

**Formative Practices and Multidimensional Inclusion:
From Challenging Contexts to Challenging the Context**

**Pratiche formative e inclusione multidimensionale:
Dai contesti sfidanti alla sfida al contesto**

edited by / a cura di
Giancarlo Gola

Authors / Autori:

Evi Agostini, Fabio Alba, Ilaria Ancillotti, Paolo Arru, Veronica Simona Benhamza, Ester Caparrós Martín, Daniele Coco, Isabella Giacchi, Giancarlo Gola, Francisco Javier Huertas Delgado, Carlo Macale, Vanessa Macchia, Stephanie Mian, Diana Olivieri, Barbara Palleschi, Paola Perucchini, Cristian Righettini, Amalia Rizzo, Enrico Santoro, Carolina Scaglioso, Silvia Scolaro, Stefania Torri, Giovanni Maria Vecchio, Donatella Visceglia, Cinzia Zadra

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

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

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

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

Ranked "A" in the Italian Scientific Subject Fields (SSD) "11/PAED-01" and "11/PAED-02" (former 11/D1: Education and History of Education; former 11/D2: Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

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

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

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

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

EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli (Universitas Mercatorum, Roma).

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

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Sara Bornatici (Università degli Studi di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Laura Centonze (Universitas Mercatorum), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyrö (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 Hilla University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

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

EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Giancarlo Gola**

Formative Practices and Multidimensional Inclusion: From Challenging Contexts to Challenging the Context / *Pratiche formative e inclusione multidimensionale: Dai contesti sfidanti alla sfida al contesto*

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

7 **Carolina Scaglioso**

Educating in Animality: The Face of the Other in Non-human Animals / *Educare nell'animalità: Il volto dell'Altro nell'animale non umano*

17 **Fabio Alba**

School and Sustainable Relationships: Pedagogical Perspectives for an Ecological and Intercultural Literacy / *Scuola e relazioni sostenibili: Prospettive pedagogiche per una alfabetizzazione ecologica e interculturale*

24 **Cristian Righettini**

A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social / *Un'etica pedagogica per le transizioni: Digitali, ecologiche e sociali*

QUALITY OF LIFE / QUALITÀ DELLA VITA

31 **Carlo Macale**

Women, Education and Work in Italy: Don't let your guard down! / *Donne, Istruzione e Lavoro in Italia: Non si abbassi la guardia!*

40 **Enrico Santoro**

Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia / *Bullismo e benessere scolastico: Uno studio di caso all'interno di una ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia*

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

47 **Stephanie Mian, Evi Agostini, Cinzia Zadra**

Internationalisation in Educator Training: Insights from an International Research Cooperation / *L'internazionalizzazione nella formazione degli educatori: prospettive da una cooperazione di ricerca internazionale*

CHILDHOOD / INFANZIA

55 **Vanessa Macchia, Stefania Torri**

Democratic Engagement and Transformative Inclusion: Insights from Italy's 0–6 Early Childhood Education and Care Sector / *Partecipazione democratica e modello trasformativo dell'inclusione: Riflessioni dal settore dell'educazione e cura della prima infanzia 0–6 in Italia*

TEACHING / INSEGNARE

63 **Paolo Arru, Veronica Simona Benhamza**

Narration, affectivity, and reflexivity in teacher education: A laboratory for the educational management of challenging students / *Narrazione, affettività e riflessività nella formazione dei docenti: Un laboratorio per la gestione educativa degli allievi sfidanti*

73 **Diana Olivieri, Barbara Palleschi**

Designing Gender-Inclusive Didactic Fairy Tales: An Empirical Investigation of 54 Original Tale Texts / *Progettare fiabe didattiche gender-inclusive: indagine empirica sui testi di 54 racconti originali*

83 **Silvia Scolaro**

Teaching and learning metacognitively with task-based activities: A case study with Chinese students of Italian / *Insegnare e apprendere metacognitivamente con attività basate su compiti: uno studio di caso con studenti cinesi di italiano*

- 94 **Donatella Visceglia, Ester Caparrós Martín, Amalia Rizzo**
The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity / **Il valore del tirocinio e del tutorato nella formazione dell'identità del docente**
- 103 **Ilaria Ancillotti**
DigCompEdu 4 Inclusion: a framework for promoting teachers' digital competences for inclusion / **DigCompEdu 4 Inclusion: un framework per promuovere le competenze digitali degli insegnanti inclusivi**

CORPOREALITY / **CORPOREITÀ**

- 115 **Daniele Coco, Isabella Giacchi, Giovanni Maria Vecchio, Francisco Javier Huertas Delgado, Paola Perucchini**
Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain / **Apprendimento esperienziale, movimento e benessere universitario: Un'indagine esplorativa tra studenti e studentesse in Italia e in Spagna**



Formative Practices and Multidimensional Inclusion: From Challenging Contexts to Challenging the Context

Pratiche formative e inclusione multidimensionale: Dai contesti sfidanti alla sfida al contesto

Giancarlo Gola

Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Trieste (Italy); ggola@units.it
<https://orcid.org/0000-0001-6820-4980>



ABSTRACT

This editorial introduces Volume 23, Issue 3 of *Formazione & insegnamento*, outlining a pedagogy of relation rooted in the idea of context. Criticising the notion of technical rationality, the issue explores the multidimensionality of inclusion and the "challenge to the context", in contrast to interpretations of education as an intervention aimed at mitigating individual deficits. The diverse contributions presented here – from interspecies education to university well-being – advocate for a situated professional identity, capable of transforming educational environments into welcoming ecosystems.

Questo editoriale introduce il Volume 23, Numero 3 di *Formazione & insegnamento*, delineando una pedagogia della relazione radicata nell'idea di contesto. Criticando la nozione di razionalità tecnica, il fascicolo esplora la multidimensionalità dell'inclusione e la "sfida al contesto", in contrasto con letture della formazione come intervento volto a mitigare i deficit individuali. I diversi contributi qui presentati – dall'educazione interspecie al benessere universitario – sostengono la necessità di un'identità professionale situata, capace di trasformare gli ambienti educativi in ecosistemi accoglienti.

KEYWORDS

Formative practices, Multidimensional inclusion, Educational context, Professional identity, Systemic approach
Pratiche formative, Inclusione multidimensionale, Contesto educativo, Identità professionale, Approccio sistemico

Citation: Gola, G. (2025). Formative Practices and Multidimensional Inclusion: From Challenging Contexts to Challenging the Context. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 1-6. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_01

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_01

Submitted: December 31, 2025 • Accepted: December 31, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

1.1 La materialità delle pratiche formative

All'esigenza sottesa di un superamento della razionalità tecnica, di un pensiero dualistico (cfr Kinsella, 2017) e di un pragmatismo di carattere prevalentemente antropocentrico (*homo Oeconomicus*), fa da contro altare un tempo che vorrebbe essere riconsegnato alla pedagogia, all'educazione, al pensiero profondo. La responsabilità di pensare l'educazione non come applicazione meccanica di procedure, ma come allestimento di dispositivi [*dispositifs*] complessi (Massa, 1992; Foucault, 1975), in cui la materialità degli spazi e dei tempi gioca un ruolo attivo quanto l'intenzionalità docente. Se la lezione della pedagogia contemporanea – dalla prospettiva clinica alla *Actor-Network Theory* (Latour, 2005) – ci invita a guardare a ciò che “agisce” nella relazione educativa. In questo numero, si delinea una pedagogia della relazione in cui l'educazione si configura come opera di decentramento: un atto necessario per rendere praticabile il riconoscimento dell'alterità e ricucire i legami tra viventi, ambienti e comunità.

In questa prospettiva, che massimamente valorizza il contesto, la locuzione “pratiche formative” indica una precisa scelta epistemologica: la formazione prende corpo attraverso dispositivi situati, in quanto la situabilità rende gli apparati [*appareil*] idonei a incidere su attitudini, linguaggi e condizioni dell'esperienza. Infatti, questo numero non è certo scevro di apparati e dispositivi: curricula trasversali, narrazioni, vignette fenomenologiche, portfolio, *checklist* analitiche e laboratori simbolici... Pur nella varietà, essi condividono la medesima grammatica: la formazione intesa non come mera enunciazione di principi, ma come ingegneria “fine”, che opera su ambienti e relazioni. Tale postura si traduce in direttrici metodologiche che radicano la sostenibilità nell'esperienza incarnata. Lunghi dall'essere ridotta a slogan, essa diviene alfabetizzazione fondata su corpo e materialità, ponendo l'attenzione sulla cura dei legami socio-ambientali.

1.2 Oltre le categorie

Ed è, in effetti, la fine degli slogan. Parallelamente, il dibattito internazionale sull'inclusione ha progressivamente abbandonato le logiche categoriali e compensative proprie del modello clinico (Oliver, 1990; Medeghini et al., 2013) per abbracciare prospettive intersezionali e orientate alle *capabilities* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Quando il focus si sposta dal deficit individuale ai funzionamenti possibili, l'“inclusione multidimensionale” emerge come intreccio irriducibile a un singolo piano.

Laddove i carichi di cura continuano a generare disuguaglianze, la formazione opera come giustizia sociale e partecipazione reale. Laddove il benessere in età evolutiva dipende dalla capacità di offrire protezione e ascolto, la formazione diventa contesto di sicurezza relazionale e promozione dell'*agency*. Laddove l'accoglienza formale coesiste con criticità strutturali (come nel caso dei servizi 0–6), la forma-

zione diventa accessibilità materiale. Infine, laddove i materiali didattici reiterano asimmetrie (pur pretendendo di contrastarle), la formazione si apre alla riforma dei curricula impliciti.

Intreccio, insomma, non rigido: diversi fili conducono a piste alternative e si sovrappongono con complessità crescente determinata anche dai corsi storici. Queste transizioni – digitali, ecologiche e sociali – non possono, in ottica formativa, ridursi ad adattamenti tecnici, perché costituiscono un problema di abitabilità. A risolverli, si prestano tempi distesi e mediazioni umanistiche in luogo di riforme episodiche e trasformazioni irriflesse, a riprova del fatto che è illusorio ritenere che l'efficacia esaurisca il senso dell'azione. È questa, quindi, la dimensione etico-politica dell'inclusione: mettere in discussione i presupposti antropocentrici e performativi, immaginando forme di ospitalità e co-appartenenza più vaste dell'orizzonte-Uomo.

