiettorie individuali di vita, gli autori propongono di superare una visione deficitario dell'insuccesso scolastico, ovvero quella che attribuisce le difficoltà esclusivamente a mancanze dell'apprendente rispetto agli standard richiesti dalla scuola. Più specificamente, essi hanno esaminato come l'uso che i bambini migranti fanno degli elementi culturali possa supportare la loro costruzione di significato anche in ambienti che tendano ad escluderli o non facilitino il loro coinvolgimento. Attraverso uno studio di caso, hanno mostrato come una giovane donna kosovara in Svizzera abbia avuto successo a scuola, superando barriere sociali e istituzionali. Inoltre, hanno dimostrato come, invece di alimentare una relazione conflittuale con l'istituzione scolastica, essa sia riuscita a fare ricorso a diverse risorse simboliche che hanno favorito il suo coinvolgimento a scuola. Mehmeti e Zittoun (2019) sostengono dunque la necessità di studiare le

esperienze scolastiche dei bambini migranti come dinamiche che coinvolgono un dialogo creativo tra casa e scuola attraverso l'uso di risorse culturali e simboliche, analizzando anche le implicazioni teoriche di tale prospettiva. La scuola, suggeriscono gli autori, dovrebbe integrare le risorse culturali e simboliche dei migranti nel processo educativo, favorendo un dialogo tra il mondo domestico e quello scolastico per migliorare i risultati educativi.

### 3.6.4. Partnership strategiche e collaborative per il successo educativo

Il coinvolgimento delle comunità è fondamentale per sostenere gli studenti e le studentesse migranti e le minoranze native. Palacios e Paulik (2024) evidenziano la necessità di pratiche basate sulla comunità, che favoriscano partnership collaborative tra insegnanti, genitori e comunità locali. Questi approcci co-costruiti possono offrire meccanismi di supporto più efficaci e personalizzati per rispondere alle esigenze delle famiglie migranti.

### 3.6.5. Inclusione delle minoranze native attraverso programmi educativi su misura

Cucio e Roldan (2020) propongono un sistema di apprendimento alternativo per il gruppo indigeno Ayta, evidenziando l'importanza di programmi educativi culturalmente adeguati, ovvero che tengano conto delle tradizioni e delle esigenze specifiche delle comunità native marginalizzate, sottolineando il ruolo cruciale di partnership solide tra governo, scuole e stakeholder per garantire un'istruzione inclusiva. Questo approccio può contribuire al raggiungimento degli obiettivi educativi globali, come l'Obiettivo di sviluppo sostenibile 4, che mira a garantire un'istruzione equa e inclusiva per tutti.

Come evidenziato dagli studi analizzati, l'inclusione educativa degli studenti con background migratorio o appartenenti a minoranze native richiede approcci integrati e multidimensionali. Dalla riduzione delle barriere linguistiche al potenziamento dei servizi educativi nelle aree rurali, fino alla creazione di partnership collaborative e programmi culturalmente sensibili, le strategie suggerite offrono un quadro ampio e versatile per rispondere ai bisogni di questi gruppi vulnerabili.

## 3.7 Azioni di outreach: dalle biblioteche mobili all'uso inclusivo delle tecnologie

Alcuni studi analizzati hanno sviluppato un focus sull'uso di strategie quali le biblioteche mobili e/o supporti tecnologici, inclusi i robot, per raggiungere tutti gli studenti e le famiglie nella prospettiva di un'istruzione interculturale e inclusiva. Lo e Stark (2020) esaminano il ruolo delle biblioteche mobili nel migliorare l'accesso all'istruzione e il supporto per i gruppi svantaggiati. I risultati delle interviste con bibliotecari di biblioteche mobili rivelano come questi servizi funzionino quali promotori dell'eguaglianza sociale, abbattendo le distanze fisiche e le barriere simboliche e promuovendo i legami con la comunità.

Le biblioteche mobili hanno dimostrato di svolgere un ruolo cruciale nel supportare rifugiati, famiglie di migranti e altre popolazioni svantaggiate fornendo risorse e servizi educativi essenziali con una azione di prossimità. Sempre su questo tema, Akinlar et al. (2023) esaminano l'impatto della pandemia di COVID – 19 e della digitalizzazione sull'istruzione dei migranti, concentrandosi in particolare sull'apprendimento potenziato dalla tecnologia (TEL) e sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Il loro studio raccomanda pratiche educative inclusive e sottolinea l'importanza della pedagogia critica come fondamento per l'istruzione multiculturale. La revisione della letteratura evidenzia come la tecnologia possa supportare l'inclusione educativa in mezzo alle sfide poste dalla pandemia. Per quanto riguarda i minori stranieri non accompagnati, De Carolis et al. (2019) esplorano l'uso di robot sociali come strumenti educativi per l'insegnamento della seconda lingua. La loro ricerca evidenzia il potenziale dei robot sociali per supportare l'apprendimento non solo a livello verbale ma anche di gesti ed espressioni tipiche del paese di arrivo in ottica di una più estesa integrazione culturale. Fornendo esempi e spiegazioni di gesti culturalmente connotati, i robot sociali infatti offrono un approccio nuovo volto a migliorare i risultati educativi e facilitare l'inclusione sociale dei bambini vulnerabili.

## 4. Esiti della Literature Review in ambito italiano

L'inclusione educativa di bambini e bambine migranti, rifugiati/e, studenti e studentesse provenienti da contesti socio-economicamente svantaggiati, presenta opportunità uniche per il sistema educativo italiano, come emerge dagli studi individuati tramite la selezione sistematica alla base di questa *Literature review* e presentati in questo contributo. Mentre persistono barriere per l'inclusione dovute a processi di discriminazione e al razzismo, vari sono gli interventi positivi volti a promuovere l'integrazione educativa di adolescenti, bambine e bambini. Come vedremo, alcuni di questi studi hanno evidenziato le sfide affrontate dai servizi di supporto, in particolare quelli educativi, nell'affrontare le loro esigenze.

### 4.1 Controllo istituzionale

Una ricerca condotta nell'Italia settentrionale ha messo in luce che, mentre i servizi compiono sforzi significativi per supportare i bambini e le bambine rifugiati/e, spesso operano sotto un implicito "paradigma di vulnerabilità" che rafforza il controllo istituzionale piuttosto che promuovere l'emancipazione e il protagonismo. A causa del drammatico aumento del flusso di rifugiati negli ultimi anni, le scuole italiane e i servizi di psicologia infantile si sono trovati ad affrontare una serie di nuove sfide professionali.

Nello studio di Dovigo (2021) *Beyond the vulnerability paradigm: fostering interprofessional and multi-agency cooperation in refugee education in Italy* viene evidenziato come gli studenti e le famiglie rifugiate sembrano sfuggire all'approccio tecnico spesso utiliz-

zato dai professionisti dell'istruzione e della salute, fondato su una combinazione di test diagnostici e l'adozione di misure per bisogni speciali. Tale approccio non riesce a prendere in carico i molteplici bisogni – in termini di salute, cultura, lingua e apprendimento – di cui sono portatori i rifugiati adulti e bambini. Di conseguenza, nonostante i servizi abbiano moltiplicato gli sforzi per garantire azioni di consulenza e di supporto, sono piuttosto comuni esperienze di frustrazione e inadeguatezza nelle relazioni reciproche tra operatori e famiglie di rifugiati. Nonostante il grande investimento di risorse umane e di tempo da parte delle scuole, dei servizi sanitari e sociali, le attività risultano caratterizzate da un grado significativo di entropia, mentre i tassi di successo nella gestione dei casi tendono a rimanere bassi (Dovigo, 2021).

## 4.2 Supporto linguistico

Esistono pratiche promettenti basate sulla collaborazione tra le varie agenzie formative e sulla visione olistica dei bisogni dei giovani studenti e delle giovani studentesse che hanno dimostrato il potenziale di questo tipo di approcci per migliorare significativamente l'erogazione dei servizi. Ad esempio, i programmi di supporto linguistico per l'apprendimento dell'italiano come L2, hanno dimostrato di essere altamente efficaci nell'aiutare i bambini e le bambine migranti a superare le barriere linguistiche e facilitare la loro inclusione sociale e scolastica (Fassetta, 2015). Inoltre, le iniziative di tutoraggio e le attività extracurricolari hanno mostrato un grande potenziale nel migliorare i risultati educativi sia per gli studenti migranti che per quelli che affrontano difficoltà socio-economiche, fornendo loro ulteriore supporto educativo ed emotivo.

Il ruolo dell'educazione linguistica nella promozione della cittadinanza è un'altra area chiave di interesse all'interno del dibattito italiano. I programmi di volontariato linguistico in Italia, sebbene a volte criticati per il sostegno alla governance neo-liberista che tende ad esternalizzare al privato sociale servizi essenziali, offrono risorse sociali ed educative vitali per i bambini e le bambine migranti e per quelli provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. Questi programmi, che promuovono empatia e solidarietà, aiutano a sfidare i confini tradizionali tra cittadini italiani e cittadini senza cittadinanza italiana facilitando le interazioni personali e i processi di integrazione attraverso i corsi per l'apprendimento della lingua (Artero, 2022).

## 4.3 Programmi di sostegno scolastico specifici per migranti e rifugiati/e

Oltre ai programmi linguistici, le scuole che hanno adottato politiche più inclusive sono state meglio attrezzate per supportare la diversità in classe: implementando azioni di accoglienza e di sostegno strutturate, come ad esempio il tutoraggio personalizzato e l'orientamento educativo e professionale, queste istituzioni creano un ambiente più accogliente per studenti di ogni estrazione sociale e culturale. I programmi incentrati sul mentoring e sulla creazione di

reti sociali hanno avuto particolare successo nell'affrontare le esigenze dei bambini e delle bambine in condizioni di fragilità, tra cui anche gli studenti con background migratorio, offrendo percorsi per migliorare il rendimento scolastico e la mobilità sociale (Gabrielli e Impicciatore, 2022).

In Italia, i dati raccolti da Carlana, La Ferrara e Pinotti, nel 2022 dimostrano come gli studenti e le studentesse con background migratorio hanno maggiori probabilità di iscriversi a programmi di studio professionali rispetto a quelli tecnici o accademici, rispetto agli studenti italiani con stessi livelli di risultati rispetto a test standardizzati somministrati all'inizio della scuola secondaria di primo grado. Questo fenomeno assume il carattere di "segregazione educativa" e assume un rilievo ancora maggiore nei maschi, in particolare se provenienti da famiglie con basso status socioeconomico. Il programma innovativo chiamato "Equality of Opportunity for Immigrant Students" ha fornito tutoraggio e consulenza professionale a bambini immigrati che mostravano un elevato potenziale accademico. Il curriculum del programma includeva una serie di incontri che aiutavano gli studenti e le studentesse a riflettere sulle loro aspirazioni e sul loro potenziale (Carlana, La Ferrara e Pinotti, 2022). Tale supporto mirato è fondamentale per affrontare le disparità educative e aiutare sia le bambine e bambini immigrati che quelli svantaggiati dal punto di vista socioeconomico a raggiungere il loro pieno potenziale. In Italia, un approccio educativo multidimensionale si è dimostrato efficace nell'affrontare le esigenze degli studenti migranti e rifugiati. Questo approccio integra attività educative inclusive, solide reti comunitarie e supporto mirato per le capacità di comunicazione e interazione sociale, aiutando gli studenti a sviluppare la sicurezza e le competenze di cui hanno bisogno per prosperare. Gli insegnanti che adottano tali strategie sono meglio attrezzati per promuovere il successo accademico e sociale degli studenti migranti (Concina et al., 2023). Infine, se a livello politico, possiamo esaltare i passi in avanti compiuti per ridurre l'abbandono scolastico precoce, gli studi presi in analisi in questo contributo suggeriscono che le politiche devono andare oltre l'aspetto accademico per includere anche il supporto emotivo e psicosociale. Paesi come Germania, Spagna, Italia e Svezia stanno iniziando a riconoscere il valore di un approccio più completo e intersezionale per prevenire l'abbandono scolastico precoce, dimostrando di essere promettenti nel trattenere gli studenti migranti e nel sostenere il loro successo a lungo termine (Neubauer, 2023).

## 4.4 Genere e famiglia

Dall'analisi della letteratura scientifica risulta che anche politiche attente alla dimensione di genere hanno avuto un impatto significativo nel contrastare le disuguaglianze educative e sociali. La ricerca di Autiero e Nese (2023) mostra che le ragazze, in particolare quelle provenienti da contesti migratori, sono più aperte alle opportunità educative offerte nel loro territorio. Le politiche che incoraggiano la partecipazione femminile e sfidano i ruoli di genere tradizionali hanno aperto la possibilità, per molte giovani, di perseguire aspirazioni accademiche e professionali più

ambiziose (Autiero & Nese, 2023). Queste storie di successo sottolineano l'importanza di interventi proattivi e personalizzati che si concentrano non solo sul rendimento scolastico, ma anche sul benessere emotivo e sull'inclusione sociale degli studenti, con attenzione particolare alle studentesse. Con il giusto supporto, le bambine e i bambini che affrontano sfide socio-economiche e migratorie possono usufruire appieno delle opportunità scolastiche. I risultati educativi sono fortemente influenzati dalla struttura e dalla stabilità della famiglia, ma è interessante notare che gli studenti e le studentesse migranti provenienti da famiglie transnazionali spesso mostrano una maggiore resilienza di fronte alle separazioni tra o dai propri familiari. Uno studio comparativo di Guetto, Zanasi e Carella ha rivelato che studenti e studentesse provenienti da famiglie autoctone che hanno vissuto la separazione dei genitori, subiscono un lieve abbassamento del livello di rendimento scolastico mentre i migranti sono meno colpiti da questo tipo di difficoltà. Questa resilienza può essere attribuita alle diverse strategie sociali ed economiche impiegate dalle famiglie migranti, con una enfasi sul potenziale degli studenti migranti di adattarsi con successo quando viene fornito loro il giusto supporto (Guetto et al., 2022).

#### 4.5 Formazione professionale

Anche i programmi di formazione specializzati si stanno dimostrando efficaci, in particolare nel settore sanitario, dove molti migranti e rifugiati trovano impiego. Uno studio sui migranti impiegati nell'ambito dell'assistenza agli anziani mostra il successo di iniziative di istruzione e formazione su misura in relazione anche aspetti culturali del paese ospitante. Questi programmi non solo facilitano l'integrazione dei migranti nella forza lavoro legale, uscendo quindi da forme di lavoro non contrattualizzato e *al nero*, ma migliorano anche le loro competenze professionali e la qualità complessiva dell'assistenza che forniscono. Tale formazione professionale mirata, dimostra il potenziale per migliorare sia la stabilità economica dei lavoratori migranti sia la qualità dei servizi in settori critici come l'assistenza sanitaria (Santini et al., 2022).

#### 4.6 Uso delle tecnologie per l'inclusione educativa

Le innovazioni tecnologiche possono rappresentare un supporto cruciale per l'inclusione degli studenti provenienti da contesti svantaggiati. Il progetto WISE in Italia, ad esempio, utilizza modalità on line per supportare l'istruzione degli studenti costretti alla didattica a distanza, offrendo un modello che può essere usato anche per bambini e bambine migranti e rifugiati/e (Trentin, 2013). Questa iniziativa mostra il ruolo significativo che la tecnologia può svolgere nel creare ambienti educativi più facilmente accessibili, in particolare per gli studenti che potrebbero incontrare barriere nel poter frequentare fisicamente la scuola, definiti *homebound*.