1.3 L'orientamento ecologico: la sfida al contesto

Se di orizzonti si parla, quindi, non solo spazialmente, ma anche ontologicamente, ciò significa che è necessario un radicale ripensamento del rapporto tra soggetto e ambiente – come nel caso della prospettiva ecologico-sociale (Bronfenbrenner & Evans, 2002). Se la tradizione, interrogandosi sul *quid* della vulnerabilità, ha spesso rivolto lo sguardo all'individuo fragile, oggi l'analisi sistemica richiede invece di valutare la “salute” delle istituzioni che abitiamo (Ainscow, 2015). Da qui il passaggio dai “contesti sfidanti” alla “sfida al contesto”: non solo l'urgenza di rispondere alla fragilità in maniera reattiva, ma la decisione di interrogare ciò che la produce.

Si soppesano culture implicite, asimmetrie normalizzate e infrastrutture che condizionano la partecipazione. La professionalità educativa appare, di conseguenza, come costruzione situata: un'identità che si modella nel tirocinio e nel tutorato, orientando la progettazione e trasformando i vissuti in strategie coerenti, pur nella consapevolezza dei limiti di trasferibilità e della necessità di verifiche longitudinali. In questa prospettiva, il benessere non costituisce fenomeno di sola psicologia individuale, ma risulta da strutture e culture educative e richiede strategie che ne concilino la riforma con la trasformazione socio-culturale. Istituzioni come l'università cessano di fungere da sfondo neutro per rivelarsi ecosistema che definisce vincoli e opportunità.

Emerge, pertanto, una tesi unitaria: l'inclusione agisce come principio organizzatore all'intersezione tra etica, strutture sociali e culture professionali. Le pratiche formative, se rigorosamente progettate, non si limitano a rispondere ai contesti: li rendono leggibili e aprono la possibilità concreta di trasformarli.

2. I contributi

I saggi raccolti in questo fascicolo declinano il quadro teorico appena tracciato all'interno di ambiti specifici, spaziando dall'educazione interspecie alla formazione universitaria. Ciascuno, pur nella sua specificità metodologica, partecipa kantianamente alla costru-

zione di quel “ponte” [Übergang] necessario tra l'intenzionalità pedagogica (Mondo della Libertà) e la realtà materiale dei contesti educativi (Mondo della Natura).

2.1 Abitare il Mondo

Costruire una nozione di “abitare” significa ridefinire la relazione e la co-appartenenza come fondamenti etici. Lo sguardo si sposta dall'umano, inteso come unità di misura esclusiva, verso un orizzonte più ampio, ecologico e interspecie. I contributi convergono nel criticare i riduzionismi – dall'antropocentrismo alla sostenibilità ridotta a slogan – invitando a concepire l'educazione come pratica di decentramento e cura dei legami. L'abitare diventa così compito formativo: impone di riconoscere l'alterità e leggere le transizioni costruendo posture etiche di lunga durata, sostenute da dispositivi quali curricula trasversali e narrazioni, con l'obiettivo di rendere i mondi condivisi effettivamente abitabili.

La prospettiva si amplia radicalmente in “Educare nell'animalità: Il volto dell'Altro nell'animale non umano”, dove Scaglioso (2025) argomenta in favore di una pedagogia “biocentrata” – sebbene non unilateralmente biocentrica. Riconoscendo ogni animale come individuo e interlocutore della comunità etico-politica, il testo percorre gli *Animal Studies* e l'etologia cognitiva per decostruire l'antropocentrismo logocentrico. È lo sguardo dell'animale, inteso come “volto”, a consentire l'ospitalità interspecifica e a imporre il riconoscimento dell'altro come ospite, mai come risorsa. Sul piano formativo, la proposta si orienta verso percorsi curriculari trasversali a ritmo disteso, finalizzati al trasferimento disposizionale di decentramento, empatia e autoconsapevolezza: una direzione che privilegia contesti non strumentali, guardando con diffidenza alle pratiche centrate sull'esclusivo beneficio umano.

L'analisi dell'insostenibilità contemporanea come crisi sistemica dell'Antropocene è al centro di “Scuola e relazioni sostenibili: Prospettive pedagogiche per una alfabetizzazione ecologica e interculturale”. Alba (2025) vi propone un'alleanza tra pedagogia ed ecologia, intesa non come formula astratta, ma come paradigma etico-relazionale. L'alfabetizzazione ecologica viene qui definita come esperienza vissuta e incarnata, tesa al pensiero critico e alla consapevolezza dei legami, con una necessaria torsione interculturale verso i contesti segnati da migrazioni e disuguaglianze. Richiamando quadri ONU e UE, si individuano in reti comunitarie, partenariati scuola-università e “living labs” territoriali le infrastrutture formative permanenti necessarie a superare la deriva performativa della scuola.

La necessità di accompagnare i mutamenti complessi guida “Un'etica pedagogica per le transizioni: Digitali, ecologiche e sociali”, in cui Righettini (2025) elabora una cornice fenomenologico-ermeneutica. Distinguendo tra tempi brevi e lunghi, il contributo denuncia i limiti delle riforme episodiche per affrontare tre nodi cruciali. Sul versante digitale, pur riconoscendo l'efficacia dell'IA e della robotica in sanità, si insiste sulla mediazione umanistica e sulle *Medical Humanities* per preservare la relazione di cura ed em-

patia. Parallelamente, la transizione ecologica trova nella narrazione un dispositivo di eco-alfabetizzazione, mentre quella sociale rilancia la rigenerazione urbana e le comunità educanti, includendo una dimensione estetica del vivere. Responsabilità, testimonianza e promessa emergono, in chiusura, come condizioni imprescindibili per cambiamento più umano.

In questo quadro, le diverse traiettorie convergono su un'unica istanza: l'abitare contemporaneo non può risolversi in adattamenti tecnici, ma richiede una rifondazione delle posture etiche e relazionali capace di reggere le sfide del tempo presente.

2.2 Qualità della vita

La qualità della vita si definisce come esito di condizioni educative e sociali tangibili, sottraendo il benessere a letture puramente individualistiche. Autonomia, partecipazione e sicurezza non sono semplici tratti caratteriali, ma possibilità accordate o negate da strutture e contesti: dalle asimmetrie nel mercato del lavoro che condizionano le carriere femminili, alle vulnerabilità relazionali che segnano il clima scolastico. La prospettiva formativa concilia prevenzione ed *empowerment*, dimostrando come i contesti educativi possano fungere da fattori di protezione, riducendo l'esposizione al rischio e incrementando la capacità di chiedere aiuto e agire. Ne emerge un'idea di cittadinanza sostanziale, che richiede politiche e culture formative che rendano coerente gli interventi a *spot* con più ampie trasformazioni socioculturali.

Su questo sfondo si colloca l'analisi di Macale (2025), che nel saggio “Donne, Istruzione e Lavoro in Italia: Non si abbassi la guardia!” offre una lettura pedagogico-sociale delle persistenti disuguaglianze di genere. Il paradosso evidenziato è netto: il maggiore investimento femminile in istruzione non si traduce in adeguati ritorni occupazionali ed economici. Attraverso l'analisi di dati nazionali e internazionali, l'indagine scompone i meccanismi di segregazione formativa (con le discipline STEM ancora minoritarie), i divari salariali e il part-time involontario, rintracciando nei carichi di cura la radice profonda dell'inattività. Basandosi su due studi INAPP, il testo distingue le “forze lavoro potenziali” da quelle inattive non disponibili, isolando le condizioni materiali – coerenza contrattuale, salario, presenza di figli – che determinano l'effettivo accesso al mercato. La proposta integra la pedagogia familiare e quella del lavoro: educazione di genere, orientamento antisessista e *capability approach* divengono, insieme alle politiche dei servizi, premesse indispensabili per una cittadinanza paritaria.

Spostando l'attenzione sull'età evolutiva, Santoro (2025) affronta le cause del clima educativo nel contributo “Bullismo e benessere scolastico: Uno studio di caso all'interno di una ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia”. L'indagine valuta l'efficacia di un intervento individualizzato su un alunno di quinta primaria, monitorato tramite strumenti validati che vertono sul clima di classe e articolato sotto forma di percorso incentrato su riconoscimento emotivo, gentilezza, resilienza e ge-

stione della frustrazione. Il confronto tra la fase *ex-ante* ed *ex-post* registra una contrazione nella frequenza e varietà delle prepotenze percepite, accompagnata da un accresciuto senso di sicurezza e dal passaggio dall'osservazione passiva a condotte prosociali. Pur segnalando i limiti metodologici – unicità del caso, brevità del percorso e assenza di *follow-up* – lo studio riafferma il ruolo dell'educatore professionale nella promozione del benessere, indicando nell'estensione al gruppo classe la naturale evoluzione della ricerca.

Le due disamine, pur insistendo su fasi della vita distanti, propongono soluzioni che rendono l'esistenza meno aleatoria. Che si tratti di mercato del lavoro o di aule scolastiche, il benessere si riconferma come costruzione sistemica, dipendente dalla capacità delle istituzioni formative di ridurre le vulnerabilità e abilitare spazi reali di *agency*.

2.3 Alta formazione

L'alta formazione si configura non come mero sfondo istituzionale, ma come oggetto attivo di indagine e innovazione. L'internazionalizzazione supera la logica amministrativa della mobilità per farsi circolazione di saperi, pratiche e identità professionali. Al centro si pone la riflessività, competenza cardine del terziario, coltivata tramite dispositivi che allenano l'attenzione e la sospensione del giudizio. Ne emerge un'immagine dell'università come spazio di professionalizzazione porosa e transdisciplinare, capace di riplasmare il profilo dell'educatore e dell'insegnante, pur nella consapevolezza dei limiti empirici e della necessità di una valutazione che garantisca continuità nel tempo.

In questa cornice si inserisce il contributo di Mian, Agostini e Zadra (2025), che, ne "L'internazionalizzazione nella formazione degli educatori: prospettive da una cooperazione di ricerca internazionale" prendono il progetto Erasmus+ ProLernen come caso studio per ridefinire l'internazionalizzazione nelle scienze dell'educazione. Lungi dall'essere ridotta a mobilità geografica, essa si fa scambio di pratiche professionalizzanti. L'analisi fenomenologica condotta dagli autori sui portfoli raccolti durante i corsi ha evidenziato l'emergere di "movimento" e "molteplicità": un ampliamento di prospettive e un decentramento interpretativo che rendono le identità di docenti ed educatori più permeabili.

2.4 Infanzia

Anche l'infanzia, così come lo spazio globale, costituisce un sistema formativo in cui inclusione e partecipazione cessano di essere principi astratti per divenire qualità misurabili degli ambienti e delle pratiche. L'indagine formativa, quando è declinata in questo senso, si concentra sul nesso tra cultura professionale, contesti relazionali e accessibilità, rivelando come un clima accogliente possa talvolta coesistere con criticità strutturali e comunicative. Da qui deriva una lettura dell'inclusione come trasformazione: non adattamento ai margini, ma riprogettazione di spazi, linguaggi e opportunità di voce per bambine e bambini. Si delinea, di conseguenza, un'agenda di miglio-

ramento che intreccia investimenti strutturali, sviluppo professionale e co-progettazione con le famiglie, riconoscendo nel benessere un esito situato della qualità dei servizi.

È questo il caso del lavoro di Macchia e Torri (2025), "Partecipazione democratica e modello trasformativo dell'inclusione: Riflessioni dal settore dell'educazione e cura della prima infanzia 0-6 in Italia", dove il quadro europeo delle competenze democratiche incontra il modello dell'inclusione come trasformazione. Attraverso il progetto interuniversitario "Pensare IN Grande/ThinkINg Big", lo studio adatta lo strumento di auto-riflessione IECE raccogliendo dati con approccio *mixed methods* su un ampio campione di professionisti del territorio. I risultati preliminari restituiscono un quadro complesso: a punteggi elevati su clima accogliente, contesto sociale e cultura *family-friendly* si contrappongono criticità nell'accessibilità materiale, nella comunicazione inclusiva (CAA e plurilinguismo) e nella capacità di dare voce ai bambini.

2.5 Insegnare

Pratica professionale densa e ricca di implicati culturali, l'insegnamento esige a sua volta una doppia riflessione: da un lato, problematizzare ideologie e curriculum nascosto; dall'altro, offrire strumenti e *framework* per progettare ambienti inclusivi e sostenere l'autoregolazione. Tutto ciò ricade nell'alveo della formazione docente: un incessante lavoro sulla riflessività e sul rapporto tra teoria e pratica, dove l'inclusione non costituisce un modulo aggiuntivo, ma rappresenta invece il principio organizzatore della progettazione. Ne risulta un profilo professionale capace di coniugare etica e metodo.

Apri la sezione Ancillotti (2025) con "DigCompEdu 4 Inclusion: Un framework per promuovere le competenze digitali degli insegnanti inclusivi", proponendo un'estensione del noto quadro europeo del 2017. Assumendo le tre dimensioni dell'*Index for Inclusion* (Culture, Politiche, Pratiche) come orizzonte ecosistemico, e integrando riferimenti a UDL e ICF, il modello conserva la struttura del DigCompEdu introducendo competenze specifiche: orientamento inclusivo, uso di tecnologie assistive e IA, progettazione universale e supporto al *self-empowerment*. La validazione del framework, affidata a un panel di esperti, ha restituito giudizi elevati su chiarezza, coerenza e rilevanza, pur evidenziando la necessità di affinamenti terminologici.

L'attenzione si sposta sui materiali didattici con Olivieri e Palleschi (2025), che nel contributo "Progettare fiabe didattiche *gender-inclusive*: Indagine empirica sui testi di 54 racconti originali" studiano la persistenza di dettagli "genderizzati" nel curriculum nascosto. Analizzando decine di fiabe prodotte in un laboratorio universitario attraverso pratiche come il *close reading*, il *text mining* e una *checklist* desunta dalla letteratura internazionale, lo studio rileva differenze statisticamente significative: le protagoniste femminili appaiono più connotate fisicamente, passive e inclini a "insegnare", mentre i protagonisti maschili risultano più attivi, "forti" e orientati a "imparare". Le autrici propongono la loro *checklist*

come strumento per sanare la progettazione da automatismi culturali impliciti.

La costruzione dell'identità professionale è al centro della disamina di Visceglia, Caparrós Martín e Rizzo (2025). In "Il valore del tirocinio e del tutorato nella formazione dell'identità del docente", gli autori offrono una ricostruzione teorico-concettuale del ruolo della mediazione nel percorso di futuri insegnanti d'infanzia e primaria. L'identità docente è descritta come processo dinamico e narrativo, dove il tutor universitario funge da ponte tra teoria e pratica, promuovendo osservazione e documentazione attraverso diari e scritture riflessive. Particolare rilievo è dato al tutorato in chiave inclusiva per studenti con disabilità o DSA e alla definizione di posture tutoriali specifiche (formativa, di accompagnamento, istituzionale), ribadendo che la professionalizzazione richiede una salda integrazione tra competenze tecniche e *soft skills*.

Sulla stessa linea si colloca l'esperienza descritta da Arru e Simona Benhamza (2025) in "Narrazione, affettività e riflessività nella formazione dei docenti: Un laboratorio per la gestione educativa degli allievi sfidanti". Il contributo descrive un corso opzionale strutturato in sei incontri fondati sulla pedagogia circolare. Attraverso *atelier* narrativi e simbolici – dall'analisi filmica alle carte identitarie dell'"allievo divergente", fino al *role-play* – i vissuti personali e di tirocinio vengono trasformati in posture professionali consapevoli. L'analisi qualitativa dei materiali prodotti segnala un incremento della consapevolezza emotiva e strategie di gestione più situate, pur con i limiti di trasferibilità propri di un corso a scelta volontaria.

Chiude la rassegna didattica lo studio di caso di Scolaro (2025), "Insegnare e apprendere in modo metacognitivo attraverso attività task-based: Uno studio di caso con studenti cinesi di italiano". Coinvolgendo studenti dei Programmi Marco Polo e Turandot (livello A1–A2), la ricerca applica il *Teaching Speaking Cycle* di Goh e Burns: tre compiti orali con registrazione, *feedback*, ri-esecuzione e nuovo *feedback*. L'analisi svolta dall'autrice evidenzia un miglioramento generale in morfosintassi, lessico e coerenza discorsiva nella ripetizione dei compiti, con l'eccezione di un *trade-off* attentivo sulla pronuncia nel secondo *task*. Lo studio dimostra empiricamente come dispositivi metacognitivi e *task-based* possano potenziare l'autonomia e l'autoregolazione, confermando la centralità della progettazione didattica rigorosa.

2.6 Corporeità

Infine, la corporeità si impone come chiave di volta per interpretare il benessere e l'*engagement*. Il corpo si rivela come il luogo fisico e simbolico in cui si sedimentano stili di vita, relazioni e condizioni materiali, determinando la soglia di partecipazione possibile. Questa prospettiva restituisce una lettura ecosistemica dell'università, in cui le specificità culturali e organizzative modellano le opportunità di socialità "incarnata" e di movimento. Ne potrebbe derivare una proposta implicita di *policy* educativa: valorizzare le dimensioni informali e cinestetiche come componenti strutturali, e non residuali, della progettazione istituzionale.

Tale nesso è indagato in chiave comparativa da Coco, Giacchi, Vecchio, Huertas Delgado e Perucchini (2025). Il loro contributo – "Apprendimento esperienziale, movimento e benessere universitario: Un'indagine esplorativa tra studenti e studentesse in Italia e in Spagna" – studia il tempo libero e l'attività fisica come indicatori indiretti di apprendimento non formale. Lo studio è internazionale e coinvolge un campione consistente. I risultati mostrano marcate differenze strutturali: mentre in Spagna il tempo libero assume una valenza relazionale, sostenuta da reti amicali interne all'ateneo, in Italia esso è vissuto prevalentemente come recupero individuale, condizionato dalla presenza di studenti-lavoratori e da tempi di percorrenza più lunghi. Entrambi i nuclei preferenziali convergono comunque verso attività motorie, creative e collaborative, portando gli autori a definire l'università come un "ecosistema educativo esteso" che deve integrare il benessere informale nella propria offerta formativa.

Il focus sul movimento e sulla percezione del tempo non si limita dunque a una ricognizione delle abitudini, ma interroga la qualità stessa della vita accademica. L'esperienza corporea diviene il baricentro per comprendere come spazi e tempi istituzionali possano favorire, o inibire, la costruzione di una comunità apprendente coesa.

3. Conclusione: quale professionista per la multidimensionalità?

Se è vero che l'inclusione non è un gesto solitario ma un'opera di costruzione istituzionale, è altrettanto vero che la "sfida al contesto" non esime il singolo dalla responsabilità della propria postura. L'architettura dei sistemi, per quanto inclusiva, resterebbe inerte senza l'attivazione di quella *professional vision* capace di abitare l'imprevisto.

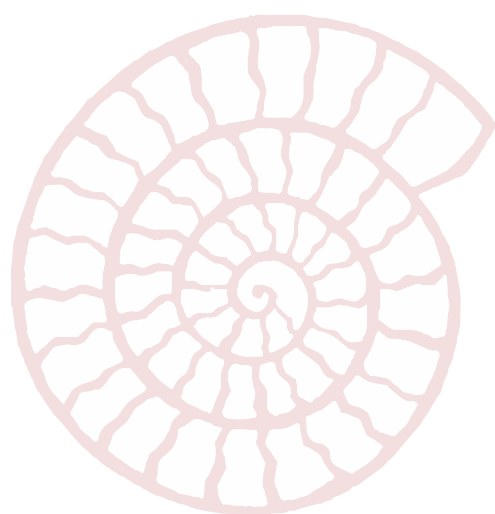
I contributi qui raccolti ci restituiscono l'immagine di un professionista che non si limita ad applicare protocolli, ma che esercita una "saggezza pigra", sapendo sostenere nei tempi distesi della relazione per decifrare i segnali deboli del disagio. È in questo spazio di rallentamento che avviene l'incontro tra la "macchina" organizzativa e il "cervello che insegna": una mente che non processa dati in astratto, ma che si lascia modificare dalla materialità degli ambienti e dalla diversità dei volti incontrati, senza per questo perdere la capacità di offrire un territorio comune in cui "abitare" le diverse dimensioni, dando loro un senso.

In definitiva, questo numero ci invita a considerare la formazione come un ecosistema vivente. Riconoscere la densità delle pratiche e la voce dei contesti significa, in ultima analisi, accettare che per educare non basti "fare" inclusione, ma serva essere contesti accoglienti: luoghi mentali e fisici dove l'alterità – umana e non umana – possa trovare non solo spazio, ma riconoscimento.