### 5. Uno sguardo comparativo: il contesto internazionale e italiano a confronto

L'analisi degli studi relativi alle strategie educative a livello internazionale e italiane per l'inclusione dei bambini con background migratorio, rifugiati e/o appartenenti a minoranze native rivela un insieme di approcci che, pur condividendo obiettivi comuni, si diversificano nelle modalità di implementazione e nelle priorità specifiche. A livello internazionale, si sottolinea l'importanza di politiche integrate e approcci olistici che operano su più dimensioni, come evidenziato da Vandebroek e Lazzari (2014) e da Neubauer (2023). Queste strategie tendono a considerare l'intersezione tra governance, servizi educativi, coinvolgimento delle famiglie e strategie didattiche, promuovendo un accesso equo all'istruzione di qualità. Interventi come il supporto linguistico plurilingue e l'uso delle tecnologie educative rappresentano importanti strumenti per affrontare le disuguaglianze educative e migliorare l'integrazione culturale.

In Italia, invece, l'attenzione si concentra maggiormente sul supporto linguistico attraverso programmi per l'apprendimento dell'italiano come L2, in ottica quindi compensativa, (Fassetta, 2015) e su interventi mirati al superamento della 'segregazione educativa' (Carlana et al., 2022). Nonostante la presenza di buone pratiche come il tutoraggio e le attività extracurricolari, il contesto italiano affronta sfide specifiche legate alla mancanza di risorse e al predominio di approcci frammentati. Le iniziative locali, spesso basate sul volontariato, rappresentano un'importante risorsa per promuovere l'inclusione, ma richiedono un maggiore coordinamento per raggiungere risultati più ampi e sostenibili nel tempo.

Entrambi i contesti, internazionale e italiano, evidenziano l'importanza di combinare interventi educativi, culturali, sociali e psicologici per rispondere alle esigenze dei bambini migranti. Nel caso specifico italiano, varie ispirazioni potrebbero essere tratte da esempi consolidati in altri paesi europei (Neubauer, 2023) per sviluppare politiche più sistemiche e inclusive, riducendo le disparità tra regioni e rafforzando il legame tra istituzioni scolastiche e comunità locali. Da questa comparazione, emerge come priorità la necessità di adottare un modello educativo flessibile che possa adattarsi alle specificità culturali e politiche, promuovendo al contempo la resilienza e il benessere degli studenti migranti supportandoli attraverso processi educativi che permettano loro di sviluppare appieno le proprie potenzialità.

### 6. Conclusioni

L'inclusione educativa dei bambini e delle bambine migranti e rifugiati/e è una questione che richiede un impegno concertato a livello globale, nazionale e locale. La revisione della letteratura condotta in questo studio ha evidenziato l'importanza di approcci educativi integrati e multifocali, che non solo affrontano le sfide immediate legate alla lingua, alla cultura e alla disuguaglianza, ma che promuovono anche un cambiamento a lungo termine nei sistemi educativi. Le soluzioni efficaci non sono mai universali, ma devono essere adattate alle specificità di ciascun contesto, te-

nendo conto delle diverse dimensioni sociali, politiche e culturali che caratterizzano le esperienze migratorie.

Alcune pratiche educative particolarmente promettenti identificate dagli studi presi in esame includono azioni di *outreaching* tramite, ad esempio, le biblioteche mobili e l'uso delle tecnologie, strumenti efficaci per superare barriere educative e nel fornire risorse essenziali in contesti difficili e spesso ai margini o fisicamente lontani dai presidi educativi. Inoltre, l'approccio linguistico ha un ruolo centrale nel favorire l'inclusione, evidenziando l'importanza di programmi di alfabetizzazione nella lingua madre e di supporto linguistico scolastico. Altri interventi, come i programmi di mentoring, l'inclusione di pratiche educative sensibili al genere e le collaborazioni tra scuole, famiglie e servizi sociali, sono emersi come fattori chiave per il successo accademico e sociale di questi bambini e bambine.

A livello nazionale, l'Italia presenta sfide particolari nell'affrontare l'integrazione dei bambini e delle bambine migranti, ma diversi interventi proattivi, come programmi linguistici mirati e politiche scolastiche inclusive, hanno già mostrato il loro potenziale. Le esperienze positive di inclusione in Italia, nonostante le difficoltà legate alla discriminazione e al razzismo, dimostrano che con un adeguato supporto e politiche educative sensibili alle diversità culturali e sociali, è possibile favorire un percorso educativo di successo per tutti i bambini e le bambine.

In generale, gli studi analizzati sottolineano che un approccio integrato, che combini interventi educativi, sociali e psicologici, è essenziale per garantire un'efficace inclusione dei bambini migranti e rifugiati. È fondamentale che le politiche educative siano progettate in modo da rispondere non solo alle necessità immediate, ma anche a quelle a lungo termine, promuovendo l'autonomia, la resilienza e il benessere dei bambini. La collaborazione tra istituzioni scolastiche, enti locali, organizzazioni non governative e comunità è essenziale per costruire un sistema educativo che non solo accolga, ma che sostenga attivamente i bambini e le bambine migranti nel loro percorso di integrazione.

Sebbene rimangano ancora aperte numerose questioni, i risultati di questi studi indicano che è possibile costruire soluzioni educative efficaci per studenti e studentesse con background migratorio, promuovendo la loro partecipazione attiva e il loro successo in un ambiente scolastico inclusivo, equo e culturalmente sensibile. L'approccio sistemico e multidimensionale alle sfide educative contemporanee rappresenta un passo importante verso un futuro in cui ogni bambino e bambina, indipendentemente dalla provenienza e dal background culturale e sociale, possa avere accesso a un'istruzione di qualità che favorisca la sua crescita a livello personale e collettivo.

## Riferimenti bibliografici

Akinlar, A., Ugurel-Kamisli, M., Yildiz, H. S., & Bozkurt, A. (2023). Bridging the digital divide in migrant education: Critical pedagogy and inclusive education approach. *Journal of Qualitative Research in Education*, 36, 30–53.

- <https://doi.org/10.14689/enad.36.1646>.
- Artero, M. (2022). Teaching Italian and reconfiguring citizenship: The case of language volunteers in migrant education. *Partecipazione e Conflitto*, 15(3), 898–915. <https://doi.org/10.1285/i20356609v15i3p898>.
- Autiero, G., & Nese, A. (2023). Cultural persistence or change? Gender differences in educational expectations of first and second-generation immigrants in Italy. *Genus*, 79(1), 22–30. <https://doi.org/10.1186/s41118-023-00202-z>.
- Boit, R., Conlin, D., Barnes, A. C., & Hestenes, L. (2020). Supporting refugee preschoolers' early learning: Combined capitals and strengths of refugee families, an agency, and a community preschool program. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 19(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/15562948.2020.1795775>.
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ECTA17458>.
- Concina, E., Frate, S., & Biasutti, M. (2023). Migrant and refugee students: Teaching experiences and teachers' needs. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 23(3), 94–107. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/15078>.
- Cucio, M. R. R., & Roldan, M. D. G. Z. (2020). Inclusive education for ethnic minorities in the developing world: The case of alternative learning system for indigenous peoples in the Philippines. *European Journal of Sustainable Development*, 9(4), 409–418. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n4p409>.
- Daly, N., & Limbrick, L. (2020). The joy of having a book in your own language: Home language books in a refugee education centre. *Education Sciences*, 10(9), Article 250. <https://doi.org/10.3390/educsci10090250>.
- Daniel, M., Ottemöller, F. G., Katsi, M., Hollekim, R., & Tesfazghi, Z. Z. (2020). Intergenerational perspectives on refugee children and youth's adaptation to life in Norway. *Population, Space and Place*, 26(6), e2321. <https://doi.org/10.1002/psp.2321>.
- De Carolis, B., Palestra, G., Della Penna, C., Cianciotta, M., & Cervellione, A. (2019). Social robots supporting the inclusion of unaccompanied migrant children: Teaching the meaning of culture-related gestures. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(2), 43–57. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1636>.
- Dovigo, F. (2021). Beyond the vulnerability paradigm: Fostering inter-professional and multi-agency cooperation in refugee education in Italy. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 166–180. [EJ1282804](https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1935655).
- Fassetta, G. (2015). Communicating attitudes: Ghanaian children's expectations and experiences of Italian educational institutions. *Childhood*, 22(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0907568213512>.
- Gabrielli, G., & Impicciatore, R. (2022). Breaking down the barriers: Educational paths, labour market outcomes and wellbeing of children of immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2305–2323. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935655>.
- Gaywood, D., Bertram, T., & Pascal, C. (2024). Building a pedagogy of welcome in practice: Ways to support refugee children in early childhood education and care through examination of professional positionality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2378357>.
- Guetto, R., Zanasi, F., & Carella, M. (2022). Non-intact families and children's educational outcomes: Comparing native and migrant pupils. *European Journal of Population*, 38(5), 1065–1094. <https://doi.org/10.1007/s10680-022-09638-z>.
- Hanna, H. (2020). Crossing the border from 'migrant' to 'expert': Exploring migrant learners' perspectives on inclusion in a primary school in England. *Children's Geographies*, 18(5), 544–556.

- <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1548693>.
- Harju, A., & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>.
- Harju, A., Balldin, J., Ekman Ladru, D., & Gustafson, K. (2020). Children's education in 'good' nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. *Global Studies of Childhood*, 1–10. <https://doi.org/10.1177/2043610619900>.
- Honen-Delmar, M., & Rega, I. (2023). Intercultural competence for peaceful communities: The role of blended learning higher education in refugee camps. *International Journal of Intercultural Relations*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101891>.
- Hu, B. Y., Wu, H., Winsler, A., Fan, X., & Song, Z. (2020). Parent migration and rural preschool children's early academic and social skill trajectories in China: Are 'left-behind' children really left behind? *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 317–328. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.011>.
- Kim, H., Shon, S., & Shin, H. (2020). Exploring the unmet needs for creating an enabling environment for nurturing care to promote migrant child health in Bishkek, Kyrgyzstan: A theory-guided community-based participatory action research. *Evaluation and Program Planning*, 80, 101802. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101802>.
- Kostoulas-Makrakis, N., & Makrakis, V. (2020). Developing student-driven learning activities to promote refugee quality education through the CARE methodology. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 176–188. [EJ1258307](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.101802).
- Laxton, D., Cooper, L., Shrestha, P., & Younie, S. (2020). *Translational research to support early childhood education in crisis settings: A case study of collaborative working with Rohingya refugees in Cox's Bazar*. *Education 3–13*, 49(8), 901–919. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1813186>
- Lo, P., & Stark, A. (2020). *Examining the relationship between social inclusion and mobile libraries in the age of Internet connectivity: A qualitative study of mobile librarians around the globe*. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(2), 245–270. <https://doi.org/10.1177/0961000620935476>
- Maclsaac, D., Genz, F., & Resvoll, M. (2021). *Learning physics with refugee children in Germany*. *The Physics Teacher*, 59(1), 51–56. <https://doi.org/10.1119/10.0006937STEM Eco-systems>
- MacLeod, A. A. N., Meziane, R. S., & Pesco, D. (2020). *Language abilities of children with refugee backgrounds: Insights from case studies*. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1329–1349. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000405>
- Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2019). *Using symbolic resources to overcome institutional barriers: A case study of an Albanian-speaking young woman in Switzerland*. In *Culture in Education and Education in Culture: Tensioned Dialogues and Creative Constructions* (pp. 177–198). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_11)
- Monastyrskaya, T. I., Mikidenko, N. L., Toropchin, G. V., & Storozheva, S. P. (2020). *Migrant children at school: How gender influences adaptation*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3213–3223. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080750>
- Neubauer, A. (2023). *Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: Un estudio comparado*. *Revista Fuentes*, 25(3), 355–366. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.v25.i3.12>
- Norozi, S. A. (2023). *The important building blocks of newcomer immigrant students' education in the Norwegian context*. *Frontiers in Education*, 7, Article 1084053. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1084053>
- Parra-González, M. E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). *Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors*. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>
- Palacios, N., & Paulick, J. (2024). *Supporting Latinx immigrant children and families in the transition to elementary school*. *Child Development Perspectives*, 18(3), 105–112. <https://doi.org/10.1111/cdep.12512>
- Ritterfeld, U., & Lüke, T. (2020). *Audio stories as incidental language teachers: A compensatory approach for migrant and low-SES children in Germany*. *Journal of Media Psychology*, 33(2), 60–71. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000266>
- Santini, S., Finco, M., & Galassi, F. (2022). *Education and employment of refugees and migrants in the formal elderly healthcare sector: Results from an online survey in Italy*. *Sustainability*, 14(6), 3540. <https://doi.org/10.3390/su14063540>
- Schmitt, A. M., Horner, S. L., & Lavery, M. R. (2020). *The impact of summer programs on the English language scores of migrant children*. *Literacy Research and Instruction*, 59(1), 78–93. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1698320>
- Skoglund, E., & Bretthauer, A. (2019). *Starting early with language learning: Enhancing human capital and improving the integration of migrant families in the Danube region. Examples from Bavaria*. *Südosteuropa*, 67(2), 234–263. <https://doi.org/10.1515/soeu-2019-0016>
- Szlyk, H. S., Berger Cardoso, J., Barros Lane, L., & Evans, K. (2020). *"Me perdía en la escuela": Latino newcomer youths in the U.S. school system*. *Social Work*, 65(2), 131–139. <https://doi.org/10.1093/sw/swaa001>
- Trentin, G. (2013). *Il Progetto Wise e il supporto all'inclusione socio-educativa*. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(2), 68–74.
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). *Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Weine, S., Brahmabatt, Z., Cardeli, E., & Ellis, H. (2020). *Rapid review to inform the rehabilitation and reintegration of child returnees from the Islamic State*. *Annals of Global Health*, 86(1), Article 64, 1–15. <https://doi.org/10.5334/aogh.2812>
- Yosso, T. J. (2005). *Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth*. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

# School Dropout in Secondary Education: A Systematic Review of the Literature in Italian Journals

## Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una *systematic review* della letteratura nelle riviste italiane

Giovanni Bonaiuti

Università degli Studi di Cagliari (Italy) – giovanni.bonaiuti@unica.it  
<https://orcid.org/0000-0003-0219-3603>

Filippo Bruni

Università del Molise (Campobasso, Italy) – filippo.bruni@unimol.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5034-849X>

Ludovica Fanni

Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona, España) – lfanni@uoc.edu  
<https://orcid.org/0009-0009-9205-7867>

Stefania Morsanuto

Università Telematica Pegaso (Napoli, Italy) – stefania.morsanuto@unipegaso.it  
<https://orcid.org/0000-0002-9323-1005>

Davide Perrotta

Università Telematica Pegaso (Napoli, Italy) – davide.perrotta@unipegaso.it  
<https://orcid.org/0009-0007-0454-4178>

Livia Petti

Università del Molise (Campobasso, Italy) – livia.petti@unimol.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5980-771X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

School dropout is a widespread phenomenon at the global level. In Italy, data reveal worrying trends, particularly in upper secondary education, a concern for institutions due to its profound consequences for the future of young people and the development of society. This paper aims to analyse studies published on the topic in Italian scientific journals in the field of pedagogy, to understand how the phenomenon has been addressed by educational research and what solutions have been suggested. To achieve this goal, a systematic review of the Italian scientific literature was conducted. After applying inclusion and exclusion criteria and analysing the works, 27 articles were selected, 13 of which present various educational proposals for preventing school dropout. The results suggest that, given the complexity of the issue and the specificity of the contexts, further investigation through experimental research methods is still needed in our country.