References

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
Alba, F. (2025). *School and Sustainable Relationships*: Pedago-

- gical Perspectives for an Ecological and Intercultural Literacy. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8214. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_03
- Ancillotti, I. (2025). DigCompEdu 4 Inclusion: a framework for promoting teachers' digital competences for inclusion. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8344. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_13
- Arru, P., & Simona Benhamza, V. (2025). Narration, affectivity, and reflexivity in teacher education: A laboratory for the educational management of challenging students. *Formazione & insegnamento*, 23(3), XXX. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_10
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2002). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Coco, D., Giacchi, I., Vecchio, G. M., Huertas Delgado, F. J., & Perucchini, P. (2025). Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8519. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Kinsella, E. A. (2007). Technical rationality in Schön's reflective practice: dichotomous or non-dualistic epistemological position. *Nurs Philos.*, 8(2), 102–113. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00304.x>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Macale, C. (2025). Women, Education and Work in Italy: Don't let your guard down!. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8307. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_05
- Macchia, V., & Torri, S. (2025). Democratic Engagement and Transformative Inclusion: Insights from Italy's 0–6 Early Childhood Education and Care Sector. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8185. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_09
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mian, S., Agostini, E., & Zadra, C. (2025). Internationalisation in Educator Training: Insights from an International Research Cooperation. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8227. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_08
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Olivieri, D., & Palleschi, B. (2025). Designing Gender-Inclusive Didactic Fairy Tales: An Empirical Investigation of 54 Original Tale Texts. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8276. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_07
- Righettini, C. (2025). A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8283. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_04
- Santoro, E. (2025). Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8463. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_06
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Scaglioso, C. (2025). Educating in Animality: The Face of the Other in Non-human Animals. *Formazione & insegnamento*, 23(3), XXX. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_02
- Scolaro, S. (2025). Teaching and learning metacognitively with task-based activities: A case study with Chinese students of Italian. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8186. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_11
- Visceglia, D., Caparrós Martín, E., & Rizzo, A. (2025). The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 8269. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12



Educating in Animality: The Face of the Other in Non-human Animals

Educare nell'animalità: Il volto dell'Altro nell'animale non umano

Carolina Scaglioso

Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Trieste (Italy); ggola@units.it
<https://orcid.org/0000-0001-6820-4980>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution's perspective is biocentric, on the inalienable right of every animal (without the adjectives human/non-human) to be recognized as an individual. Moving from a synthetic research/state of art presentation on the animal – human relationship reshaping, the reflection articulates in three points: 1. the non-human animal host concept; 2. the non-human individuality concept; 3. the opportunity to educate about the porous boundaries between different animalities and interspecies hospitality: educating in animality is a duty, precisely because we have not lived in a world that has taught us to view it except in terms of human advantage. These advantages, moreover, are not neglected here: dialogue with the animal host is valued as a catalyst for dispositional transfer, both in the construction of individual personality and in the realization of social personality constructs.

La prospettiva di questo contributo è biocentrica e si fonda sul diritto inalienabile di ogni animale (senza l'aggettivazione umano/non umano) a essere riconosciuto come individuo. Muovendo da una sintesi della ricerca e dello stato dell'arte sulla ridefinizione della relazione animale–umano, la riflessione si articola in tre punti: 1) il concetto di ospite animale non umano; 2) il concetto di individualità non umana; 3) la possibilità di educare alle frontiere porose tra diverse animalità e all'ospitalità interspecifica. Educare all'animalità è un dovere, proprio perché siamo cresciuti in un mondo che ci ha insegnato a guardarla soltanto in funzione di vantaggi umani. Questi vantaggi, peraltro, non vengono qui negati: il dialogo con l'animale-ospite è valorizzato come catalizzatore di trasferimenti disposizionali, sia nella costruzione della personalità individuale, sia nella realizzazione di costrutti di personalità sociale.

KEYWORDS

Inter-animality, Interspecies hospitality, Cognitive mediation, Transfer, Bio-centered education
Inter-animaltà, Ospitalità interspecifica, Mediazione cognitiva, Trasferimento, Educazione biocentrata

Citation: Scaglioso, C. (2025). Educating in Animality: The Face of the Other in Non-human Animals. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 7-16.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_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-03-25_02

Submitted: August 9, 2025 • Accepted: November 20, 2025 • Published on-line: November 22, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Interspecies dialogue and non-human animals' access to the ethical and political community are among the most pressing issues of contemporary society. Animal Studies are not limited to the disciplines of politics or ethics (Animal Ethics), or ethology and biological sciences (Animal Cognition), or even philosophy (Animal Ontology): every discipline entwined with diversity is involved in the research field aiming to explore new ways of conceiving the relationship between humans and animals (Andreozzi et al., 2013). The reactivity level on this issue is high: enthusiasm, or, on the other hand, embarrassment resulting from the difficulty of reconsidering and reestablishing a humanity taken for granted and assigned once and for all. To leave the engagement with the non-human world, already endowed by the Stoics with a sensitive soul and the capacity for mental representation, constitutes a voluntary knowledge rebuff, even of the human animal.

2. The rationale for animality education

In the Animal Studies field, it was reiterated that no difference between human and non-human animals authorizes the construction of their relationship according to a logic of domination and prevalence of the exclusive and arrogant interests of a

"miserable et chetive creature [...], exposée aux offences de toutes choses [qui] s'égale à Dieu, qu'il s'attribue les conditions divines, qu'il se trie soy mesme et separe de la presse des autres creatures, taille les parts aux animaux ses confreres et compaignons, et leur distribue telle portion de facultez et de forces que bon luy semble " (Montaigne, 1965, p. 450–452).¹

The premise of Animal Studies has not yet changed representations shared for a long time by the human community, supported by the *"registre que la philosophie a tenu deux mille ans [...]: les dieux n'ont agi, n'ont parlé que pour l'homme; elle ne leur attribue autre consultation et autre vacation"* (Montaigne, 1965, p. 533). We can't deny that a shift in sensibility is brewing, thanks precisely to research in biology, cognitive ethology, paleoanthropology, zoosemiotics, and, not least, reflections of contemporary philosophers, particularly in France. A genuine earthquake, shaking a humanity compromised in its axes of reference, suspended between the search for identity and co-identity, individuality and con-dividuality, committed to find directions of meaning among new conceptual and practical orders in which it must still learn to navigate (Remotti, 2021, p. 70).

I believe appropriate to assess the three intercon-

nected and consequential directions guiding this sensibility shift, while aware of the likely repercussions of the principles now considered established by the scientific community.

First direction: the question of cognitive activities and animal consciousness; the second: the construction of cultural worlds to non-human animals; the third: the ontological pluralism that characterizes the vital reality in which species evolve together, interacting in a complex manner, among themselves and with their *environment-worlds*.

2.1 Cognitive activities of the non-human animal

For the cognitive presence or absence activity in animals, a growing awareness emerged as it is no longer acceptable to continue interpreting the heterogeneity of life according to paradigms analogous to humans. Solid scientific evidence found that numerous species (including many invertebrates) holds both the underlying neurobiological elements and the manifestations of complex intentional behaviors. "It is entirely appropriate to interpret these remarkable displays of learning, memory, planning, problem-solving, self-awareness, and other such capacities as evidence of consciousness in cases where the same behavior, if found in a human or other mammal, would be well explained by conscious processing" (Andrews, et al., 2024).

The debate mingled since its inception with the controversy over language, as Derrida (2006) reiterated with his coinage *ani-mot*, playing on the identical pronunciation of the French plural ending of the term "animal [*ani-maux*]" and "word [*mot*]".

While we still aren't sure what our human consciousness is, research on intelligence and consciousness of non-human animals (always connected to research on their capacity for communication/expression) agreed that possessing one's own forms of consciousness means being able to have subjective experiences.

Subjectivity has traditionally been associated with the exclusive presence of speech in the human animal: recognizing non-human subjectivity required a complex process of critical reflection on the source *logos* of anthropocentrism.

In this context, when we speak of anthropocentrism, we are not referring to the anthropocentrism for which Montaigne wrote: *"les yeux humains ne peuvent apercevoir les choses que par les formes de leur cognoissance"* (Montaigne, 1965, p. 535). We are referring instead to *anthropocentric prejudice*, structuring *species privilege* based on holding qualities arbitrarily identified by humans, or on their greater/lesser degree of possession.

From the perspective of anthropocentric prejudice, therefore, linguistic-verbal specificity constitutes the scientifically based pretext to justify human superiority: even when it is not disputed that the linguistic dimension belongs to all animals, the linguistic abilities of non-human animals are granted an exclusively practical, sensorial nature: we speak of a reduced language. Cognitive faculties are always inferior to the evolutionary pinnacle, which remains humans.

The first instance emphasizes, in fact, even when

¹ All excerpts from Montaigne are quoted from *The Montaigne Project* digital edition (University of Chicago), which aligns the Villey-Saulnier transcription of the *Essais* with the corresponding page images of the *Exemplaire de Bordeaux*. Orthography and punctuation in the present article reproduce those of Villey-Saulnier.

areas of continuity are admitted, the linguistic reason that allows humans to detach themselves from bestiality, with which they share only affective language. It recognizes that animal language opens to reality, but not beyond its own instincts, while in humans it opens to freedom. Even when recognized as a fully-fledged sign, capable of relying on relationships of similarity or causality, expressive functions (intrasubjective/intersubjective) and appellative, animal language remains *opaque* compared to human propositional and designative one, which instead allows access to symbolic dimension and reality representation, the perception of one's own Self as corporeality (proprioception), and mirroring process, signification, self-awareness. The non-humans inability to participate in this dimension would preclude self-awareness.

Studies on gesture, in particular on gesture as the language origin in the ethological, biological and cognitive fields allowed contemporary philosophical thought to make inroads, in a more incisive way than the sporadic Western thinkers of the past, into the "*presomption [...] maladie naturelle et originelle*" (Montaigne, 1965, p. 452) of the human being. Forms of communicative intelligence in animals were legitimized: the movement of a large number of animals is *gesture*, that is, a *sign* produced by cognitive processes not purely associative, but structured in a unitary manner depending on space, situations, the animal's role in the group, the group's position in the context.

Many species display complex languages, which appear to support nonlinear processes of cognitive mediation in the interpretation process. *Variability* (the extension of a signal's meaning to situations that are not the signal's referents) and *deception* (the ability to dissociate a signal from its content) are known in some species; signals use conventional and arbitrary pairings of content and expression, which is a semiotic characteristic and demonstrates the cognitive ability to abstract concepts from reality, forming classes of meaning that serve one's needs.