La dispersione scolastica è un fenomeno diffuso a livello mondiale. In Italia i dati mostrano tendenze preoccupanti in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, aspetto che impensierisce le istituzioni ed ha conseguenze profonde per il futuro dei giovani e per lo sviluppo della società. Il paper intende analizzare gli studi pubblicati sull'argomento nelle riviste scientifiche italiane del settore pedagogico al fine di comprendere come il fenomeno sia stato affrontato dalla ricerca educativa e quali soluzioni siano state suggerite. Per raggiungere l'obiettivo è stata effettuata una revisione sistematica della letteratura scientifica italiana. Dopo aver applicato criteri di esclusione e inclusione e analizzato i lavori, sono stati selezionati 27 articoli di cui 13 presentano diverse proposte didattiche per la prevenzione dell'abbandono scolastico. I risultati suggeriscono che, considerata la complessità del tema e la specificità dei contesti sia ancora necessario approfondire lo studio nel nostro Paese attraverso metodi di ricerca sperimentali

#### KEYWORDS

Early School Leaving, School Dropout, Secondary School, Teaching and Learning, Teachers Dropout, Dispersione Scolastica, Scuola Secondaria, Didattica, Insegnanti

**Citation:** Banaiuti, G., et al. (2025). School Dropout in Secondary Education: A Systematic Review of the Literature in Italian Journals. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 201-210. [https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25\\_24](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_24)

**Acknowledgments:** Il presente contributo è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Avviso n. 1409 del 14.09.2022 del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Progetto TALENTED – CUP F53D23011120001 – CODICE MUR: P2022WSY85 – Decreto di concessione n. 1374 adottato in data 01.09.2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

**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-01-25\\_24](https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_24)

**Submitted:** December 6, 2024 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Dispersione scolastica: un fenomeno complesso

Uno degli obiettivi principali dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è garantire un'istruzione inclusiva, equa e di qualità per tutti, considerata un pilastro fondamentale per lo sviluppo umano e la crescita socio-economica a livello globale (United Nations, 2015). L'istruzione non solo promuove il progresso individuale, offrendo alle persone gli strumenti necessari per migliorare la propria condizione di vita e accedere a maggiori opportunità lavorative, ma è anche una leva essenziale per ridurre le disuguaglianze, favorire la coesione sociale e sostenere lo sviluppo sostenibile. Tuttavia, il raggiungimento di questo ambizioso traguardo è minacciato da sfide complesse, tra cui il fenomeno della dispersione scolastica che rappresenta una delle principali criticità dei sistemi educativi contemporanei, tanto nei paesi sviluppati quanto in quelli in via di sviluppo. La dispersione scolastica può essere definita come una "dissipazione di risorse e potenzialità a cui possiamo ricondurre una serie di fattori: rallentamenti del percorso di studi, mancati apprendimenti, uscite dal percorso di studi senza conseguimento del titolo, inadempienze dell'obbligo e del diritto dovere" (Battini, 2006, p. 13).

La dispersione scolastica ha ripercussioni profonde e durature a livello individuale, poiché compromette le prospettive future, ostacola l'ingresso nel mercato del lavoro e limita l'accesso a occupazioni stabili e adeguatamente retribuite con effetti negativi anche sulla salute e sul benessere complessivo della persona (Mastorci et al., 2022; Capperucci, 2016). A livello sociale, la dispersione scolastica contribuisce ad alimentare le disuguaglianze economiche e sociali, rappresentando un ostacolo significativo agli sforzi di costruire una società più equa e inclusiva. I costi sociali sono elevati: si riflettono in una minore produttività economica, un aumento della criminalità, un maggiore ricorso al welfare e alla sanità pubblica, oltre a una perdita di capitale umano, che priva le società del contributo e del potenziale di intere generazioni (Catterall, 1987). Le cause della dispersione scolastica sono molteplici e interconnesse, e comprendono fattori sia interni che esterni al sistema scolastico (Sabates et al. 2010). Da un lato, vi sono elementi legati al contesto familiare e alle condizioni socioeconomiche. I bambini provenienti da famiglie svantaggiate, con difficoltà economiche, livelli di istruzione più bassi o situazioni di marginalizzazione sociale, sono statisticamente più esposti al rischio di abbandonare precocemente la scuola. La mancanza di sostegno emotivo e materiale, unita a situazioni di stress o instabilità familiare, può rendere difficile per questi studenti mantenere un impegno costante verso il percorso educativo (Benvenuto, 2011; Bradley & Renzulli, 2011). Dall'altro lato, anche fattori interni alla scuola, come la qualità dell'insegnamento, l'organizzazione scolastica e la percezione del valore dell'istruzione, giocano un ruolo cruciale (Lee & Burkam, 2003). La qualità dell'insegnamento, in particolare, è uno degli aspetti più determinanti. Studi e ricerche internazionali hanno dimostrato che insegnanti adeguatamente formati, motivati e capaci di rispondere in modo flessibile e creativo ai bisogni degli studenti possono influenzare positivamente il rendimento scolastico e

l'interesse verso l'apprendimento (Magen-Nagar & Shachar, 2017; Schiefele, 2017; Borman & Kimball, 2005; Wayne & Youngs, 2003; Brophy & Good, 1986). Un approccio didattico che favorisca la partecipazione attiva, il pensiero critico e lo sviluppo di competenze trasversali, come la collaborazione e la risoluzione dei problemi, si rivela fondamentale per mantenere alta la motivazione degli studenti e prevenire il rischio di dispersione scolastica. Al contrario, ambienti scolastici poco stimolanti, metodi d'insegnamento rigidi o la mancanza di un supporto personalizzato per gli studenti più in difficoltà possono contribuire all'insuccesso scolastico e, successivamente, all'abbandono. Un altro elemento da considerare è la percezione che gli studenti e le loro famiglie hanno dell'istruzione. In contesti di povertà o di emarginazione sociale, l'istruzione viene talvolta percepita come poco rilevante rispetto alla necessità immediata di contribuire al reddito familiare, soprattutto nei paesi a basso reddito, ma non solo. In molti casi, infatti, il divario tra le aspettative scolastiche e le opportunità reali offerte dal mercato del lavoro locale può disincentivare la prosecuzione degli studi, alimentando una visione distorta dell'istruzione. Anche i fattori culturali e di appartenenza sociale influiscono: in alcune comunità, l'istruzione può essere percepita come un privilegio non accessibile o come un percorso estraneo rispetto ai valori e agli stili di vita tradizionali. Affrontare efficacemente il problema della dispersione scolastica richiede, dunque, un approccio multidimensionale. È necessario potenziare gli interventi che mirano a ridurre le disuguaglianze sociali ed economiche, offrire supporto alle famiglie più vulnerabili e migliorare le condizioni di apprendimento all'interno delle scuole. Ciò include investimenti mirati nella formazione degli insegnanti, il rafforzamento delle infrastrutture scolastiche, la promozione di metodologie didattiche innovative e inclusive, e il coinvolgimento attivo di studenti e famiglie nel processo educativo. Solo attraverso un'azione coordinata e sinergica sarà possibile ridurre sensibilmente il tasso di dispersione e garantire che ogni individuo possa beneficiare appieno del diritto all'istruzione, contribuendo così alla costruzione di una società più giusta, equa e sostenibile.

## 2. Scopo dello studio

In Italia, numerose iniziative sono state intraprese da scuole e istituzioni per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, puntando a garantire pari opportunità e a favorire il successo formativo degli studenti. Rimane tuttavia essenziale interrogarsi sulla portata delle analisi e valutazioni condotte dalla ricerca scientifica su tali interventi, al fine di accertarne l'efficacia e di identificare modelli operativi trasferibili in altri contesti. A differenza del panorama internazionale dove sono presenti rassegne sistematiche, non esiste un lavoro di questo genere nel nostro Paese.

Lo scopo di questa revisione sistematica è, quindi, quello di mappare e analizzare le ricerche svolte e pubblicate nelle riviste pedagogiche italiane inserite nel settore concorsuale 11/PAED-02, con l'obiettivo di comprendere non solo il tipo di studi condotti, ma anche i risultati emersi. Attraverso questa analisi si intende fornire una base conoscitiva solida da cui par-

tire per futuri approfondimenti, così come per la progettazione di interventi e politiche educative più efficaci.

Nello specifico, le domande che hanno guidato la revisione sono le seguenti:

- Quali sono le principali direzioni e problematiche relative alla dispersione scolastica emerse nella letteratura educativa italiana negli ultimi 15 anni?
- Quali interventi e politiche educative sono stati più efficaci nel ridurre la dispersione scolastica in Italia, secondo la letteratura esistente?

### 3. Metodo

Per questo lavoro si è scelto di adottare il protocollo PRISMA (Moher et al., 2009), il cui workflow prevede quattro fasi: identificazione, screening, eleggibilità e inclusione. La ricerca e la raccolta della letteratura sono state condotte nei mesi di maggio e giugno 2024 mediante interrogazione del motore di ricerca Google Scholar. La scelta è ricaduta su tale sistema di ricerca per via dell'assenza di un database dedicato esclusivamente alle riviste italiane. Gli articoli sono stati identificati utilizzando la seguente query di ricerca:

*«(abbandono OR dispersione OR dropout OR "drop-out" OR "rinuncia agli studi" OR "interruzione della carriera scolastica") AND (studenti OR alunni OR allievi OR studi OR scuola) NOT (universitari OR università OR university)».*

Per avere certezza di ottenere tutti i risultati possibili relativi alla query impostata è stato interrogato anche il motore di ricerca Google circoscrivendo la ricerca ai soli dati presenti sul sito di ciascuna rivista con la clausola «site:», ad esempio: «site:oaj.fupress.net/index.php/formare», e procedendo, quando necessario, a una verifica aggiuntiva anche sul sito di ogni specifica rivista. Quindi, gli studi sono stati identificati procedendo per step successivi. Inoltre, su Google si è ulteriormente aggiunta la clausola *filetype* per permettere l'identificazione dei soli PDF, es.:

*«(abbandono OR dispersione OR dropout OR "drop-out" OR "rinuncia agli studi" OR "interruzione della carriera scolastica") AND (studenti OR alunni OR allievi OR studi OR scuola) NOT (universitari OR università OR university) site:ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird filetype:pdf»*

La ricerca effettuata ha prodotto 133 articoli sui quali sono stati applicati dei criteri di inclusione ed esclusione e, successivamente, un processo di categorizzazione per procedere con l'analisi.

I criteri di inclusione ed esclusione stabiliti e applicati per la selezione degli articoli, che sono stati poi analizzati, sono riportati nella tabella seguente.

		Descrizione
Criteri di inclusione	Contesto	Lo studio deve coinvolgere il contesto scolastico.
	Tema	Gli articoli devono contenere almeno una delle parole chiave inserite nella query all'interno di una o più delle seguenti parti del lavoro: titolo, abstract, parole chiave.
	Riviste Italiane	Gli articoli devono essere stati pubblicati in riviste italiane inserite nel settore concorsuale 11/PAED-02.
	Tipo di studio	Sperimentale, empirico.
	Annualità	Realizzato e pubblicato negli ultimi 15 anni.
Criteri di esclusione	Area geografica	Il documento, se sperimentale, deve fare riferimento al contesto italiano e, se teorico, almeno al contesto europeo.
	Popolazione	Non verranno presi in considerazione studi che coinvolgano adulti, CPIA e università.
	Tipo di studio	Concettuale, descrittivo, teorico.

Tabella 1. Criteri di inclusione ed esclusione.

### 4. Strategia di selezione

Il processo di selezione degli studi è stato articolato in tre fasi distinte. Nella prima, i file emersi dalla ricerca online sono stati inseriti in Rryan, applicazione online finalizzata alla raccolta dei dati bibliografici e alla gestione dei diversi momenti di un processo di revisione sistematica. La fase successiva è consistita nello screening dei titoli, degli abstract e delle parole chiave. In questo momento, gli studi sono stati valutati preliminarmente per escludere quelli non rilevanti. Tale selezione iniziale è fondamentale per ridurre il numero di articoli da analizzare in dettaglio, concentrandosi solo su quelli potenzialmente pertinenti. Infine, la terza fase ha comportato una revisione approfondita dei documenti selezionati. Questo passaggio ha avuto l'obiettivo di verificare in modo rigoroso l'aderenza degli studi ai criteri di inclusione stabiliti. Solo gli articoli che hanno superato questa verifica sono stati considerati per l'analisi finale.

### 5. Codifica

Nel processo di codifica per la revisione sistematica, in primo luogo, sono stati estrapolati i metadati degli studi selezionati, tra cui gli autori, l'anno di pubblicazione, il titolo, l'abstract, le parole chiave, la rivista, il volume, il numero della rivista e la lingua. Questi dati sono stati organizzati in colonne su un foglio di calcolo, per facilitare una gestione strutturata delle informazioni. Successivamente, sono state aggiunte ulteriori colonne finalizzate alla codifica dei dati, organizzate in base a specifiche categorie. Una di queste identifica il tipo di ricerca condotta, suddivisa in tre categorie reciprocamente esclusive: qualitativa (QLT); quantitativa (QNT) e mixed (MIX), per gli studi che combinano metodi qualitativi e quantitativi. È stata inoltre inserita una colonna per la modalità di raccolta

dati che includono: osservazioni degli studenti in azione, interviste o focus group (sia di gruppo che individuali), test di conoscenza come esami o verifiche, questionari, e prodotti o performance degli studenti, quali temi, software o artefatti. Un'ulteriore categoria di codifica riguarda il focus dello studio, ovvero i soggetti o le aree di interesse. Anche in questo caso, era possibile codificare più categorie, e i focus potevano includere dirigenti, insegnanti, studenti, scuola, famiglia, contesto e bisogni educativi speciali (BES). Per quanto concerne il contrasto al fenomeno studiato, la codifica ha previsto la classificazione delle soluzioni adottate. Le opzioni comprendevano politiche, normative o leggi, e l'attenzione alla relazione, principalmente in ambito pedagogico. Infine, una sezione della codifica è stata dedicata alle pratiche didattiche utilizzate per contrastare il fenomeno analizzato. Anche qui, era prevista la possibilità di codificare più categorie. Le pratiche didattiche considerate includevano didattica interattiva, lavoro di gruppo, partecipazione, discussione, metodologie attive e gamification.

## 6. Risultati

Un totale di 133 record è stato recuperato tramite ricerche sui siti delle riviste e mediante interrogazioni mirate a Google e Google Scholar. Tali record sono stati sottoposti a screening sulla base del titolo, delle parole chiave e dell'abstract dello studio. Di questi, 55 studi sono stati esclusi poiché, dopo aver esaminato gli abstract, non soddisfacevano chiaramente i criteri di inclusione (ad esempio quando i lavori, pur menzionandola, non avevano come tema principale quello del dropout o non erano relativi al contesto scolastico). I testi completi dei rimanenti 78 record sono stati esaminati più dettagliatamente applicando i criteri di eleggibilità: 51 studi non soddisfacevano i criteri di eleggibilità (ad esempio quando le metodologie di ricerca non risultavano adeguatamente esplicitate), mentre i 27 studi che li soddisfacevano sono stati inclusi nella revisione (Figura 1).

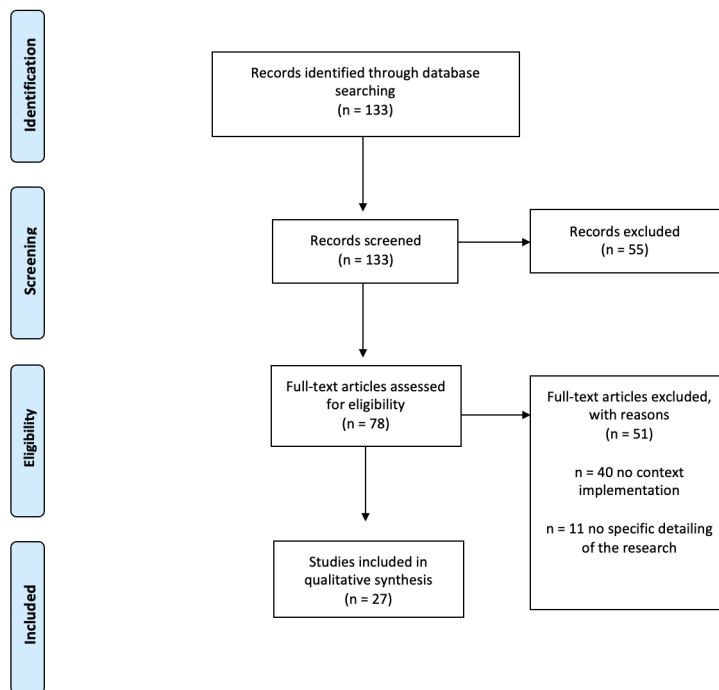


Figura 1. Procedura di selezione, adattata da Moher et al. (2015).