Semiosis thus spans human and animal worlds, while maintaining human language uniqueness and richness: the analysis of the multiplicity and multiformity of the manifestations observed leads to the conclusion that each species displays intelligence and language that are adaptive to the context and selected for its best possible survival. To have consciousness, "it does not require sophisticated capacities such as human-like language or reason. Phenomenal consciousness is raw feeling—immediate felt experience, be it sensory or emotional—and this is something that may well be shared between humans and many other animals. Of course, human-like linguistic and rational capabilities may allow some humans to have forms of experience that other animals lack (e.g. a linguistic "inner monologue"). Likewise, many other animals may have forms of experience that we lack" (Andrews et al., 2024).

A part of the research, then, moved along an axis (see § 3) already a *piece de resistance*, of Montaigne:

"Et s'il est ainsi que luy seul, de tous les animaux, ait cette liberté de l'imagination et ce deresglement de pensées, luy representant ce qui est, ce qui n'est pas, et ce qu'il veut, le

faux? et le veritable, c'est un avantage qui luy est bien cher vendu et duquel il a bien peu à se glorifier, car de là naist la source principale des maux qui le pressent: peché, maladie, irresolution, trouble, desespoir" (Montaigne, 1965, p. 460).

If the refined symbolic resource allowing humans to change the world is compared with the non-human's *mastery of action*, this comparison does not necessarily come at the expense of the latter.

Speech conquest, rather than a privilege, takes on the contours of an alienating laceration that marks the path of identity construction with its rigidity (Lacan, 1966). It is no coincidence that Derrida (2006) dedicates the entire third chapter of his *The Animal That Therefore I Am* to Lacan. Speech, a separateness device and a vehicle of human transcendence, on one hand generates inability to inhabit the immanence of the world, in a body always condemned to tension toward elsewhere; on the other hand, it forced exchanges with the otherness (worlds and people) through which experience unfolds into a *closed* conception of thought, precisely logocentric. A closure well expressed by the conception that denied consciousness and knowledge to the animal as 'non-naming', and that concentrated its confidence in being able to exercise control over reality in its name.

2.2 Animals also build worlds

If non-human animals partake of the symbolic faculty, then we may consider them as beings evolving along the interface between nature and culture. Considering non-human languages as complex structures legitimizes studying their evolutionary history as social and cultural practices: their semantics and syntax must be considered in relation to the physical and cognitive environment they are embedded in, and where their functioning was perfected.

Extending the concept of culture to non-human world frees us from the perspective of a relationship marked by subtraction rather than evolutionary connection, and highlights the relational-processual dimension in which living beings, natural space, and culture are implicated. The human animal's own unique technological predisposition can be defined as a basic condition constituting its natural dimension, from whose indissoluble bond it cannot ignore in order to evolve simultaneously as a social and biological being: culture is a way of being nature, and does not eliminate the biological roots of living beings. In the words of Merleau-Ponty, "*c'est l'humanite qui fonde l'animal comme animal, l'animalite qui fonde l'homme comme homme*"; throughout the evolutionary process "*l'animal comme variante de l'humanité et [...] l'humanité comme variante de l'animalité*" (1995, p. 277, n. 39) they are united according to a lateral and non-hierarchical relational principle, which distinguishes them as similar and different, continuous and discontinuous, incarnations of a "*natura vivente [che] non è l'opposto della cultura, bensì il luogo in cui la cultura diviene possibile*" (Maier, 2020, pp. 130–131).

In the nature/culture binomial debate, this non-

hierarchical relational principle was reiterated by Derrida (1967), who, with respect to the connection between the use of *tools* and the demiurgic spirit of the human, configures the world no longer as a set of signs but as a set of *traces*. By human and non-human participating in the constitution of a system in which both the *imprint* of the animal and the *text* of the human are *traces*, “*l’umanità smette di essere una ‘teologia negativa’ in relazione all’animalità*” (Caffo, 2014, p. 17), and the construction of cultural worlds is no longer a special endowment of the human capacity for symbolization. “*Celles qui n’ont point de voix, ne laissent pas d’avoir pratique et communication mutuelle, de laquelle c’est notre défaut que nous ne soyons participans*” (Montaigne, 1965, p. 468).

2.3 Individual qualification

In the animal subjectivity’s emergence project, von Uexküll’s idea of *organic subjectivity* plays a decisive role, as interpreted by Plessner: wherever life thrives, there lays subjectivity. The fact that biology denies the existence of a single world, measurable and objective according to the parameters of the human, legitimizes the interpretation of vital reality through ontological pluralism: “*la fantasia creativa, la giocosa quantità delle forme schernisce qualunque tentativo di evoluzione che avanzi in modo uniforme e culmini nell’uomo*” (Plessner, 2008, p. 28). Rather than an interpretive model, the human being becomes a contingency among multiple contingencies, all involved in a series of niche-building processes in which interspecies interactions and interactions with *environment-worlds* modify living beings at the level of phenotypic plasticity: both phenotypic and genotypic modifications linked human and non-human animals through a dialogic relationship over the millennia.

Relationship between human and animal intelligence and possible elements of continuity/discontinuity that characterize them can no longer be analysed in terms of presence/absence, excellence/gap, but in terms of *characteristics*. Verbal-linguistic capacity itself is not an expression of the *specialty* (vertical and hierarchical concept) of the human, but of its *specificity* (horizontal concept).

This differentiated qualification perspective opens up to the *singularity* of the animal: unlike a working machine, animals lives may restructure themselves along an evolutionary axis not constrained by a program, and therefore open to different identity formations (Merleau-Ponty, 1995).

This ability establishes their right as bearers of different specificities and points of view (not all behaviours assumed by animals are innate, nor identical among members of the same species). This means having margins of discretion and emancipation, *responding* consciously rather than *reacting* according to fixed behavioural patterns, being able to make decisions and resolve situations: species’ vocations and cognitive aptitudes are called upon to respond to specific and different problems depending on the life experiences through which an animal relates and knows itself (Tomasello & Call, 1997, pp. 4–10), for example, highlight the presence of cognitive adaptations even in non-human animals, in which flexibility comes into

play. Flexibility is the adaptive capacity that guides the subject’s active control/judgment in interactions with other organisms and the environment in relation to a goal, and which, consequently, allows the selection and implementation of a multiplicity of strategies, from the simplest to the most complex.

Each individual animal, then, will have a subjectivity of its own: capable of giving meaning to its own past, of freely living the present, and of projecting itself into the future (Marchesini, 2014, pp. 129–131).

The ontological difference between humans and other animals falters; the *animal question*, shifted to the plane of ontological pluralism, opens up infinite possibilities for evolution and rewriting the world.

In this context, Derrida’s reflection on the active, *individual gaze* of his cat (in ideal dialogue with the equally famous question that Montaigne posed in the essay cited above: “*Quand je me joue à ma chatte, qui sait si elle passe son temps de moy plus que je ne fay d’elle*”, Montaigne, 1965, p. 452) it significantly accelerated a whole body of thought that, behind the two cats, moved with consequences that were not only theoretical, but also ethical, legal, political, emancipatory, urging the implementation of new criteria of thought and life marked by radical responsibility.

3. The active gaze, a condition for hospitality

Given animal subjectivity as an essential paradigm (any living being is a subject, even if it cannot define its subjectivity, and has the right to be recognized in its singularity), can the non-human animal, by virtue of its inherent ability to choose, plan, and finalize its own existence, be defined as a *person*? Can it attain the status of a moral subject?

Not unrelated to recent neuroscientific research on mirroring, Derrida’s reflection on the cat’s *individual gaze* establishes the point of no return regarding these questions: sharing a gaze presupposes the existence of a common language that enables a process of recognition and hybridization in which, however, the differences on which the singularity of each subject is founded are guaranteed and preserved.

The existential dimension and categories of reference of the human are redesigned by overturning anthropocentric hierarchies. The feline gaze, capable of sharing (and judgment?), mocks the legitimacy of the human being to constitute himself as a subject capable of knowing the essence of the world, exposing the weakness of what until recently made him proud: the peculiar linguistic-verbal mediation capacity (Cimatti, 2013, p. 100; § 2.1), rather than a sign of supremacy, appears in its fragmenting and equivocal dimension, only apparently victorious (Derrida, 2006, p. 39, p. 47; Dalmaso, 2006, p. 9; see Chemero, 2009).

If it is true that “the Other is he who sees me” (Pagliardini, 2016, p. 242), if it is true that self-knowledge is nourished by the relationship between subjects, the non-human animal, when it asserts itself as *the Other* because it is able to see, returns to participate in the identity-building space of human consciousness: the gaze-Face is the prerequisite for finally assuming the decisive status of *host*, which in Levinas is central exclusively for the human.

The confrontation with animal otherness shifts to

a completely different plane from that of law, or utility (the animal that “serves”), or vicariousness (the animal “in place of”: of the child, of the partner, etc.; Marchesini, 2015, p. 187, p. 179).

It is well known that the paradigm of hospitality is a radical and absolute relational and cognitive paradigm, preceding language and conceptualization, characterized by unconditional welcome, by the gift of oneself without expectations of reciprocity, by the suspension of all judgment without claims of control (Lévinàs, 2010; Derrida, 1995, 2006).

More than any other, the host-animal embodies the otherness that challenges us and calls us to responsibility: an otherness that to the highest degree precedes, exceeds, assails, and troubles human presumptions, it exposes us to the singularity of the animal, to the difficulty of finding unequivocal characteristics that distinguish it from humans, and represents the challenge of the impossible *par excellence* (Resta, 2016).

A truly *disorienting dilemma*, it questions the human subject boundaries and constitutes its exemplary limit: escaping representation and understanding, it questions the human subject's identity and relationship with the world.

It opens the way to a new ethics, where relationships are founded not on principles of metaphysical-transcendent fraternity, but on the principles of *embodied singularity* and *unfounded friendship* (Derrida, 1994). Once every comparative or allegorical temptation was exhausted, and the obsession with defining the boundaries between human and animal lost its relevance, reflection on the interdependence between human and non-human animality forces us to reckon with a diversity, whatever it may be, that concerns us; and is the silent *guardian* of our animality.

Interspecies hospitality perfects the concept of *inter-animality*, according to which the human and non-human dimensions have been profoundly interconnected since the time of primordial indivisibility, through secret codes that have never been broken and that never cease to sing incessantly (Merleau-Ponty, 1995).

The heterogeneous multitude of silent gazes demanding space and voice in this new sense is not indistinct, nor understood in a collective or abstract sense. It refers to an unrepeatable singularity. Swept away every vestige of the condescending attitudes of a self-centred human, the animal does not ask for compassion, nor concessions, nor permission: its presence imposes itself, opening the way to the unexpected.

At the same time, however, it calls for the exercise of an ethical conscience and for new arrangements of reality that can no longer be postponed with respect to an inhumanity that we fear is possible in an ever-closer future (the prospects of AI, questions about cyborg consciousness, etc.), but which is in fact already present in the models of functionality, profit, and commodification with which human beings relate to others, whether they are human animals like themselves, or non-human animals.

4. To educate in animality

The animal issue touches upon pedagogy pillars, a discipline always engaged in constructing human subjectivity and sociality process, in what appears to be the urgent need for a radical, constructive, not merely deconstructive, re-foundational process, seeking meaning for our existence in the world and new directions for coexistence among living beings.

The paradigm of the animal gaze makes anthropogenesis inadmissible as a process of emancipation from the status of non-human animal, just as a process of ontogenesis that ignores the gaze of others is inadmissible. It also delves deeply into relationships of power and dominance, inclusion and exclusion, no trifling concepts for education.

The full animals' inclusion in the educational context is encouraged by studies on relationships between human identity construction, thought processes, and language acquisition, areas that have always been connected to models and contexts of educational research. We know that the active system, linked to sensorimotor skills, the iconic system, visual and auditory perceptions, and the symbolic system, linguistic abilities, are associated representational modalities: knowledge of the world develops through representation only in conjunction with action in the world. Therefore, languages other than verbal language have been increasingly valued in the educational context, and the body's potential in constructing the forms of reality and knowledge has been emphasized.

Suggestions of a human individuality not based on language and never separated from the naturalness of living things (Cimatti, 2013, pp. vi-vii; Rasini, 2015, p. 204) are consequential. Varela's *enactive approach*, for example, suggests the practice of the *'mind without Self'* as a way out of the Cartesian anxiety generating the crisis of contemporary thought: the lack of the Self, rather than being experienced as a loss (Varela et al., 1991), offers space for a meditative dimension in which experience and knowledge are identified.

A truly subversive challenge in a field like pedagogy, where, however, emphasizing other languages does not mean devaluing the integrative, representative, and at the same time divergent function that verbal thought plays in gaining awareness of internal and external reality. The task of representing and organizing the world's complexity is performed by the entire set of languages, all of which are fundamental to the formation and expression of personality within shared communication. However, the recognition of how much the linguistic peculiarity of the human animal contributed in terms of cognition, flexibility, planning, increased levels of cohesion, organization, and collaborative capacity within social groups remains confirmed.

Following what has been said so far, *education in animality* positions itself as an education that values, through the emphasis on the shared gaze, both the other dimension of the non-human animal and the presence of the animal dimension that lives within us in an inextricable intersection.

The wonder restored by the 'Wordless-Speeches' to our familiar and ordinary worlds sheds new light on the world through learning experiences that connect us to one another on a cognitive, practical, and affective level, shattering the mirror of human narcissism. They constitute a heuristic practice capable of producing cognitive-emotional epiphanies of one's life experience, of one's individual and social identity, where multiplicity is not a pathological disintegration, but the constitution of a multifaceted (and multi-species?) self to which coexistence and continuity must be restored.

4.1 Transfer and education in animality

First of all, to think in terms of *transfer* when discussing animality education means agreeing to make room for interpreters and activities different from the usual and expected ones, embracing creative and divergent development possibilities. This motivates the recontextualization of experiences and models not only in the horizontal dimension (known activities and strategies carried out in a new context), but above all in the vertical dimension, as in the development of original schemes and new actions when tasks must be performed in new contexts with new actors. The third level of learning is encouraged, to which Bateson attributed an anomalous nature compared to the gifts of the human species: the level at which inconsistencies, gaps, contrasts, and contradictions of reality are accommodated in an abstract, multidimensional, and multi-perspective *place*, which is precisely the place where the capacity for transfer is built (Baldacci, 2010).

The objective is not directly concerned with the transfer of notions or knowledge processes, but with participation in a context of relationality, including physical interaction, in which subjects can assume the role of experts, and knowledge and competence become an integral part of their way of being and acting. This involves *dispositional transfer* (classified in the literature as a *transfer of motivation and orientation*), which involves the learning of intelligent behaviours and the approach to knowledge, characterized by flexibility and reflection, essential for third-level learning. Social practices, material objects, and systems of human and animal symbolic representation are at the forefront, which enhance participation in situations and the active performance of tasks/exercises.

Transfer, like any cognitive acquisition, is linked to motivation, which is influenced by both affective and socio-relational factors that contribute to building symbolic space. It can be achieved more easily and consistently when learning is structured around meaningful and engaging content, presented through experiential modalities.

Interspecies dialogue is not just a different way of understanding the educational context, where we learn to transfer the patterns of participation processes from one situation to another: it is a new environment for new thinking, which does not function through oppositions, rigid differentiations, or separations, but through integration, inclusion, and overlap. Both knowledge and awareness are important: in-depth knowledge of animal contexts, languages, and cultures intersect and support the skills that can

be acquired through experiential training, enabling us to operate directly, creating shared narratives that are trans-specific, dynamic, and non-stereotyped. These narratives can produce transferable thinking skills, such as awareness, abstraction, and self-regulatory meta-skills, and can positively impact psychosocial personality constructs such as self-efficacy, attributional style, and locus of control, which determine the ability to plan and self-directedly in an autonomous and conscious manner.

It goes without saying that, when it comes to formal training programs, adequate time and a less restrictive pace are required, along with a variety of environments and contexts, and uncrowded class sizes.

It must also be kept in mind that to enhance transfer as a cognitive strategy, teaching activities should be planned and structured within a consistent curriculum that spans all subject areas, and not isolated within the curriculum of one subject or another. To induce substantial changes in affective and cognitive habits, especially in contexts characterized by increasing complexity, it is essential that the training process be capable of proposing and producing cross-fertilization: this is what happens in multilingual settings when, in integrative language curricula, languages are not taught separately, but rather in a way that fosters awareness of their interconnections.

Dialogue with animals has excellent transformative potential: the other-specific becomes the cognitive mediator for maturation in the numerous variables that contribute to the formation of individual and social identity: definition of one's self, both directly and externally; sense of self-efficacy; resilience to frustration; social relationality; emotional competence and active motivational propensity towards the outside world; awareness of belonging; capacity-readiness for reaction structured by literacy in different languages; reliability of the self through the cohesion of all its internal components; flexibility of behaviors along the lines of both adaptability-interpretation-ability to modify the context, and the assumption of responsibility.

4.2 Operationalization of the animal-host concept

The animal-subject-individual concept opens new spaces for reconsidering modes and protagonists of the educational event. It questions our thoughts and actions by placing them outside the realm of absolute truth, forcing us to confront our own perceptions of what life is and its values, in constant exercise of cognitive decentralization.

It is precisely the animal's recognized guest status that strengthens a pedagogical utopia capable of *humility*, positioned on decentralizations, committed to lowering the *immune defenses* against the stranger of any kind, focused on the continuous re-inscriptions of reality. *Education in animality* is exemplary in valuing discontinuities, divergences, the plurality of interpretations, ruptures, and changes.

It is no coincidence that the cultural debate has begun to concern the intersections between animal exploitation, gender oppression, and racism/speciesism (see among others Timeto, 2024): all fields of in-

vestigation that can be grouped under the umbrella of the oppression/suppression of otherness.

Within the context of diverse languages (each with its own specific codes and procedures), and of our shared *embodied beings*, in which minds, bodies, environment, and culture are connected at different levels, embracing the relationship with the animal teaches us to come to terms with the boundary represented by the other, opens us to the multiplicity of differences and the discovery of consonances, and allows us to explore the diverse variations and intertwining(s) through which our existence unfolds, in aspects related to the construction of both the individual and social self. Regarding the opportunities for constructing the individual self, the hospitable relationship with the non-human animal is an authentic co-construction of biographical possibilities that enriches our experience, deepens our emotions, and restores a different sense of zest for life. Learning that there are so many different ways to construct and manage one's being in the world allows us to shape broader and more complex identities.

In the world outside of ourselves that compromises us, the relationship with the other animal calls us to recognize ourselves in our similarities and differences and to reclaim our sensoriality; it allows each of us to see another self, different in time, gestures, and behaviour, and to take on the turmoil this entails, putting its distressing elements on hold. The hospitable relationship with animals teaches us to turn our gaze toward fulfilling objects of love. Educating in animality is an ethical prerequisite for working on constructive impulses born from love and gratitude, strengthening the personality. This is a love that does not smack of rhetorical do-goodism: mobilizing feelings of love allows us to balance the destructive impulses of human beings (Klein, 1969, p. 82), provided that the capacity to love coincides with deliberate attention. It is a type of love that can be learned (Coltart, 2017, p. 119), and is the prerequisite for the ultimate goal of the educational path, that is, for a full and dignified, responsible and generative life.

The lack of judgment that animals reserve for humans with whom they interact affects the construction of both the individual and social self. Those who feel judged withdraw from challenges; those who feel supported, however, develop a willingness to persevere. A dialogue environment marked by respect (unconditionally exercised by the animal) and capable of providing *honest* feedback, both on failures and on the merits of actions undertaken, trains us to recognize our own limitations but also our own value, providing a highly motivating environment where social-emotional skills, emotion regulation, and conflict management are learned more successfully. This environment contributes to recognizing and training the physical dimension, and to educating and strengthening empathy. It helps develop imagination, exploratory curiosity, caring attitudes, expressiveness, and nonverbal communication; It fully responds to the increasingly pressing need to re-establish our educational models in a corporeal and empathic-affective direction, and to provide a *sensible* foundation for our individual and social worlds.

Dialogue with animals offers the opportunity for social identity construction to fully open ourselves to

the existential measure in which we embrace the characteristics of others, in their singularity, for what is similar and different. Also in their right to deny themselves to us. It allows us to understand that others, whether similar or absolutely different, also feel, experience emotions, and desire. These desires may or may not align with our own: a training in acceptance and rejection. Indeed, fully opening ourselves to the multiplicity of non-human existences in which it may be more difficult or less immediate to reflect ourselves teaches us to negotiate the forms of relationship with an otherness that must nevertheless be welcomed and nurtured with organizational skill and responsibility. This will allow us to position ourselves in a new, divergent way to the dysfunctions of the relational system to which we risk becoming accustomed in our daily experience.

In dialogue with the animal-host, cognitive and affective habits and dispositions take shape, allowing us to glimpse avenues of escape from individuality, a "*poisoned word*" (Remotti, 2010), in order to learn to inhabit relationships and narratives of reciprocity: the animal otherness, in dialogue as equals, capable of existing in the world on its own and not for our consumption, does not accept half measures or convenient balancing acts. It does not permit abuse, but neither does it allow use.