### 6.1 Caratteristiche degli studi

Gli studi selezionati mostrano una varietà di design e metodi di ricerca, con una certa variabilità nei campioni di riferimento e nelle misurazioni adottate. La maggior parte degli studi (dodici) adotta un disegno di ricerca misto, integrando metodologie quantitative e qualitative in proporzioni variabili, in base alle specifiche esigenze e agli obiettivi dello studio. Nove studi utilizzano un disegno di ricerca qualitativo, mentre altri sei seguono un approccio quantitativo (Figura 2).

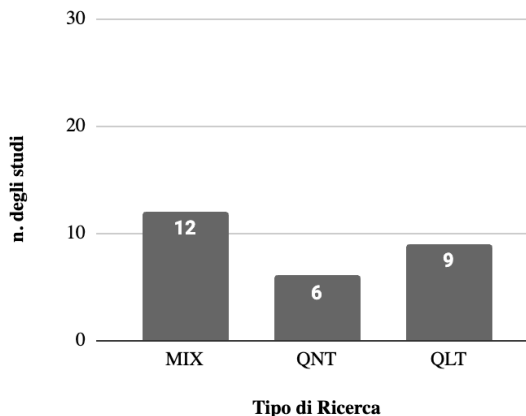


Figura 2. Tipologia di studi in percentuale (N= 27).

La *Tabella 2* mostra il numero di pubblicazioni in diverse riviste accademiche. Tra le riviste elencate, *Formazione & insegnamento* risulta essere quella con il maggior numero di pubblicazioni (6), seguita da *Dirigenti Scuola* e *RicercAzione* (entrambe con 5 pubblicazioni). Il *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* ha due pubblicazioni, mentre le altre riviste, come *REM*, *Education Sciences & Society*, *Form@re* e altre, contano una sola pubblicazione ciascuna.

Dal quadro generale, si può concludere che le riviste *Formazione & insegnamento*, *Dirigenti Scuola* e *RicercAzione* sono le più rilevanti in termini di numero di contributi accademici, indicando probabilmente un maggiore interesse o un maggior numero di ricerche pubblicate su queste testate rispetto alle altre. Le riviste che ospitano una sola pubblicazione è probabile siano meno utilizzate da parte dei ricercatori che affrontano il tema.

Riviste	n. pubblicazioni
<i>Formazione &amp; insegnamento</i>	6
<i>Dirigenti Scuola</i>	5
<i>RicercAzione</i>	5
<i>Giornale Italiano della Ricerca Educativa</i>	2
<i>REM</i>	2
<i>Education Sciences &amp; Society</i>	1
<i>Form@re - Open Journal per la formazione in rete</i>	1

<i>CQIA - Formazione, lavoro, persona</i>	1
<i>L'integrazione scolastica e sociale</i>	1
<i>Pedagogia oggi</i>	1
<i>Ricerche di Pedagogia e Didattica</i>	1
<i>Scuola democratica</i>	1

Tabella 2. Distribuzione degli articoli per rivista (N= 27).

La *Figura 3*, invece, mostra la distribuzione degli studi per regione, evidenziando la frequenza di contributi condotti in diverse aree geografiche italiane. Le regioni con il maggior numero di studi sono il Trentino-Alto Adige e Lombardia con quattro studi, seguono Lazio e Campania, con tre contributi ciascuna, mentre Puglia, Veneto e Umbria contano due interventi. Infine, regioni come Toscana, Friuli-Venezia Giulia, Calabria, Emilia-Romagna e Piemonte presentano un solo studio. Si rileva che due contributi non hanno specificato una precisa zona geografica. La distribuzione mostra come le ricerche si siano concentrate in maggior numero nelle aree maggiormente popolate e probabilmente caratterizzate da una maggiore presenza di istituzioni accademiche e di ricerca. Al contrario, altre regioni sembrano essere meno rappresentate dal campione, come per esempio le due isole, il che potrebbe riflettere una minore attenzione o un minore numero di risorse dedicate alla ricerca in quei contesti.

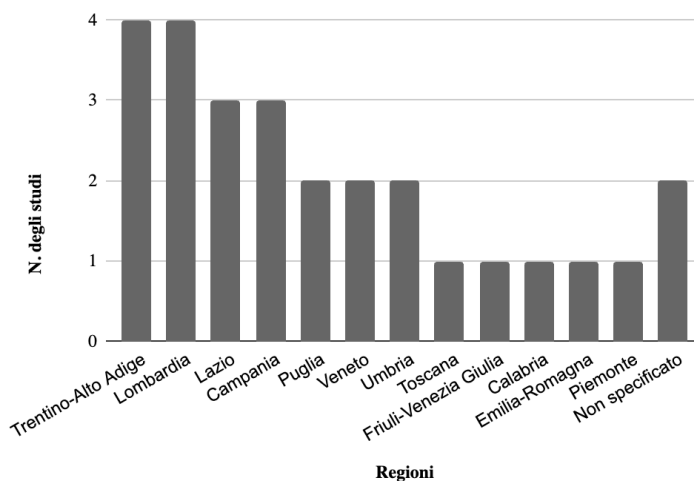


Figura 3. Distribuzione degli studi per regione (N= 27).

La *Figura 4* illustra la distribuzione dei destinatari e dei soggetti coinvolti negli studi selezionati, suddividendoli in categorie. I dati evidenziano che gli studenti sono il gruppo più indagato, con quattordici studi a loro dedicati, confermando la centralità loro attribuita dalla ricerca educativa. Quattro contributi prendono in considerazione sia gli studenti sia i docenti, evidenziando l'importanza delle dinamiche interattive tra questi due attori nel contesto educativo. Ulteriori quattro studi riguardano studenti, insegnanti e altre figure educative, mostrando un'attenzione alla

complessità dell'interazione tra diversi attori. Gli insegnanti e/o dirigenti sono un altro gruppo che viene analizzato, mostrando l'interesse per il ruolo che tali professionisti rivestono nell'educazione. Infine, due ricerche si concentrano sulle relazioni tra studenti e famiglie, una componente importante ma meno centrale rispetto agli altri gruppi.

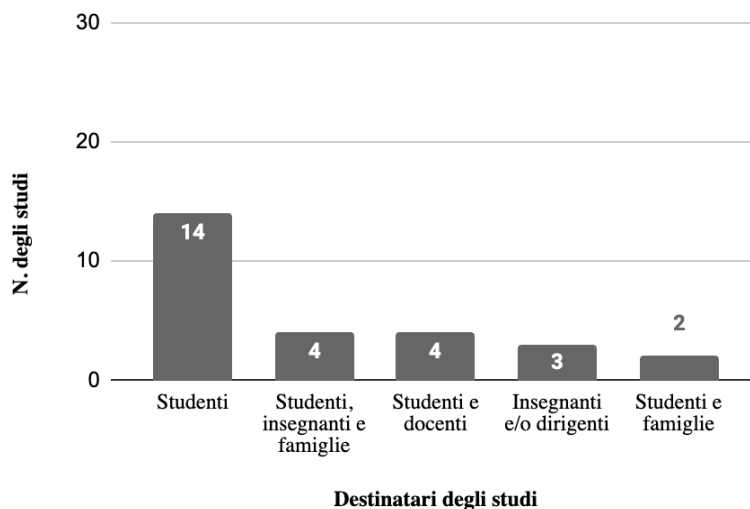


Figura 4. Principali destinatari e soggetti degli studi (N= 27).

L'analisi dei dati relativi agli strumenti di raccolta (Figura 5) mostra che i questionari sono lo strumento più utilizzato, comparso in quindici studi, seguiti da interviste, focus group e discussioni, presenti in tredici lavori. Meno frequenti risultano i knowledge test (quattro studi), le osservazioni (due studi) e l'analisi dei prodotti realizzati dagli studenti (un solo studio). È interessante osservare la varietà di approcci

adottati, che riflette la diversità degli obiettivi e dei contesti di ricerca. Sebbene ogni studio adotti un singolo o limitato numero di strumenti, la distribuzione complessiva evidenzia un ricorso bilanciato a metodi qualitativi e quantitativi, a conferma di una tendenza verso l'integrazione metodologica nel campo di indagine.

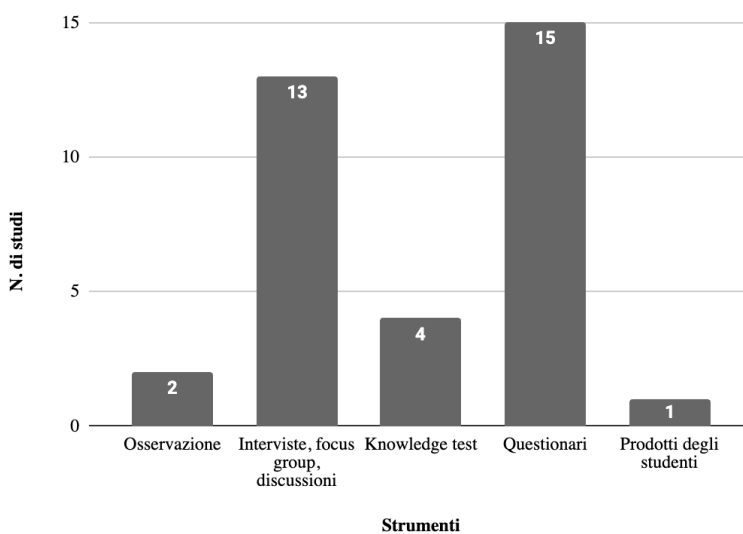


Figura 5. Strumenti raccolta dati.

Analizzando preliminarmente gli orientamenti degli studi, ossia i motivi che ne giustificano la realizzazione, si può notare che le ricerche si concentrano su due principali aspetti del fenomeno: i rapporti di causa/effetto (dieci lavori) e le possibili "soluzioni" (diciassette lavori). I lavori che si dedicano alle "soluzioni" si focalizzano sull'identificazione di rimedi e strategie per affrontare il problema, mentre altri si concentrano sull'analisi delle ragioni e delle conseguenze di un determinato fenomeno, rientrando nella categoria "cause/effetti" (Tabella 3). Un'ulteriore possibile categorizzazione è quella che distingue i lavori sulla base di una maggiore attenzione a tre diverse aree di influenza sul fenomeno della dispersione: le politiche culturali ed educative, la didattica, il conte-

sto. Nella prima categoria rientrano studi che pongono l'accento sull'importanza delle strategie e delle misure adottate per contrastare l'abbandono scolastico, evidenziando come le decisioni a livello politico possano influenzare l'accesso e il completamento degli studi. La categoria della didattica, invece, esplora l'impatto delle metodologie di insegnamento e delle pratiche pedagogiche, suggerendo che un approccio innovativo e coinvolgente possa ridurre la propensione degli studenti a lasciare la scuola. Infine, la dimensione contestuale è quella che coinvolge i fattori esterni alla scuola e sottolinea come le attività extra-curricolari, il supporto sociale e il ruolo delle famiglie giochino un ruolo cruciale nella motivazione e nel coinvolgimento degli studenti. Questa suddivisione

mette in luce la complessità della dispersione scolastica, suggerendo che una comprensione integrata delle dinamiche politiche, didattiche e sociali sia essenziale per sviluppare interventi efficaci. Nella *Tabella 3* sono riportati tutti i lavori selezionati e indicati, per ciascuno di questi il tipo di ricerca, il numero dei soggetti implicati nelle ricerche e le categorie assegnate.

Categoria	Articolo	Orientamento	Tipo indagine	N. soggetti
Politiche culturali ed educative	Lisimberti & Montalbetti 2023	Soluzioni	QLT	n.d.
	Ferrante et al. 2023	Soluzioni	MIX	328
	Gurr & Acquaro 2018	Soluzioni	QLT	n.d.
	Balzano & Balzano 2023	Soluzioni	MIX	179
	Calaprice 2012	Cause, effetti	MIX	n.d.
	Ventura 2011	Cause, effetti	QLT	37
Didattica	Ascione & Amati 2023	Soluzioni	MIX	99
	Di Palma 2023	Cause, effetti	QNT	124
	Latino et al. 2023	Soluzioni	MIX	100
	Morselli & Cremonesi 2015	Soluzioni	MIX	45
	Murdaca & Nuzzaci 2014	Cause, effetti	QNT	126
	Schir 2020	Soluzioni	MIX	n.d.
	Bartolucci et al. 2018	Soluzioni	MIX	180
	Patera 2022	Cause, effetti	QLT	40
	Passalacqua et al. 2020	Soluzioni	QLT	19
	Passalacqua 2022	Soluzioni	QLT	70
	Pisanu & Tabarelli 2013	Soluzioni	MIX	70
	Ricchiardi & Torre 2014	Soluzioni	MIX	500
Sciurri et al. 2018	Soluzioni	QNT	n.d.	
Contesto	Vitale 2016	Soluzioni	QNT	109
	Ziglio & Arici 2018	Cause, effetti	QLT	n.d.
	Sartori et al. 2016	Cause, effetti	MIX	800
	Zanellati et al. 2023	Cause, effetti	QNT	228,9 93*
	Bembich 2019	Soluzioni	QLT	17
	Batini et al. 2019	Cause, effetti	MIX	4614 *
	Spanò & Cangiano 2023	Cause, effetti	QLT	21
	Guerini 2023	Soluzioni	QLT	111

**Tabella 3. Classificazione degli studi sulla base dell'attribuzione dei motivi alla base della dispersione (\*indagine su dataset preesistenti).**

## 6.2. I motivi alla base della dispersione

Per analizzare i motivi prevalenti alla base della dispersione emersi in Tabella 3 è possibile riprendere le tre categorie emerse a seguito dell'analisi degli studi: politiche culturali ed educative, didattica e contesto.

Per quanto concerne la categoria delle politiche culturali ed educative 6 sono gli studi che possono essere ricondotti a questo tema. In questa categoria il focus è sull'impatto delle decisioni prese a livello po-

litico e culturale e su come queste possano influenzare il completamento degli studi. Dai contributi si evidenzia l'attenzione delle politiche scolastiche nazionali e internazionali, sebbene in modi e forme differenti a seconda del contesto, verso le occasioni di incontro tra scuola, famiglie e comunità. Per Lisimberti & Montalbetti (2023) è fondamentale, in ottica sistemica, il raccordo tra scuole e territorio e l'importanza di lavorare sul piano dell'orientamento al fine di contrastare la dispersione scolastica. Come suggerisce Balzano e Balzano (2023) la scuola, al pari della famiglia, rappresenta un luogo educativo fondamentale dove nascono, crescono, e si consolidano nel tempo, i costrutti propri della comunità. Si rimarca il fatto che la creazione di un ambiente scolastico inclusivo risulti rilevante per contrastare la dispersione. I contributi di Ventura (2011) e di Gurr e Acquaro (2018) sottolineano come la scuola, in qualità di "agenzia democratica" possa svolgere un ruolo determinante nell'abbattimento delle disuguaglianze quando l'impegno dei docenti è teso a farsi carico dell'educazione dei futuri cittadini. Ferrante et al. (2023) sottolineano come i Patti educativi, inclusi formalmente nel Piano Scuola 2020-2021, rappresentano uno strumento di governance di prossimità che, attraverso la valorizzazione di partenariati locali tra scuole, famiglie e territorio, mirano allo sviluppo di una scuola inclusiva (Agenda 2030, obiettivo 4a) attraverso alleanze territoriali tra scuola ed extrascuola. Calaprice (2012) suggerisce di pensare ad un "welfare mix" dove tutti gli attori del welfare – Stato, scuola, famiglia, società civile – devono essere coinvolti a vario titolo in modo da combattere in maniera sinergica la dispersione.

Per quanto riguarda il tema della didattica, è possibile ricondurre a questa categoria un totale di 13 studi. Emerge come una maggiore attenzione alla didattica agita in classe possa contribuire a ridurre la dispersione scolastica. Lo studio di Ascione e Amati (2023) propone di utilizzare l'educazione al movimento come strumento utile per contrastare il fenomeno del dropout fornendo allo studente maggiore consapevolezza di sé e motivazione. Anche Latino et al. (2023) mettono in evidenza l'importanza del movimento suggerendo di utilizzare lezioni fisicamente attive quale idea didattica in grado di aumentare i sentimenti di appartenenza e di coinvolgimento degli studenti. Lo studio di Morselli & Cremonesi (2015) evidenzia il tema dell'alternanza scuola-lavoro come momento cruciale di apprendimento e di esperienza motivazionale dello studente, specie in alcuni ordini di scuola. Il suggerimento è quello di introdurre dei momenti laboratoriali ogni qualvolta sia necessario, come in questo caso, sostenere processi di riflessione sulle esperienze al fine di rielaborare criticamente i propri vissuti e risolvere disagi, contraddizioni e discrepanze. Anche gli studi di Passalacqua et al. (2020) e di Passalacqua (2022) si concentrano sull'importanza della didattica laboratoriale. Propongono attività basate su metodologie artistiche e laboratoriali mettendo in evidenza la rilevanza della dimensione cooperativa di tali attività. Infine, Pisanu e Tabarelli (2013) con la proposta "Laboratori del Fare e del Sapere" (LFS) utilizzano soprattutto la didattica attiva, ma anche strategie di differenziazione della proposta di apprendimento per contrastare la dispersione scola-

stica. Nello studio di Schir (2020) viene proposto il peer tutoring come strategia didattica utile a promuovere nei ragazzi la possibilità di lavorare in autonomia e, conseguentemente, di generare autostima, capacità relazionali ed empatia affinché crescano più consapevoli, di sé e degli altri, più solidali e meno a rischio. Anche Ricchiardi e Torre (2014) propongono il tutoring rivolto a studenti in difficoltà nel delicato momento del passaggio tra scuola secondaria di primo e secondo grado. Tale strategia viene utilizzata per sviluppare motivazione e competenze in alcune discipline chiave. Bartolucci et al. (2018) e Scierri et al. (2018) si concentrano sulle potenzialità di due distinte modalità di lavoro: il recupero delle competenze di base (sull'asse linguistico e matematico) tramite compiti autentici e la lettura ad alta voce quale attività di orientamento narrativo. L'attenzione è quindi posta sulla didattica attiva e sulla riflessione su di sé come aspetti fondamentali nella prevenzione della dispersione. Anche Patera (2022) sottolinea l'importanza di valorizzare i processi di insegnamento-apprendimento dedicando cura e attenzione alle strategie attive anche con l'uso di tecnologie didattiche. Lo studio di Di Palma (2023) indica l'approccio della "formazione-intervento" come buona attività didattica mettendo in evidenza l'importanza di coinvolgere le persone in attività progettuali che diano loro responsabilità delle proprie azioni. Murdaca & Nuzzaci (2014), infine, mostrano come la metacognizione rappresenti una risorsa preziosa per ottimizzare i processi di apprendimento e ridurre il rischio di dispersione. Per quanto riguarda, infine, la dimensione che coinvolge i fattori contestuali, esterni alla scuola, abbiamo identificato 8 diversi studi che mostrano la rilevanza dei fattori esterni alla scuola, dalle attività extracurricolari al supporto sociale, nel sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli studenti. In tal senso Ziglio e Arici (2018) e Sartori et al. (2016) si concentrano su azioni di ri-orientamento da attuarsi fuori dall'ambito scolastico, in particolare sulla metodologia del peer tutoring, per fornire agli studenti supporto nello studio, nel metodo di studio o nello svolgimento di azioni quotidiane diventando dei veri e propri punti di riferimento. Guerini (2023) sottolinea l'importanza di prevedere azioni di orientamento per i ragazzi con disabilità, mentre Batini et al. (2019) pongono in luce come la didattica attiva e i metodi specifici siano in grado di aumentare i risultati di apprendimento degli studenti. Vitale (2016) a partire dal Capability Approach Framework afferma che inclusione e successo educativo nei giovani sono connessi allo sviluppo e all'espressione della propria agency ed è su quello che è necessario lavorare. Lo studio di Bembich (2019) attraverso la Social Network Analysis evidenzia come un approccio relazionale possa essere utilizzato per esplorare il fenomeno dell'abbandono scolastico e mettere in luce strutture relazionali disfunzionali che accentuano la situazione di rischio. Zanellati et al. (2023) suggeriscono invece di utilizzare modelli predittivi basati sull'intelligenza artificiale. Spanò e Cangiano (2023) evidenziano la rilevanza della figura femminile come mediatore nei contesti caratterizzati da deprivazione e a rischio dentro e fuori dalle mura scolastiche.

## 7. Conclusioni

La dispersione rappresenta una sfida complessa e multifattoriale, con profonde implicazioni sia a livello individuale che sociale. Le evidenze emerse dalla letteratura italiana degli ultimi 15 anni sottolineano l'importanza di un approccio integrato per affrontare il fenomeno. Le politiche educative, le pratiche didattiche e le strategie che coinvolgono sia la scuola sia il contesto extrascolastico si rivelano significative nella prevenzione e nella riduzione del fenomeno. A livello di politiche educative, emerge la necessità di creare una rete sinergica tra scuole, famiglie e territorio, valorizzando e promuovendo interventi che coinvolgano attivamente tutti gli attori del sistema (Lisimberti & Montalbetti, 2023; Balzano & Balzano, 2023; Calaprice, 2012).

La didattica, invece, agisce come leva diretta per aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, attraverso metodologie attive, laboratoriali e personalizzate, capaci di rispondere alle diverse esigenze educative. Le strategie centrate sullo studente come il peer tutoring e gli approcci laboratoriali hanno dimostrato un impatto positivo nella costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi e stimolanti (Schir, 2020; Ricchiardi & Torre, 2014; Pisanu & Tabarelli, 2013). Infine, il coinvolgimento dei fattori esterni alla scuola si configura come un elemento determinante per supportare gli studenti a rischio, fornendo loro strumenti e reti di supporto utili a superare le difficoltà sia accademiche che personali. Le attività extracurricolari, il mentoring e l'orientamento si sono rivelati fondamentali per promuovere il successo educativo e prevenire l'abbandono (Ziglio & Arici, 2018; Sartori et al. 2016; Guerini, 2023). Affrontare efficacemente il fenomeno della dispersione richiede un impegno congiunto e continuativo, che non solo valorizzi il ruolo centrale della scuola ma che si estenda all'intera comunità educativa. Solo attraverso una visione sistemica, politiche mirate e pratiche innovative sarà possibile garantire a tutti gli studenti le opportunità di apprendimento e sviluppo necessarie per costruire un futuro più equo e sostenibile, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. In conclusione, l'analisi della letteratura italiana sulla dispersione scolastica mette in luce come la ricerca su questo tema, sebbene cospicua, necessiti di ulteriori approfondimenti per raggiungere una maggiore solidità e applicabilità. I risultati disponibili, spesso limitati a studi condotti in contesti circoscritti e con campioni di partecipanti ridotti, evidenziano la necessità di incrementare il rigore metodologico e l'ampiezza delle indagini. Questo scenario, pur rappresentando un importante punto di partenza, suggerisce l'impegno a promuovere ricerche più sistematiche e articolate, capaci di fornire contributi significativi dal punto di vista sia teorico sia pratico, con ricadute utili per affrontare la complessità della dispersione scolastica nel nostro paese.

## Riferimenti bibliografici

Ascione, A., & Amati, I. (2023). La strada dell'educazione al movimento per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa. *Dirigenti Scuola*, 42, 218-241.

- [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti\\_scuola\\_n.\\_42-2023.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti_scuola_n._42-2023.pdf)
- Balzano, G., & Balzano, V. (2023). Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare la dispersione scolastica: Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità. *Dirigenti Scuola*, 42, 128–147. [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti\\_scuola\\_n.\\_42-2023.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti_scuola_n._42-2023.pdf)
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2018). Promoting educational success and countering early school leaving: Effects of authentic learning tasks in upper secondary education. *RicercaAzione*, 10(2), 209–227. <https://doi.org/10.32076/RA10213>
- Batini, F. (Ed.). (2002). *La scuola che voglio: Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Zona.
- Batini, F. (2016). Un panorama desolante. In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 9–19). Franco-Angeli. [https://doi.org/10.26530/OAPEN\\_621901](https://doi.org/10.26530/OAPEN_621901)
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2019). Bocciature ed abbandoni: Uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 31–50. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3216>
- Bembich, C. (2019). Social network learning analytics: Identification of students at risk of early school leaving. *Italian Journal of Educational Research*, 12(sn1), 174–186. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3453>
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale: Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Borman, G. D., & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *Elementary School Journal*, 106(1), 3–22. <https://doi.org/10.1086/496904>
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328–375). Macmillan.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare: La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine. *Formazione & insegnamento*, 10(2), 111–129. [https://doi.org/10.7346/fei-X-02-12\\_07](https://doi.org/10.7346/fei-X-02-12_07)
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: Cause, interventi, risultati. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(28), 33–58. <https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.43>
- Catterall, J. S. (1987). On the social costs of dropping out of school. *The High School Journal*, 71(1), 19–30. <https://www.jstor.org/stable/40364892>
- Di Palma, D. (2023). Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere. *Dirigenti Scuola*, 42, 203–217. [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti\\_scuola\\_n.\\_42-2023.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti_scuola_n._42-2023.pdf)
- Ferrante, S., Stanzione, I., & Benvenuto, G. (2023). Patti educativi di comunità: Funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti. *RicercaAzione*, 15(1), 147–160. <https://doi.org/10.32076/RA15109>
- Guerini, I. (2023). Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes: Outcomes of an exploratory survey. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 155–161. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-18>
- Gurr, D., & Acquaro, D. (2018). The strategic role of leadership in preventing early school leaving and failure. *RicercaAzione*, 10(2), 285–298. <https://doi.org/10.32076/ra10217>
- Latino, F., Tafuri, F., & Saraiello, E. (2023). School leaders and dropout: Attitudes, knowledge, and strategies with at-risk high-school students. *Dirigenti Scuola*, 42, 180–202. [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti\\_scuola\\_n.\\_42-2023.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti_scuola_n._42-2023.pdf)
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2023). Dentro le storie di insuccesso formativo: La prospettiva del Dirigente Scolastico. *Dirigenti Scuola*, 42, 51–67. [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti\\_scuola\\_n.\\_42-2023.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/dirigenti_scuola_n._42-2023.pdf)
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242069>
- Mastorci, F., Lazzeri, M. F. L., Piaggi, P., Doveri, C., Casu, A., Trivellini, G., Marinaro, I., Bardelli, A., & Pingitore, A. (2022). Gender differences for health indicators in a sample of school dropout adolescents: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), Article 7852. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137852>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Research methods and reporting. *BMJ*, 8, 332–336. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morselli, D., & Cremonesi, M. R. (2015). Laboratorio di contrasto alla dispersione: Risultati di un progetto negli istituti mantovani. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 283–295. [https://doi.org/10.7346/fei-XIII-01-15\\_23](https://doi.org/10.7346/fei-XIII-01-15_23)
- Murdaca, A., & Nuzzaci, A. (2014). Abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”: Una ricerca osservativa sulle abilità di studio. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 135–151. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1124>
- Passalacqua, F. (2022). Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: Un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. *Education Sciences and Society*, 1, 146–169. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13568>
- Passalacqua, F., Ribis, A., & Zecca, L. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: La valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado. *Formazione Lavoro Persona*, 10(30), 147–166. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/462>
- Patera, S. (2022). Educational poverty, digital and cultural divide: Some reflections from a case study. *Research on Education and Media*, 14(1), 93–101. <https://doi.org/10.2478/rem-2022-0011>
- Pisanu, F., & Tabarelli, S. (2013). Didattica e successo formativo: I laboratori del fare e del sapere. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13, 42–58. <https://doi.org/10.13128/formare-13633>
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. T. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 285–306. <https://riviste-digitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/991>
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies* (EFA Global Monitoring Report 2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190771>
- Sartori, R., Ceschi, A., Costantini, A., Passaia, G., & Vargas Sáenz, M. E. (2016). Dispersione scolastica e prospettive di carriera. *RicercaAzione*, 8(2), 125–141. <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/22>
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>

- Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: Il progetto "La Banca del Tempo": Primi riscontri. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 663–670. [https://doi.org/10.7346/fei-xviii-01-20\\_57](https://doi.org/10.7346/fei-xviii-01-20_57)
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., Batini, F., & Dora, I. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: Gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(July), 1–21. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>
- Spanò, E., & Cangiano, C. (2023). "Cose da ragazze": Il governo dei conflitti in una scuola di periferia. *Scuola Democratica*, 3, 523–542. <https://doi.org/10.12828/112657>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved April 28, 2025, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Ventura, M. (2011). "Dimostrare di farcela": Quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado. *Formazione & insegnamento*, 9(3), 247–254. [https://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11\\_24](https://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11_24)
- Vitale, G. (2016). Agency e successo formativo: Il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 321–332. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1851>
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122. <https://doi.org/10.3102/00346543073001089>
- Zanellati, A., Macaudo, A., Panciroli, C., & Gabbrielli, M. (2023). Representation of learning in the post-digital: Students' dropout predictive models with artificial intelligence algorithms. *Research on Education and Media*, 15(1), 103–110. <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0014>
- Ziglio, L., & Arici, M. (2018). "Compagni di viaggio": Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità. *RicercaAzione*, 10(2), 267–283. <https://doi.org/10.32076/RA10216>

# The Role of the Body in Learning and Development of the Child

## Il ruolo del corpo nell'apprendimento e nello sviluppo del bambino

Manuela Valentini

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italy) – manuela.valentini@uniurb.it  
<https://orcid.org/0000-0003-2655-1778>

Marta Vizzini

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italy) – m.vizzini1@campus.uniurb.it  
<https://orcid.org/0009-0002-5961-531X>

Monica Minucci

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italy) – m.minucci1@campus.uniurb.it  
<https://orcid.org/0009-0002-5961-531X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The body and direct experience are the basis for learning each one; it is necessary to start from them to generate knowledge. The school environment must be a welcoming place, capable of supporting and stimulating, where the teacher has a decisive role, as it can involve children by providing creative and motivating notes. The school, even today, does not always reserve space for movement, understood not only as a didactic discipline to be performed during programming hours but as a habitual practice, constant and repeated, transversal and applicable in everyday life. The literature review, carried out through the analysis of studies on preschool and school children, was used to scientifically verify the benefits and support that the body can offer, both for neurotypical and disability. This argument confirms how motor skills, associated with appropriate movement, are to determine improvements in cognitive, physical, social and emotional.

Il corpo e l'esperienza diretta sono alla base dell'apprendimento di ciascuno; è necessario partire da essi per generare conoscenza. L'ambiente scolastico deve essere un luogo accogliente, capace di sostenere e stimolare, in cui l'insegnante ha un ruolo determinante, potendo coinvolgere i bambini attraverso spunti creativi e motivanti. La scuola, ancora oggi, non sempre riserva spazio al movimento, inteso non solo come disciplina didattica da svolgere durante le ore di programmazione, ma come pratica abituale, costante e ripetuta, trasversale e applicabile nella vita quotidiana. La revisione della letteratura, condotta attraverso l'analisi di studi su bambini in età prescolare e scolare, è stata utilizzata per verificare scientificamente i benefici e il supporto che il corpo può offrire, sia nei casi di sviluppo neurotipico che in presenza di disabilità. Questo argomento conferma come le abilità motorie, associate a un movimento appropriato, siano determinanti per miglioramenti a livello cognitivo, fisico, sociale ed emotivo.