This type of dialogue is penalized by the same affective-cognitive habits on which it can operate, leading to the capacity for decentralization, acceptance, recognition, and valorisation of diversity for what it is, and not how we would like it to be or what we find convenient. A vicious circle, in short. Which brings us back in the *Conclusions* to talk about the educational effort of actively teaching ourselves to the other, be it a human or non-human animal, and seeing their own face, not only as a species, but as a unique individual bearer of value '*in and of itself*'.

5. Conclusions

Any educational discussion is accompanied by questions: "What kind of human being do we think of? Who do we want them to become? How do we intend to act?"

The discussions have shown that a sense of hospitality between humans and non-humans is essential both for defining who we are, for the effects on the world we inhabit, and for laying the foundations for what we can choose to build (or avoid experiencing). Animalism is therefore contemporary with both and pedagogy (closely linked to ethics since its inception):

"L'etica animale altro non è che l'etica tout court: perché non si tratta di fare distinzioni tra uomini e animali ma di comprendere quali criteri sono indispensabili per tenere in considerazione qualcuno che è coinvolto dallo spettro delle nostre azioni" (Caffo & Sonzogni, 2016, p. 269).

Having collapsed the classification between human and non-human animals, the fixed point is the now established fact that we and they are individuals, with personal histories, tastes and expectations, and

that “*il nostro essere speciali è un costrutto sociale, figlio di stereotipi che vanno sfatati*” (Caffo & Sonzogni, 2016, p. 269).

The possible answers to the three questions will therefore still revolve around the cornerstone of the discussion: the full inclusion of non-human animals within the concept of host, with all the *unexpected* consequences.

5.1 Regarding the “How?” question

Precisely recognizing animals as hosts protects educational action from underlying utilitarian tendencies of reification disguised as valorisation. Human beings remain at the forefront, whether we appreciate the shared characteristics (maternal love and the pleasure of play in mammals), whether we take advantage of the interaction with the non-human world to understand the human animal, or whether we value the transference potential of interspecies dialogue, perhaps for education in decentralization and acceptance.

It's also true that we are not abstract intellects: among the mechanisms we deploy in relating to others, we may empathize, that is, to attribute mental states to others and grasp their emotional ones (Pollo, 2016, pp. 81-84), but *species preference* is also a strong defining characteristic.

The rhythm shift required by the intransigence of the concept of host, however, accepts no compromises and overturns the canons by which we usually *accommodate* our impulses of sympathy, recognition, and sharing: in animality education, we learn to recognize and deconstruct species preference and to implement the cognitive aspects of empathy (so as not to be overwhelmed by it). Both skills are useful in dealing with the seduction exerted by stereotypes, and transferable to any context where stereotyping is tempted to be a simplifying strategy.

It is the substantial change of pace that Marchesini (2016a; 2016b) calls for the transition from an animal-tool that is ‘useful/good for’ to a ‘desiring’ animal (Derrida, 2006), and which in educational practices in informal contexts makes us hope, for example, that so-called ‘sanctuaries’, where animals often live rescued from conditions of waste and oppression, will spread rather than educational farms. The term *educational farm* echoes

1. As adjective: the sense of usefulness, and therefore, if not of abuse, of the use of the non-human animal.
2. As noun: the memory of a management model that belongs to the recent patriarchal past, often marked by exploitation and oppression.

Animal-assisted therapy and activities should also be rejected with deliberate distrust: despite their apparent promise of animal welfare, their primary purpose remains focused on human benefit.

These distinctions do not diminish the importance of educational activities that involve conscious obser-

vation, participation, and the sharing of experiences. These could be combined with the study of research findings in biology, ethology, and animal semiosis in formal education, starting from the earliest years, since the breadth and depth of the knowledge acquired demands its application. New perspectives are also opening up for all disciplines, embracing the role of animals as protagonists, allowing for fruitful and unconventional interactions among them.

5.2 As for: Who is the human being we are thinking of?

The answer remains guided by the concept of the guest, which is bidirectional and correlated with the dimension, connoted by responsibility, of the *ontopoiesis* of the human being, whose cornerstone remains co-construction with another subject who is simultaneously external and internal, in which one is always reflected in the striving toward a *fullness* that feeds on continuous desire and exchange.

5.3 Who do we want them to become?

Consequently, the answer to the question “Who do we want them to become?” acknowledges the need for educational programs not to pursue performance and not to give room to aggressive competition aimed at the annihilation and devaluation of the other, and to be capable of training in the multiplicity (and also the corporeality) of reality and all languages, working on the generativity of experience.

Education in animality is education in supreme difference: it constitutes a testing ground that *naturally* leads to working *in* and *for* a way of being in the world made of contaminations and transgressions, alliances and transformations as constants of life, where we are not left behind but cared for, where everyone's stories build bonds and generate change, and where every voice is recognized for its transformative power.

Although contamination and border crossings are the axes along which educational research has focused in recent years, a persistent vocation for discipline and control means that educational practices struggle to break free from approaches that organize living beings into categories, whether those approaches operate on the level of an identity ethics that flattens specificity and diversity, or those that strive to problematize them according to the ethics of difference. It is difficult to break away from the antinomic logic of “con-form/dif-ferent”, which penalizes anything that is not suitable, “adequate to”, thus running the risk of contributing to conditions of subjugation and exploitation, and justifying historical structures of domination. Of the living human, let alone the non-human, which, especially in formal education, is not even taken into consideration.

Equally imprudent is the comparison with that part of philosophy which suggests that the same absence of words which allows the animal to “*aderire al mondo senza residui, [di] essere il mondo di cui partecipa*” can cause the human being to actually return “*nel-*

l'universo da cui siamo usciti tramite il concetto" (Cimatti, 2013, p. 154; § 3): a 'disorientation' which, after the damage caused by the logos, promises new possible existential dimensions (§ 4).

For a discipline like pedagogy, fulfilling a request to intervene in the everyday world, the invitation extended by the speechless-animal to collapse theory and practice seems arduous, and the silence mode that directly questions the 'real' by withdrawing from it is undoubtedly contradictory. However, thinking of the animal's speechlessness as a welcoming horizon of meaning does not so much lead to the consideration that "there is no language to which the world corresponds", but rather to abandoning the notion of the 'I' and of language to which we are accustomed. Enabling silence means shifting the axis of reference from language to practices, returning from the era of representation to that of reality, from the 'narrative of species' to its possibilities for action, because "*il silenzio è ciò che azzerà la divisione tra bios e zoé come opposizione tra vite specializzate e nude vite*" (Caffo, 2017, p. 224).

This vision does not frame the loss of fantasy and prefiguration, typical of human ontopoiesis and educational action. *Non-speaking-animality* does not require us to renounce humanity (Wolfe, 2009): rather, it constitutes an invitation to re-enter it by *practicing* it with the acquired awareness that the word, however much it desires to hold things by bringing them to itself, "*qualsiasi oggetto voglia afferrare, [...] ne resta orfana*" (Adorni, 2015, pp. 31, 43). In this way, dialogue between species and the condition-exercise of hospitality are realized in a set of practices in which bodies and the possibilities for action truly matter, and in which reflection on the word, rather than an arbitrary order of reality, a device for misunderstanding and oppression, becomes the tool for no longer removing the animal that we are, but for looking at ourselves, different as we are, among other different animals, and welcoming every radical diversity.

A final note from the results of a very recent study on visual perception, which suggests that the brain does not simply receive images from the world, but actively constructs them, according to patterns that reflect the environment in which it has been immersed and interacted (Rogers, 2025). Even our visual perception, traditionally considered a reliable genotypic makeup, "learns" depending on how it is shaped by exposure to certain structures: we see not only *what* we have learned to see, but also *in the way* we have learned to see it. If this is true for one of the senses, sight, which is the primary element with which we construct our experience of the world, then it confirms even more that the way we think, remember, and judge can be significantly transformed by what we experience and what we are taught.

The way we see the world is a learned way: not only are we permeable to the cultural environment, to the education we experience, but the cultural environment, the type of education, shapes our very naturalness.

As far as we are concerned, then, the obviousness of certain models, perpetuated by the belief that "it's

always been done this way," is no longer viable: educating people about interspecific hospitality, and about the porous boundaries between different animalities, is a duty precisely because we have not lived in a world that taught us to see it except in terms of human advantage (advantages that remain in the educational field and must also be emphasized). The terms are instead those of the inalienable right of every animal (without the adjective human/non-human) to recognizability, to singularity. Also, to the gratitude that is due to them: for their participation in the active construction of our worlds, but above all for the simple fact of "*being there*."

References

- Adorni, E. (2015). Bestie. In L. Caffo & F. Cimatti (Eds.), *A come animale: Voci per un bestiario dei sentimenti* (pp. 27–43). Bompiani.
- Andreozzi, M., Castignone, S., & Massaro, A. (Eds.). (2013). *Emotività animali: Ricerche e discipline a confronto*. LED.
- Andrews, K., Birch, J., Sebo, J., & Sims, T. (2024). Background to the New York Declaration on Animal Consciousness. Retrieved 10 November 2025, from <https://sites.google.com/nyu.edu/nydeclaration/background>
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori Università.
- Caffo, L. (2014). Derrida: umanità/animalità, ontologia sociale e accelerazionismo. *Animot: L'altra filosofia*, 1(1), 12–27.
- Caffo, L. (2017). Il Silenzio: corda tesa tra animalità e umanità. *Nuovi Quaderni del Circolo Semiologico Siciliano*, 1, 219–229.
- Caffo, L., & Sonzogni, V. (2016). L'animalismo come contemporaneo: filosofia, arte, Animal Studies. In F. Cimatti, S. Gensini, & S. Plastina (Eds.), *Bestie, filosofi e altri animali* (pp. 274–282). Mimesis.
- Chemero, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*. MIT Press.
- Cimatti, F. (2013). *Filosofia dell'animalità*. Laterza.
- Coltart, N. (1992). *Slouching Towards Bethlehem*. The Guilford Press.
- Dalmaso, G. (2006). Il limite della vita. In J. Derrida, *L'animale che dunque sono* (F. Zannini, Trans., pp. 7–28). Jaca Book.
- Derrida, J. (1967). *De La Grammatologie*. Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1994). *Politiques de l'amitié, suivi de L'oreille de Heidegger*. Galilée.
- Derrida, J. (1995). *Adieu à Emmanuel Levinas*. Galilée.
- Derrida, J. (2006). *L'animal que donc je suis*. Galilée.
- Klein, M. (1957). *Envy and gratitude (A study of unconscious sources)*. Tavistock.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Éditions du Seuil.
- Lévinas, E. (1997). *Violence du visage*. Fata Morgana.
- Maier, R. (2020). Oltre la specie: Merleau-Ponty e la Questione animale. *Divus Thomas*, 123(1), 120–142. Retrieved 7 August 2025, from <https://www.jstor.org/stable/48615092>
- Marchesini, R. (2014). Intus-legere: La pluralità cognitiva nelle diverse specie. In M. Andreozzi, S. Castiglione, & A. Massaro (Eds.), *Emotività animali: Ricerche e discipline a confronto* (pp. 127–136). LED. Retrieved 7 August 2025, from <http://www.ledonline.it/index.php/Relations/pages/view/ire-ne-series>
- Marchesini, R. (2015). Ospite. In L. Caffo & F. Cimatti (Eds.), *A come animale: Voci per un bestiario dei sentimenti* (pp. 177–190). Bompiani.
- Marchesini, R. (2016a). *Il bambino e l'animale: Fondamenti per una pedagogia zooantropologica*. Anicia.
- Marchesini, R. (2016b). *Etologia filosofica: Alla ricerca della soggettività animale*. Mimesis.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature (notes): Cours du Collège de France* (D. Seglard, Ed.). Seuil.