### KEYWORDS

Motor activity, Body in motion, Executive functions, Preschool and school age, Inclusion  
Attività motoria, Corpo in movimento, Funzioni esecutive, Età prescolare e scolare, Inclusione

**Citation:** Valentini, M., Vizzini, M., & Minucci, M. (2025). The Role of the Body in Learning and Development of the Child. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 211-218 [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_25](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_25)

**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-01-25\\_25](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_25)

**Submitted:** October 17, 2024 • **Accepted:** April 6, 2025 • **Published:** May 30, 2025

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

## 1. Introduction

During early childhood, stages of progress and growth occur that involve the child not only from a motor point of view but also cognitive and socio-affective processes that will determine the healthy development of the human being. Encouraging play during early childhood allows the brain to indulge its plasticity, supporting the production of hormones useful for well-being and stress reduction and developing executive functions for proper cognitive regulation (Gibb, et al. 2021). Bertoldi and his collaborators argue that children with chronic motor problems lack autonomy in problem-solving, which involves movement limitations. This consequence is related precisely to an inadequate development of body awareness (Bertoldi et al., 2007). The purpose of this review, then, is precisely to identify studies and research aimed at supporting the idea that complete motor development, accompanied by a full awareness of one's own body developed and supported by an environment and effective methodologies, determines better learning and growth paths for the Person.

### 1.1 The importance of executive functions in the learning pathway

The development of executive functions involves the child in numerous aspects that intersect with his or her growth and require specific and effective care. The various processes involved include attention and organization skills, meta-cognitive capacity, working memory, maintenance of effort over time, use of strategies, inhibition of inappropriate responses, verbal fluency and self-monitoring/self-correction (Tandon, et al. 2018). Executive functions, therefore, are also necessary for learning and healthy affective, relational and social relationships. The scientific literature highlights how these skills are associated with appropriate movement, which then contributes to cognitive, physical, social and emotional improvements. As will become clear later on, there are still some persistent limitations: there is still little literature available and more in-depth research involving a larger population would be needed to derive generalizable results.

Although for the early childhood and preschool dimension the amount of study material available is more numerous, it tends in any case to involve a very young age group, sometimes starting from the first months of life; this happens because the sense-motor dimension accompanies children for the first two years of life and lays the foundations for what will later be the experience in pre-school. During the preschool phase, methodologies and programs should be as active and engaging as possible. We find this concept again with Piaget, when he emphasizes that learning develops through the involvement of sense-motor skills (Alonso-Vargas et al., 2022).

### 1.2 The centrality of the environment in the learning process

Numerous studies (Alonso-Vargas, et al., 2022; Anh, 2021; Cozzutti et al., 2017; Moral-Bofill et al., 2015; Tan-

don et al., 2016; Tandon et al., 2020), emphasize how social relationships and emotional processes influence learning, and this well-being is also determined by the ability of the environment to offer positive stimuli and targeted and motivating academic content. Among the studies taken into consideration, we considered it appropriate to include the data from the study "The relationship of gross motor and physical activity environments in child care settings with early learning outcomes" (Tandon et al., 2020), in which, in addition to obtaining data on the actual effectiveness of the motor contribution in learning, it emerges how important it is for the environment and the people in charge to be able to recognize children's needs. It is necessary to structure spaces and programs aimed at increasing motor activity and free play in general. Through the QRIS (Most Quality Rating and Improvement System) model, which deals with evaluating the quality of the service and spaces, it emerges that the lowest indicators are found precisely for the practical variables of teaching and equipment. Within this review, it was also possible to investigate and highlight how there are alternative techniques and methodologies to the frontal and static learning we are used to. A relevant approach is that of body percussion, which aims at a global involvement in the execution of a motor practice. The art of body percussion (Romero Naranjo, 2013) is the foundation of the method called BAPNE, which aims to consider Gardner's (1983) theory of Multiple Intelligences as the theoretical and methodological foundation. The method is supported by 5 disciplines (Biomechanical, Anthropological, Psychological, Neurological and Ethnomusicological) to stimulate the learner from multiple points of view. Even for this study (Romero Naranjo, 2013), the limitation emerges of not having a sufficiently representative population and that there is not yet a large body of scientific literature capable of supporting new methodological avenues.

### 1.3 The body as an instrument of knowledge

Promoting the development of general motor skills and fundamental movements helps to have an active and healthy lifestyle and contributes to the structuring of self-esteem and self-confidence. Recognizing the child's body as the hub for all learning, allows the teacher to carry out privileged observations because only through careful and active observation is it possible to pick up signals and emotional manifestations that otherwise, children would not have the opportunity to manifest. By grasping the signals they emit, it will be possible to carry out projects and teaching activities aimed at facilitating processes of knowledge of one's own body. This process will also facilitate learning and involve the symbolic, emotional and affective spheres. Within this review, we have emphasized this method devised by Romero, who devised a measurable method that uses the body as a tool capable of soliciting participation and interest in children, but also motor, cognitive-affective and relational development (Romero Naranjo, 2013). The following studies aim to investigate how crucial it is to possess a certain body awareness to be able to aspire to normal physical and psychic development. The stimulating figure was the Austrian musician and composer E.

J. Dalcroze who, on a pedagogical level, proposed an alternative and more holistic view of his students, taking an interest in new practices to improve academic achievement. As Dalcroze was a musician, most of the studies identified and analysed were concerned with actual music didactics, but the review aims to be able to identify studies that involve learning in general and not aimed at a specific subject. Bringing bodily movement into each discipline is the focus, and the importance for the teacher to be attentive and sensitive to it emerges (Dalcroze, 1942). One of the limitations found within the selected studies is precisely the interpersonal variable that can play a determining role in the practice of a certain method. An answer to this question was identified by us in the BAPNE method, which aims at cognitive, socio-emotional, psychomotor and neuro-rehabilitative stimulation, and is based on neuro-motricity: through body percussion, the central lobes are stimulated, pursuing an integral development of the person, following Gardner's theory of multiple intelligences (Gardner, 1983).

## 2. Method

### 2.1. Methodology and Selection of Studies

The search was conducted via online databases such as PubMed, Google Scholar and Eric. The keywords entered in the search engines were: Motor activity, Body in motion, Executive functions, Preschool age, School age, Inclusion. The searches produced n = 709 results: n = 203 on PubMed, n = 124 on Eric and n = 382 on Google Scholar. Subsequently, only full-text articles were selected, studies in English only and adhering to the objective of the study. Further selection took place by reading the titles and abstracts. The abstracts of the studies were reviewed using criteria for inclusion and exclusion. The systematic review included 9 final studies that met the eligibility criteria identified in the PubMed, Google Scholar and ERIC Databases.

Population	Intervention	Control	Outcome
Preschool children from all parts of the world and all socioeconomic levels.	Achieve better academic and overall developmental outcomes by encouraging motor activity within school environments in relation to motor, cognitive, emotional and learning developments.	Results obtained following the intervention will be compared: where possible there will be a comparison between experimental and control group; other research will use data from measurements taken pre- and post-test.	The results will be analyzed by checking actual improvements in motor skills, cognitive development, emotional and learning.

Table 1. PICO.

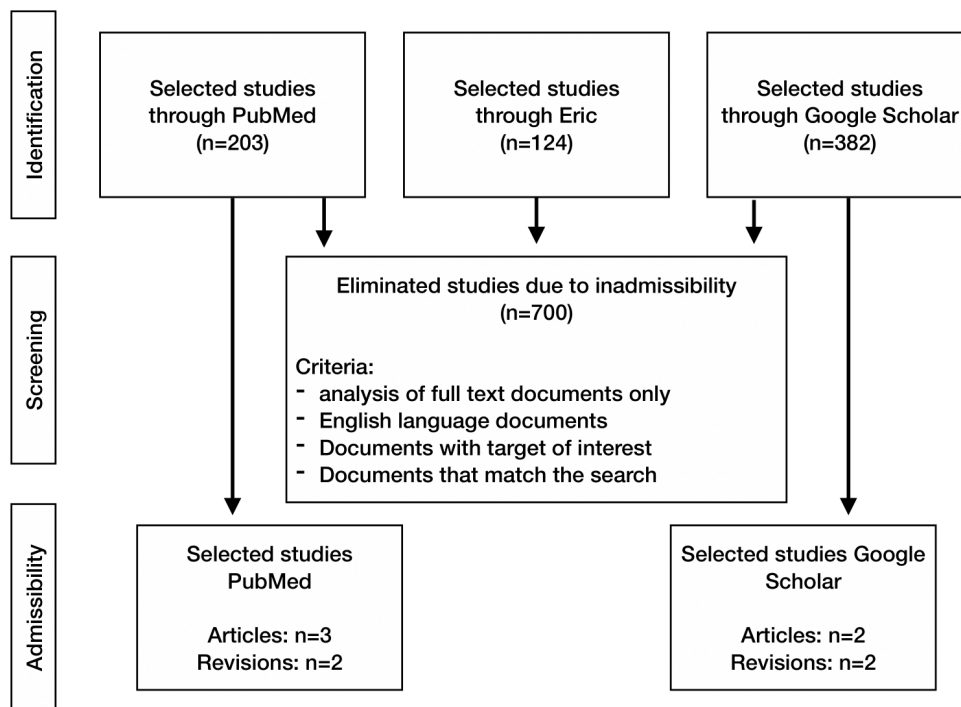


Figure 1. Literature review – flowchart.

The inclusion criteria were as follows: studies written in English, studies targeting childhood (age between 3 and 10 years), studies including body awareness and practices to develop this aptitude. The following were excluded: research on animals, studies that did not target children and whose contents were not in English. The risk of bias is present as the search selected studies that answered the question, which was, however, broad and multifactorial. The literature search was carried out by one independent researcher. The selection was carried out according to the inclusion criteria (objective, target, English language, full-text), but the target of some protocols was too heterogeneous and distant from the specific research objective (although they were nonetheless useful in ascertaining the importance of physical activity already in the very first years of life).

## 2.2 Interventions

The interventions analysed aimed to investigate whether encouraging motor activity within the school environment can facilitate children’s learning and well-being, using the body as a means and tool for recognizing oneself and the other and discovering joy and motivation in performing certain learning activities. The second systematic review analysed (Ahn, 2021) investigated the benefits of increased motor activity, both from a bodily and physical point of view, and from an emotional-affective point of view; it clearly shows how the two dimensions are interconnected and interdependent. The interventions in-

involved various aspects responsible for healthy psychomotor development, beginning with an analysis aimed at investigating the relationship between adiposity and motor activity, in the development of motor and cognitive skills. The health indicators involved therefore ranged from a bone and skeletal analysis, to the detection of adiposity, motor skill development, psychosocial health, cognitive development and cardio-metabolic health.

The third study, an experimental study (Tandon et al, 2020), answered the question of the correlation between psychomotor activity and early learning, i.e. skills such as pre-calculation and pre-writing that may provide a good basis for future academic learning. The population involved in this test consisted of n = 95 children aged 3-6 years. The skills investigated were manipulation, aiming and balance, and the MABC-2 instrument was used to detect movement. To detect the behavioural variables, the PLBS instrument was used, which aims to investigate the motivation that is believed to be responsible for the quality of the learning to which one relates. The eighth study, which is a systematic review (Javuer & Naranjo, 2013), also investigates the aforementioned skills, as these are closely linked to executive functions, which are responsible for our emotional, cognitive, organizational and self-conceptual development. In both papers, pre- and post-tests were used to find positive results after the interventions. The studies analysed in more detail below (*Table 2*), look at a methodology, called BAPNE (Carretero-Martinez et al., 2014), which, through body percussion activities, engages and develops the Multiple Intelligences we characterize ourselves with.

Title and author	Database	N	Age	Intervention	Duration	Results
Relationship between learning and psychomotor skills in Early Childhood Education (Alonso-Vargas et al., 2022)	PubMed	n = 95	4-6	3 indicators were assessed to evaluate motor activity (MABC-2): Motor skill, Grasping and aiming, Balance. 3 indicators were assessed through the PLBS behavior scale: Motivation, Attitude toward learning, Attention and persistence at work.	Not indicated	Results about motor skills are significant if they exceed the reliability value of 0.7. The results are: Manual skills M = 0.95 Grasping-aiming M = 0.65 Balance M = 0.76 Results about behavior variables are considered to score above 0.856. Motivation: 1.67 Attention: 1.70 Attitude: 1.70
A systematic Review of Interventions Related to Body Awareness in Childhood (Ahn, 2021)	PubMed	n = 1400	3.5 (1029) 4-6 (33) 9-11 (344)	Experimental group: physical activity program, kinaesthetic program, yoga practice.	Physical activity program: 60 minutes twice a week, 16 weeks. Kinaesthetic program: 60 minutes once a week, 4 weeks. Yoga practice: 40 minutes once a week, 4 weeks.	Improvements on motor and cognitive learning. Improvements perceptual skills: alertness and attention levels and cognitive levels. Very favorable assessment.
The relationship of gross motor and physical activity environments in child care setting with early learning outcomes (Tandon et al., 2020)	PubMed	n = 495	3-5	Measuring indicators about early learning and measuring the quality of school environments.	Fall-spring of the same school year.	Results show the importance of the quality of school environments and how motor activity results in health and developmental benefits.

Effect of executive functions in the BAPNE Method: a study on 8-9 years old children in Friuli Venezia Giulia, Italy (Cozzutti et al., 2017)	Google Scholar	n = 40	8-9	Motor activity through BAPNE method. Pre and post test to investigate motor, cognitive and learning-related benefits. Test for momentum maintenance; Test for learning a motor sequence.	26 sessions of BAPNE method twice a week for 60 minutes for 13 weeks	Data were analyzed using the SPSS scale. The experimental group showed improvements in all tests.
The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: A systematic review (Tandon et al., 2016)	PubMed	n = 11,234	3-15 M = 8.5	The protocol consists of 12 studies (5 cross-sectional, 3 longitudinal and 4 experimental) that aim to investigate the relationship between motor skills and learning and cognitive development.	Not indicated	Through the accelerometer instrument with which activity was measured, positive relationships emerged between motor activity and improvements in executive functions and motor skills.
The BAPNE Method as a School Intervention Support Strategy to the School Environment ad Contribute to Socioemotional Learning (SEL) (Moral-Bofill et al., 2015)	Google Scholar			The present study did not involve any kind of target audience but served as an in-depth study to investigate the actual validity of the method, focusing on the dimensions on which it goes to work, specifying what is meant by SEL social-emotional learning.		The analysis of this study confirms the importance of developing certain skills in order to achieve better academic and relational results.
Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion - BAPNE Method (Carretero-Martinez et al., 2014)	Google Scholar	n = 60	7-8	The intervention involved the experimental group consisting of n = 30 children. BAPNE practice is introduced and through pre- and post-tests, results are collected.	The test was held for 2 months (March-May). Pre test: 15 days (17/2□□-4/3). Post test: 15 days (8/5□-23/5).	Statistical analyses respond positively in improving coordination, kinetic intelligence, body development and spatial vision.
Science & art of body percussion: a review (Romero Naranjo, 2013)	Google Scholar			The present study aimed to define more precisely the theoretical and practical foundations on which the BAPNE method is based by analysing the disciplines that support it and what psychological and neurological mechanisms are involved. The school context is a very important element in the success of effective practice.		
Systematic review of physical activity and health in the early year (0-4 years) (Timmons et al., 2012)	PubMed	n = 12472	0-4	The intervention consists of offering children additional motor activity (m = 130 min. more per day) and then surveying and comparing data on Health Indicators, motor skill development, psychosocial health, cognitive development, cardio-metabolic health and any risks associated with increased movement.	Not indicated	The results show improvements both in terms of health indicators considered (adiposity bone health, psychosocial, motor skill development, cognitive, cardio-metabolic health). No risk related to increased motor activity emerged.

Table 2. Studies.

The results of all the research showed, by means of appropriate instruments, improvements both in terms of motor skills but also in terms of social relations, emotional and cognitive dimensions. However, the studies have highlighted the limitations of the research, as the number of subjects involved in the interventions was not high enough to be considered generalizable. The hope is that, in the future, interest in this topic may increase and stimulate further research and study.

### 2.3 Tools

The instruments used varied according to the survey to be carried out; in some studies, demographic questionnaires were used to collect data and information for treatment (parents were informed beforehand about the proposed test and then possibly consented to the initiative). The studies that needed to assess children's movement used the MABC-2 instrument, while the Preschool Learning Behaviour Scale (PLBS)

was used to assess learning behavior. The study that investigated the quality of learning environments, used the ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) assessment procedure, the data collected for this study were then analysed according to the QRIS (Most Quality Rating and Improvement System) program.

### 2.4 Comparison

The studies analysed investigated aspects regarding the contribution our bodies can make to the overall development of the human being. The investigation encapsulated interventions submitted to very young children with to highlight how, from early childhood, there can be improvement and adequate support for the growth and development of every child. Having a healthy lifestyle, in terms of physical activity and nutrition, lays the foundation for the child to gain greater awareness and control of his or her inner and outer world.

### 3. Discussion

We believe it is important to highlight and deepen the content of the article «Systematic Review of Physical Activity and health in the early year (0-4 years)» (Timmons et al., 2012), to support the importance of stimulating movement and physical activity from the earliest years of life based on scientific data. There is a tendency not to address specific studies concerning the 0-4 years age group, as it is believed that in this period of life, children are quite active and therefore healthy, thus not requiring special attention from the motor point of view. Despite these beliefs, there is a variety of evidence that the various chronic diseases, which have their onset in adulthood, find their origins in the early years of development, as well as at the same time Risk factors for chronic diseases are present from a young age. The WHO estimates that there are more than 42 million children under 5 years of age with overweight worldwide (World Health Organization, 2011). This shows that the activation of a healthy lifestyle, with a special focus on physical activity from the earliest years of life, cannot and should not be neglected. The research analysed aims to assess the levels of physical activity performed by preschool children, through the use of objective measures (e.g. accelerometers).

The research therefore uses the classification by Grade of Assessment, Development and Scoreboard (GRADE). The best available evidence to determine the relationship between physical activity and adiposity, bone and skeletal health measures is presented, as well as data on motor development, psychosocial health, cognitive development and indicators of cardio-metabolic health. These evaluations are carried out with a focus on the following target groups: infants (1 month-1 year), young children (1.1-3.0 years) and preschool children (3.1-4.9 years). The review included consultation of online databases, personal libraries and study documents relevant to the analysis objective. Twenty-two articles were analysed but only 18 met the inclusion criteria, including and allowing data collection of 12,742 participants. The health indicators considered were:

- fat (n = 11)
- Bone and skeletal health (n = 2)
- motor development (n = 4)
- psychosocial health indicators (n = 3)
- cognitive development (n = 1)
- cardio-metabolic health (n = 3)

Five studies involved infants, two studies young children and eleven in preschool age. For the newborn study, quality evidence was classified as «low» to «moderate», suggesting that an increase in time spent on movement and physical activity was positively associated with improved adiposity indicators and greater development of motor and cognitive skills. In young children, the quality of the tests reported «moderate» results, again showing a fundamental link between good levels of physical activity and positive outcomes for indicators of bone and skeletal health. In preschool age, there was evidence of quality and intensity from «low» to «high», highlighting the relationship between higher physical performance and

better results in obesity indicators, a greater increase in motor skills and excellent results in terms of psychosocial well-being and cardio-metabolic health. No inconsistencies were found in the studies examined. We believe that such evidence can help to obtain information and public health guidelines, hoping to increase the attention given to the importance of movement education from an early age.

The analysis was carried out by age group (e.g. infants, young children, preschool children), analysing all studies that promote the precise reading of each health indicator. For the health indicator, a meta-analysis was planned instead for data that were sufficiently homogeneous from a statistical, clinical and methodological point of view, using the software Review Manager 5.0 (The Cochrane Collaboration, Copenhagen, Denmark). For the remaining studies, a qualitative synthesis was conducted, while the analysis of the subgroups was designed as follows: direct analysis (e.g. accelerometer or direct observation), indirect analysis (e.g. self-relationship, parent, teacher or caregiver measurement); with different frequencies for intensity, time, types of physical activity and finally for quality of the study (if there is homogeneity, through the assessment of the risk of bias).

Evidence has emerged to support a positive relationship between increased physical activity and favourable measures of adiposity, bone and skeletal health, motor development, psychosocial health, cognitive development and aspects of cardio-metabolic health. However, there was not enough information to be able to determine with absolute certainty the specific amount, intensity, frequency or type of physical activity required to promote healthy growth and development. In this direction, we stress the need to follow the specific needs of each one, valuing the potential of the subjects and supporting their propensities, as well as respecting the individual times of development and growth. The promotion of a healthy lifestyle should not be done according to necessarily calculable and objective standards, but consist of daily routines based on movement education, in which the physical and psychological well-being of the person is formed through the valorisation of his own body and pleasure in motor activity.

Several in-depth and surveillance studies have been conducted in recent years, using objective measures to assess the intensity and time spent on physical activity during the first years of life. These studies have highlighted that physical activity performed daily, with light intensity, can be considered as having values between 118 (Reilly et al., 2004) and 144 minutes per day (Obeid et al., 2011), with an average value of about 130 minutes (Gabel et al., 2011; Patè et al., 2004). Taking into account 130 minutes per day as a minimum time for physical activity, then, the need to add more movement to the individual lifestyle is highlighted to achieve real health benefits. It was certainly not possible to establish from this study the number of minutes needed and the type of physical activity to be proposed to young people to improve their health, the need to move a part of everyday life, by adopting healthy and healthy lifestyle choices. The results of this review do not provide specific information to answer all questions on this subject and to find certain guidelines to follow. It is argued, in any case, that

more intense physical activity may be necessary, especially when children approach school age and increase their sedentary periods (Janssen & LeBlanc, 2010).

This review was useful in investigating the timing and quality of physical activity during the first years of life and how it might relate to the future health status of children. It was also of primary importance to analyze whether, within the different school systems, there are motor practices aimed at understanding the body as a real tool capable of facilitating learning.

We also stress that, through a series of studies from Spain (Carretero-Martinez et al., 2014; Cozzutti et al., 2017; Naranjo, 2013), the BAPNE method has been identified as an instrument capable of stimulating Multiple Intelligences starting from body percussion. This method is fundamental for the activation of the student in all its dimensions, allowing holistic and global development. The approach aims to strengthen socio-emotional learning, which in the developing age is crucial for building good self-esteem and for consolidating positive social relations and a healthy development of sense of self and self-control, with the improvement of attention and concentration parameters. The results of the three studies on this methodology were positive and were derived from tests such as MABC-2, NEPSY (Gilden 2009). The samples are, however, few in number, therefore the results are not generalizable and require more investigation and research.

#### 4. Conclusions

The results of the studies analysed have as a guiding thread the demonstration of more or less evident results, about the relationship between motor activity and the deeper development of the human being. The development we have focused on is individual aspects that can facilitate and lay a solid foundation for children to approach learning and school environments, having acquired a lifestyle and a greater awareness of the relationship with one's own body, necessary to transform the motivational drive to academic proposals. The impetus that led to analyze these elements was the consideration made as a result of academic and personal/ professional experiences: within school environments (and even more specifically within classes), more and more students require academic interventions through diagnoses, BES, PDP, which make learning a complex experience and not close to their needs.

Into account studies on children and their body awareness, from a very early age (study 1: target 0-4 years), have allowed find useful evidence that motor activity is considered a continuum in the lifestyle of a person and not only a specific subject to propose in the school environment one hour per week. The studies show how important is the role and contribution of educators and teachers, aware that through listening and a deeper look at our body, we can support and develop motor skills and neurological aspects, able to transform our emotions and our relationships, useful for greater awareness of self and the other. An environment that meets certain quality standards will give the children the opportunity (in terms of spaces and

programming) to meet the Theory of Multiple Intelligences, allowing them stimulate the executive functions related to certain skills. The indicators in study 3 and study 8 are the manual skills available, the ability to be quick with reflexes and precision, through grabbing and throwing (aiming at a target), and the ability to balance by following certain inputs.

#### References

- Ahn, S. N. (2022). A systematic review of interventions related to body awareness in childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), Article 8900. <https://doi.org/10.3390/ijerph19158900>
- Alonso-Vargas, J. M., Melguizo-Ibanéz, E., Puertas-Molero, P., Salvador-Pérez, F., & Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Relationship between learning and psychomotor skills in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Article 14709. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9779624/>
- Bertoldi, A. L. S., Ladewig, I., & Israel, V. L. (2007). Effects of selective attention on the development of body awareness in children with motor deficiencies. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(4), 319–324. <https://www.scielo.br/j/rbftis/a/CctShqZmWgt9Xgz5GCd-Dxgv/?format=pdf&lang=en>
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F. J., Pons-Terrés, J. M., & Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion—BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1282–1287. [https://www.researchgate.net/publication/275544432\\_Cognitive\\_Visual-spatial\\_and\\_Psychomotor\\_Development\\_in\\_Students\\_of\\_Primary\\_Education\\_through\\_the\\_Body\\_Percussion\\_BAPNE\\_Method](https://www.researchgate.net/publication/275544432_Cognitive_Visual-spatial_and_Psychomotor_Development_in_Students_of_Primary_Education_through_the_Body_Percussion_BAPNE_Method)
- Cozzutti, G., Guaran, F., Blessano, E., & Romero-Naranjo, F. J. (2016). Effects on executive functions in the BAPNE Method: A study on 8–9 years old children in Friuli Venezia Giulia, Italy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 900–907. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281730126X>
- Dalcroze, È. J. (1942). *Souvenirs, notes et critiques*. Editor Victor Attinger.
- Gabel, L., Obeid, J., Nguyen, T., Proudfoot, N. A., & Timmons, B. W. (2011). Short-term muscle power and speed in preschoolers exhibit stronger tracking than physical activity. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36(6), 939–945. <https://doi.org/10.1139/h11-118>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., Mackinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Gilden, D. L., & Marusich, L. R. (2009). Contraction of time in attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 23(2), 265–269. [https://www.researchgate.net/publication/24170528\\_Contraction\\_of\\_Time\\_in\\_Attention-Deficit\\_Hyperactivity\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/24170528_Contraction_of_Time_in_Attention-Deficit_Hyperactivity_Disorder)
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, Article 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Moral-Bofill, L., & Romero-Naranjo, F. J. (2021). The BAPNE Method as a school intervention and support strategy

- to improve the school environment and contribute to socioemotional learning (SEL). *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 8(1), 6–14. [https://www.researchgate.net/publication/338701092\\_The\\_BAPNE\\_Method\\_as\\_a\\_School\\_Intervention\\_and\\_Support\\_Strategy\\_to\\_Improve\\_the\\_School\\_Environment\\_and\\_Contribute\\_to\\_Socioemotional\\_Learning\\_SEL](https://www.researchgate.net/publication/338701092_The_BAPNE_Method_as_a_School_Intervention_and_Support_Strategy_to_Improve_the_School_Environment_and_Contribute_to_Socioemotional_Learning_SEL)
- Obeid, J., Nguyen, T., Gabel, L., & Timmons, B. W. (2011). Physical activity in Ontario preschoolers: Prevalence and measurement issues. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36(2), 291–297. <https://doi.org/10.1139/h11-002>
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P., & Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics*, 114(5), 1258–1263. <https://doi.org/10.1542/peds.2003-1088-L>
- Reilly, J. J., Jackson, D. M., Montgomery, C., Kelly, L. A., Slater, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2004). Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: Mixed longitudinal study. *The Lancet*, 363(9404), 211–212. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)15331-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)15331-7)
- Romero-Naranjo, F. J. (2022). BAPNE FIT: Neuromotricity and body percussion in physical activity and sport science. *Education Reform Journal*, 7(2), 60–69. <https://doi.org/10.26855/er.2022.02.001>
- Romero-Naranjo, F. J. (2013). Science & art of body percussion: A review. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 442–457. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/29740/1/jhse\\_Vol\\_8\\_N\\_II\\_442-457.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/29740/1/jhse_Vol_8_N_II_442-457.pdf)
- Tandon, P., Hassairi, N., Soderberg, J., & Joseph, G. (2020). The relationship of gross motor and physical activity environments in child care settings with early learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 190(4), 570–579. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7518633/>
- Tandon, P., Tovar, A., Jayasuriya, A. T., Welker, E., Schober, D. J., Copeland, K., Dev, D. A., Murriel, A. L., Amso, D., & Ward, D. S. (2016). The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: A systematic review. *Preventive Medicine Reports*, 3, 379–390. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27419040/>
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A., & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773–792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547–558. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005>



# Book Review of *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà* by Christian Laval and Francis Vergne

## Recensione de *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà* di Christian Laval e Francis Vergne

Maria Ratotti

Università degli Studi di Milano-Bicocca (Milano, Italy) – maria.ratotti@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0003-1369-3427>

Laval, C., & Vergne, F. (2022).

*Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà.*

Novalogos. 264 pp. € 16.00. ISBN-13: 9788831392211

Il rapporto tra educazione e democrazia è stato negli ultimi anni un argomento centrale nel dibattito pedagogico per comprendere e affrontare le sfide delle società contemporanee. Questo legame, già messo in evidenza da John Dewey (1916/1997), trova nella sua definizione della democrazia come “forma di vita associata” una prospettiva pedagogica che enfatizza l’interazione critica e la partecipazione attiva dei cittadini come elementi costitutivi del vivere comune. Tuttavia, tale prospettiva appare sempre più distante: le logiche neoliberali tendono a ridurre l’istruzione a mero strumento per la formazione di “capitale umano”, svuotando di significato il ruolo trasformativo della scuola e relegando obiettivi fondamentali come la promozione del pensiero critico e della partecipazione civica a una posizione marginale, come evidenziato da recenti analisi che segnalano il crescente disallineamento tra i principi democratici e le pratiche educative (OECD, 2021).

L’Opera di Christian Laval e Francis Vergne, *Educazione democratica* del 2022, si inserisce in questo dibattito, ereditando le riflessioni di *La nouvelle raison du monde* (Dardot & Laval, 2010) e offrendo una prospettiva critica che non si limita alla denuncia. Seguendo la linea tracciata dai lavori di Gabriel Langouet (2011) e Terrail (2016), gli Autori mettono in luce come le disuguaglianze educative non siano solo il riflesso, ma anche il motore delle disuguaglianze sociali, strettamente correlate all’espansione delle politiche neoliberali. Queste dinamiche, secondo Laval e Vergne, vanno oltre la sfera educativa, influenzando la coesione sociale e la partecipazione democratica (Laval & Vergne, 2022, p. 66). Non è un caso che gli studi recenti sul disimpegno politico giovanile (Crowley & Moxon, 2017; Theocharis & van Deth, 2017; Deželan & Moxon, 2021) colleghino questa tendenza a una percezione di irrilevanza della propria voce nelle istituzioni, un problema amplificato dal sistema educativo stesso, che si concentra su competenze utilitaristiche, ovvero abilità orientate principalmente alla produttività economica e alle esigenze del mercato del lavoro, a scapito dell’emancipazione personale e collettiva. Le riforme hanno progressivamente trasferito nel con-

testo scolastico il linguaggio caratteristico del mercato, un lessico che, già dall’inizio del XX secolo, si era radicato in diversi settori dei servizi pubblici, contribuendo all’affermazione di quello che Boltanski e Chiapello (1999) identificano come il “nuovo spirito del capitalismo”.

Non limitandosi ad un’analisi critica, Laval e Vergne propongono un modello di educazione inclusivo e democratico, fondato sulla partecipazione attiva, sull’uguaglianza e sulla costruzione di una cultura condivisa. Secondo gli stessi Autori, il capitalismo, con la sua esaltazione della competizione individuale e del successo economico, ha progressivamente indebolito il ruolo sociale dell’educazione, orientandola appunto verso la formazione di “capitale umano” (Laval & Vergne, 2022, p. 33). Gli studenti, ridotti a consumatori, sono inseriti in un sistema – l’istruzione – che progressivamente sta perdendo la sua capacità di promuovere una responsabilità collettiva verso l’ambiente e la comunità.

Ma esiste una tensione storica tra il ruolo della scuola come promotrice dell’uguaglianza e le disuguaglianze strutturali del sistema economico. Nel contesto della Terza Repubblica francese, considerato dagli Autori come il riferimento più vicino alla loro realtà, la scuola veniva vista come strumento per stabilizzare un regime rappresentativo, in grado di fornire competenze minime a futuri elettori, senza tuttavia incoraggiarne una partecipazione critica alle decisioni collettive (Laval & Vergne, 2022, pp. 32 – 33). Con il neoliberalismo, questa tensione si è acuita: la scuola è stata sempre più modellata secondo una logica di efficienza economica, marginalizzando il ruolo dell’istruzione come strumento di emancipazione.

Laval e Vergne criticano la “grande rinuncia neoliberale” (Laval & Vergne, 2022, p. 37), secondo cui sarebbe impossibile elevare il livello culturale degli studenti di estrazione sociale svantaggiata, scegliendo di privilegiare l’acquisizione di competenze utili al mercato del lavoro e abbandonando l’obiettivo di una cultura comune e critica (Terrail, 2016). Questa decisione solleva una questione di fondo: l’istruzione può essere considerata autenticamente democratica se si

limita a perpetuare le disuguaglianze esistenti? Per aiutarci a rispondere a questo interrogativo, Laval e Vergne, nel proporre un modello educativo in grado di sfidare le basi del sistema attuale, rinvencono cinque pilastri: la libertà di pensiero, la ricerca di uguaglianza nell'accesso alla conoscenza, la realizzazione di una cultura comune per la democrazia, la definizione di una pedagogia istituyente e l'autogoverno delle istituzioni del sapere. Tali principi, articolati nei relativi capitoli, si intrecciano con una concezione di democrazia che trascende la dimensione meramente rappresentativa per includere quella partecipativa.

I primi due capitoli dell'Opera sono strettamente connessi, poiché affrontano dichiaratamente la relazione tra educazione e democrazia, concentrandosi su due aspetti complementari: da un lato, la libertà di pensiero come condizione essenziale per non sottomettersi "alle menzogne, alle superstizioni e, in generale, alla direzione da parte di altri" (Laval & Vergne, 2022, p. 49) nel primo capitolo; dall'altro, l'uguaglianza nell'accesso alla conoscenza come presupposto per superare le barriere sociali e culturali – tema affrontato nel secondo capitolo. La prospettiva proposta intreccia l'analisi delle disuguaglianze strutturali con la necessità di ripensare criticamente i fondamenti epistemologici, organizzativi e didattici della scuola, opponendosi alle logiche neoliberali che oggi ne permeano il funzionamento.

Nello specifico, questa prima parte si interroga sulla possibilità di garantire la libertà di pensiero all'interno del sistema scolastico, proponendo l'adozione di un modello istituzionale federativo che tuteli l'autonomia accademica dalle influenze dei poteri organizzati (Laval & Vergne, 2022, p. 51). La libertà di pensiero, condizione imprescindibile di un'educazione democratica, è concepita dagli Autori come la capacità di problematizzare e teorizzare, ossia un "diritto alla riflessione filosofica" (Laval & Vergne, 2022, p. 72) che deve essere riconosciuto in tutte le età e in ogni disciplina. L'obiettivo, in tal senso, è superare la visione elitaria della filosofia come "regina delle discipline", promuovendone la diffusione trasversale nel sapere (Laval & Vergne, 2022, p. 73). Inoltre, gli Autori affrontano il problema dell'uguaglianza concreta nell'accesso alla conoscenza, sottolineando come le disuguaglianze scolastiche siano il riflesso e il rafforzamento di quelle sociali, territoriali e di genere. Mettono in guardia da due narrazioni opposte: da un lato, l'idea che le disuguaglianze siano giustificate dalle divisioni di classe; dall'altro, la convinzione che l'uguaglianza scolastica sia già stata raggiunta (Laval & Vergne, 2022, p. 84). Entrambe le posizioni alimentano politiche che rafforzano l'approccio securitario e la medicalizzazione degli studenti emarginati, con l'obiettivo di adattarli alle logiche neoliberali, che come conseguenza stigmatizzano la loro mancanza di prospettive occupazionali (Laval & Vergne, 2022, p. 88). Riprendendo il pensiero di Dewey (1916/1997), gli Autori sono convinti che la democrazia si apprenda attraverso l'esperienza diretta, e che sia compito dei docenti interrogarsi su quali strategie metodologiche e didattiche favoriscono una formazione della *soggettività* democratica, evitando prescrizioni dogmatiche o precostituite. A tal proposito, se la centralità del docente emerge come nodo cruciale, la sua autonomia pedagogica è realmente garantita o vincolata da di-

spositivi normativi e culturali che ne limitano l'efficacia? Il rischio è duplice: da un lato si finisce per incorrere in una semplificazione del sapere che depotenzia il pensiero critico; dall'altro, in una rigidità dei codici scolastici, che esclude chi non vi si riconosce. E ancora, se la scuola tende all'autoreferenzialità, resta aperta la domanda su come riconnettere il sapere istituzionale alle sfide sociali e politiche contemporanee, evitando sia l'adattamento passivo di studenti e docenti sia la riproduzione acritica di modelli precostituiti. In un momento storico in cui la scuola tende sempre più a configurarsi come un mondo separato, con una *vita propria*, il nodo cruciale resta l'individuazione di legami possibili tra peculiari esperienze maturate in ambito scolastico e le sfide sociali e umane che possono coinvolgere e legittimamente interessare le nuove generazioni.

La seconda parte del testo è dedicata, invece, ad aspetti cruciali per la costruzione di una democrazia scolastica autentica e vede l'esplorazione del ruolo della *cultura comune*, della classe scolastica come microcosmo sociale e delle pratiche di autogoverno nelle istituzioni educative. Nello specifico, il terzo capitolo sviluppa il tema della cultura comune come fondamento della democrazia scolastica (Laval & Vergne, 2022, p. 125). Infatti, affinché la scuola possa essere un luogo di esercizio della democrazia, è necessario fondarla su una cultura comune che non sia imposta dall'alto né limitata alla semplice coesistenza, ma che offra a tutti gli studenti gli strumenti per partecipare attivamente alla vita collettiva, attraverso il recupero dell'insegnamento umanistico, essenziale per sviluppare immaginazione e pensiero critico, e la valorizzazione delle conoscenze tecniche in un curriculum condiviso (Laval & Vergne, 2022, p. 126). L'ideale democratico dell'educazione è oggi minacciato da una visione neoliberale – apparentemente inclusiva –, che ha individualizzato il percorso scolastico, enfatizzando la personalizzazione e l'adattamento ai bisogni dei soggetti coinvolti. Questo approccio, sostenuto da una retorica di attenzione alla persona, ha in realtà depoliticizzato l'istruzione, riducendola a un processo di produzione di capitale umano, con valutazioni standardizzate e percorsi sempre più frammentati. Gramsci (1932/1977) aveva già individuato nella scuola unitaria un modello capace di superare la competizione tra studenti, discipline e insegnanti, promuovendo invece una formazione integrata, sia umanistica che tecnica, che preparasse i giovani non ad adattarsi alle condizioni esistenti, ma a trasformarle (Laval & Vergne, 2022, p. 149). In questa prospettiva, superare la logica della selezione e della misurabilità significa restituire agli insegnanti autonomia e agli studenti la possibilità di sviluppare un rapporto autentico con la conoscenza, per una società più giusta e democratica.

Il quarto capitolo procede argomentando il concetto di classe scolastica. Alla classe sono attribuite le caratteristiche di un ambiente sociale in miniatura, con un tempo e un luogo in cui gli studenti possano sperimentare relazioni di autogoverno e cooperazione (Laval & Vergne, 2022, pp. 168 – 169). Gli Autori sottolineano che, per trasformare la scuola in un laboratorio democratico, è necessario resistere alla "doxa depoliticizzante" promossa dalle autorità pubbliche (Laval & Vergne, 2022, p. 188), che utilizzano le

scienze cognitive per inculcare valori neoliberali come l'autoimprenditorialità. In questo contesto, gli insegnanti sono chiamati a favorire pratiche cooperative e sviluppare spazi di discussione critica, pur nella consapevolezza e nell'urgenza di dover affrontare le sfide imposte dalle politiche scolastiche in vigore.

Infine, il quinto capitolo esamina i meccanismi concreti che potrebbero rendere possibile l'autogoverno di scuole e università, intese come beni comuni (Laval & Vergne, 2022, p. 191). Laval e Vergne propongono riforme istituzionali che superino il controllo centralizzato dello Stato e la sua ideologia nazionalista. Di fatto, un'educazione autenticamente democratica necessita di un proprio spazio istituzionale, fondato su un'etica condivisa, un'indipendenza strutturale e un modello di governance partecipativo. Secondo gli Autori, l'unica modalità possibile si rintraccia nell'autogoverno, inteso come un processo continuo in cui tutti i membri dell'istituzione – studenti e docenti in particolar modo – contribuiscono attivamente alla definizione e alla revisione delle regole della vita comune, sviluppando la capacità di agire collettivamente per modificarle quando necessario. Tuttavia, un'educazione fondata sull'autogoverno non può limitarsi alle sole dinamiche interne all'istituzione: la costruzione di una cultura comune, infatti, prende forma attraverso la cooperazione con il contesto esterno, coinvolgendo soggettività capaci di immaginare alternative e di connettere il proprio percorso di apprendimento alle sfide collettive (Laval & Vergne, 2022, p. 225).

Così, i cinque capitoli appena presentati articolano, in maniera globalmente convincente, un'idea forte: la proposta di una *pedagogia* (e di un'idea di scuola) che consenta a studentesse e studenti di fare esperienza diretta di proposte educative democratiche quotidiane. In ciò, chiaramente, gli Autori sono eredi di una tradizione che da Dewey arriva a Freire (1967) e Castoriadis (2002): l'educazione non può limitarsi a trasmettere conoscenze, ma deve alimentare nei giovani il desiderio e le competenze per partecipare alla definizione delle regole collettive.

Se da una parte, quindi, il libro contribuisce a rispondere all'urgenza di ripensare l'educazione come una questione politica e sociale (Biesta, 2007), capace di contrastare la crescente polarizzazione e il senso di deresponsabilizzazione collettiva, d'altro canto rimangono aperte alcune questioni fondamentali. Quali strategie potrebbero essere adottate per resistere alle pressioni economiche e politiche che ostacolano una reale democratizzazione delle istituzioni educative?

Accogliendo l'invito degli Autori a discutere le loro proposte, si propone un confronto con il pensiero di Gert Biesta, in grado di arricchire il dibattito e offrire un approfondimento delle problematiche da loro sollevate. Il riferimento a Biesta risulta cruciale per porre in primo piano gli interrogativi avanzati da Laval e Vergne, poiché la sua riflessione offre un ulteriore spunto per comprendere come l'educazione possa promuovere una cittadinanza (democratica) consapevole. Biesta (2011) introduce la distinzione tra socializzazione e soggettivazione, due concetti che illuminano aspetti fondamentali del processo educativo. Mentre la socializzazione si prefigge di integrare gli individui in una società preesistente, il processo di soggettivazione pone l'accento sulla possibilità per ciascun in-

dividuo di divenire soggetto di sé, capace di sviluppare un pensiero critico autonomo e di mettere in discussione le normatività sociali e le strutture di potere dominanti: “*it is about how I exist as the subject of my own life, not as the object of what other people want from me*” (Biesta, 2020, p. 93). E l'attivazione di questo processo è particolarmente rilevante in un contesto educativo le cui logiche tendono a ridurre l'apprendimento a una forma di addestramento funzionale al mercato: educare alla soggettivazione implicherebbe, invece, riconoscere e valorizzare il potenziale di ogni individuo di diventare un agente del proprio percorso di vita, capace di confrontarsi con il mondo e di ridefinire il proprio ruolo al suo interno. Tale approccio richiede una trasformazione che non si limita a rivedere i contenuti curriculari o le tecniche didattiche, ma ripensa radicalmente il ruolo stesso dell'educazione. Gli educatori e gli insegnanti, in questa prospettiva, sono invitati ad assumere il compito di creare spazi di “sospensione” (Biesta, 2022), dove la predisposizione di un tempo rallentato permette a studentesse e studenti di incontrare il mondo e se stessi in relazione ad esso. Questo prezioso tempo di riflessione consente di *lavorare attraverso* le complessità della realtà, incentivando un apprendimento che non è finalizzato al conformismo, ma all'emancipazione e alla capacità di immaginare alternative.

In un'epoca in cui l'educazione rischia di essere assimilata alle logiche produttiviste, mettere al centro la *soggettivazione* significa dunque riaffermarne la natura etica e politica, in un processo che non si limita a una semplice rivendicazione teorica, ma implica il riconoscimento dell'educazione come pratica trasformativa, in grado di generare le nuove forme di pensiero, di azione e possibilità a cui gli stessi Laval e Vergne auspicano.

## Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769. <https://doi.org/10.1177/016146810710900302>
- Biesta, G. (2011). Citizenship education reconsidered: Socialisation, subjectification, and the desire for democracy. *IJHE Bildungsgeschichte*, 1(1), 58–67. <http://hdl.handle.net/10993/7693>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2022). School as institution or school as instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory*, 72(3), 319–331. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Vol. 10). Gallimard.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujet et vérité dans le monde social-historique: Séminaires 1986–1987. La Création humaine I*. Seuil.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe. Retrieved April 28, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/children/new-and-innovative-forms-of-youth-participation>
- Dardot, P., & Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*. La Découverte.

- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon & Schuster. (Originally published: New York : Macmillan, 1916)
- Deželan, T., & Moxon, D. (2021). *Influencing and understanding political participation patterns of young people: The European perspective*. European Parliament, Youth Outreach Unit and Public Opinion Monitoring Unit, DG Communication. Retrieved April 28, 2025, from [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS\\_STU\(2021\)690045](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU(2021)690045)
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Langouët, G. (2011). *Les inégalités entre États et populations de la planète: Trop, c'est trop!*. L'Harmattan.
- Gramsci, A. (1977). Quaderno 12 (XXIX), 1932: Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali. In V. Gerratana (Ed.) e A. Gramsci, *Quaderni del carcere Volume terzo: Quaderni 12 – 29* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 1513–1551). Giulio Einaudi. Retrieved April 28, 2025, from <https://archive.org/details/antonio-gramsci.-quaderni-del-carcere-vol.-3-massimo-morigi-marxismo-marxism-neo/OECD>. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Terrail, J. P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle: Changer de paradigme pédagogique*. La Dispute.
- Theocharis, Y., & Van Deth, J. W. (2017). *Political participation in a changing world: Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement*. Routledge.