- Montaigne, M. E. de. (1965). Chapitre 12: Apologie de Raimond Sebond. In P. Villey & V.-L. Saulnier (Eds.), *Essais: Livre II* (pp. 438–604). PUF.
- Pagliardini, A. (2016). *Il sintomo di Lacan: Dieci incontri con il reale*. Galaad.
- Plessner, H. (2008). L'uomo come essere vivente (V. Rasini, Trans.). *B@BELONLINE.NET*, 5, 21–29.
- Pollo, S. (2016). *Umani e animali: questioni di etica*. Carocci.
- Rasini, V. (2015). Soggetto vivente: Un confronto con la filosofia dell'animalità. *Etica & Politica*, 17(3), 195–204.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Laterza.
- Remotti, F. (2021). Condividuo: Prove di fruibilità antropologica. *L'Uomo*, 11(2), 61–86.
- Resta, C. (2016). *La passione dell'impossibile, Saggi su Jacques Derrida*. Il Nuovo Melangolo.
- Rogers, N. (2025, June 20). Culture literally changes how we see the world. *Science*. <https://doi.org/10.1126/science.-z957ie8>
- Timeto, F. (2024). *Animali si diventa: Femminismi e liberazione animale*. Tamu.
- Tomasello, M., & Call, J. (1997). *Primate cognition*. Oxford University.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and Human experience*. MIT Press.
- Wolfe, C. (2009). Human, All Too Human: "Animal Studies" and the Humanities. *PMLA*, 124(2), 564–575.



School and Sustainable Relationships: Pedagogical Perspectives for an Ecological and Intercultural Literacy

Scuola e relazioni sostenibili: Prospettive pedagogiche per una alfabetizzazione ecologica e interculturale

Fabio Alba

Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo (Italy); fabio.alba@unipa.it
<https://orcid.org/0009-0008-5487-3276>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution explores the growing unsustainability of our time—marked by climatic, environmental, and educational emergencies—by situating these issues within a systemic interpretative framework. In particular, it underscores how the Anthropocene represents a historical epoch in which the impact of human activity on the planet has reached critical thresholds, requiring urgent interdisciplinary reflection, including within the field of pedagogy. The paper calls for a renewed alliance between pedagogy and ecology—conceived not merely as environmental science, but as an ethical and relational paradigm connecting humans, nature, and culture. The focus is placed on potential pathways for ecological literacy in schools. Ecological literacy is not understood as the transmission of content; rather, it involves lived and embodied experiences aimed at fostering a new ethics of coexistence. These pathways seek to cultivate critical thinking, a sense of responsibility, and, above all, relational awareness - also from an intercultural perspective - both in learners and within society as a whole.

Il presente contributo esplora la crescente insostenibilità del nostro tempo, caratterizzato da emergenze climatiche, ambientali ed educative, collocandole all'interno di un quadro interpretativo sistemico. In particolare, si intende sottolineare come l'Antropocene rappresenti una fase storica in cui l'impronta dell'azione umana sul pianeta ha raggiunto livelli critici, richiedendo una riflessione tra i diversi saperi, compresa la pedagogia. Il paper propone un'alleanza tra pedagogia ed ecologia, quest'ultima intesa non solo come scienza ambientale, piuttosto come paradigma relazionale ed etico che connette uomo, natura e cultura. Il focus è posto su possibili percorsi di alfabetizzazione ecologica per la scuola. Per alfabetizzazione ecologica non si intende la trasmissione di contenuti; si tratta, piuttosto, di esperienze vissute e incarnate, mirate a promuovere una nuova etica della coesistenza. Tali percorsi mirano a sviluppare, nei soggetti in formazione e nella società tutta, senso critico, responsabilità e, soprattutto, consapevolezza relazionale, anche in prospettiva interculturale.

KEYWORDS

Ecological literacy, Education, Sustainability, Interculturality, Anthropocene
Alfabetizzazione ecologica, Educazione, Sostenibilità, Intercultura, Antropocene

Citation: Alba, F. (2025). School and Sustainable Relationships: Pedagogical Perspectives for an Ecological and Intercultural Literacy. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 17-23. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_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-03-25_03

Submitted: July 17, 2025 • Accepted: September 18, 2025 • Published on-line: November 22, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Inhabiting the world / Abitare il mondo

1. Global emergencies and the dissolution of human: the educational challenge of our time

Our time is increasingly characterized by the convergence of social, political, climatic, and educational crises, all of which point to a deepening condition of unsustainability.

Pivotal global events—such as the COVID-19 pandemic, and ongoing economic and environmental crises—underscore the growing necessity of international governance and its inability to respond effectively to such emergencies, thereby perpetuating instability and vulnerability on multiple fronts. For Example, these emergencies permeate every dimension of human life, urging a radical rethinking of daily actions and foundational assumptions.

“What is urgently required is a collective awakening: an imperative, no longer deferrable, to foster reflection and awareness across all sectors of society. The pandemic has laid bare the dysfunctional relationship between humanity and nature. The entrenched anthropocentric and dualistic perception of human beings as separate from and superior to the natural world has proven to be deeply irrational. A health crisis—originating in nature—rapidly escalated into a global social emergency, forcing us to reconceptualize humanity as intrinsically interconnected with all forms of life. It revealed the necessity of adopting a systemic and ecological worldview as the only viable framework for interpreting the present and imagining sustainable futures” (Silva & Gigli, 2021, p. 8).

This scenario is closely linked to the intensifying and now widely acknowledged climate and environmental crisis. According to the Global Footprint Network, humanity annually consumes ecological resources equivalent to approximately 1.7 Earths (2023), thus surpassing the planet’s regenerative capacity (Wackernagel & Beyers, 2019). Data from 2024 show that global demand now exceeds the Earth’s biocapacity by at least 78% (Lo et al., 2025). Industrial overproduction, unchecked urbanization, and the predatory exploitation of natural resources—exacerbated by the individualistic and utilitarian logics of globalization—have amplified structural inequalities, especially in the Global South, deepening the divide between rich and poor (Habermas, 2005).

The repercussions are evident in the weakening of state structures—particularly in less developed nations—where welfare systems, healthcare, and employment protections are in decline (Tocci, 2024).

Simultaneously, global economic and environmental shocks are worsening inequalities between the Global North and South, displacing more individuals—men, women, and children—forced to flee their homelands for “compelling reasons” (McAuliffe & Oucho, 2024). These forced migrations raise complex legal, ethical, and political questions tied to climate justice (Martinez-Alier, 2004; Hornborg, 2019), involving victims of climate change, poverty, authoritarianism, and war (United Nations, 2018; IOM, 2018).

These converging emergencies expose how the Anthropocene—defined by the intensity and scale of

human impact—now rivals or even exceeds natural geophysical forces in shaping the planet (Bonnieuil & Fressoz, 2019). In this context, human beings appear no longer capable of “inhabiting the Earth wisely” (Mortari, 2018, p. 18). The trajectory of anthropogenic development reveals a profound paradox: while the Anthropocene is heralded as “the age of humankind” and emblematic of progress, it also portends the possibility of humanity’s self-dissolution—not only biologically but as an ethical and historical subject. From a pedagogical standpoint, the roots of this existential condition lie not only in the dominant models of economic development but, more deeply, in the rupture of the ontological and symbolic bond between humans and the natural world.

At its core is an ecological crisis—a crisis of relationships—in which the very agent of transformation, humanity, is undermining the conditions of its own survival. This stems from a degenerative relationship with the environment, shaped by a predatory rather than cooperative model. It is not by chance that both public and academic discourse increasingly focus on the unsustainability of human action. The crisis is understood as systemic, spanning economic, political, social, educational, and existential dimensions.

In the context of late modernity, where the acceleration of life has become a dominant force penetrating every domain (Rosa, 2015), humanity’s ability to navigate the unpredictability of contemporary life is diminishing. This emergency also extends to educational institutions, which, tasked with the formation of current and future generations, risk being reduced to a mere functional mechanism, oriented more towards performance than towards the integral flourishing of the human beings (Biesta, 2006). The risk is that human existence will be increasingly “absorbed” passively by technology, progressively eroding the capacities for reflection and introspection.

These climatic, social and educational emergencies are tangible manifestations of the world’s *mounting unsustainability*. Nevertheless, although there can be no subject without a world, a habitable world is not merely a neutral backdrop but, for existence, rather, it constitutes a shared space of co-belonging essential to existence (Biesta & Lawy, 2006, pp. 63–79).

The emergencies outlined here challenge pedagogy, political institutions, and educational systems at every levels to devise and implement actions aimed at reducing social and educational inequalities, while promoting ecological thought and practical initiatives that can restore the bond between humans and nature.

2. Towards a pedagogy of co-belonging in the age of unsustainability

In light of the climate and educational emergencies outlined in the previous paragraph, the dialogue between pedagogy and ecological sciences has, over the years, intensified significantly, both in academic research and in educational and school-based projects. This process of interdisciplinary interaction among different fields of knowledge is driven by the pressing need to respond to the challenges set forth by the

United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (United Nations, 2015).

Nevertheless, despite increasing public awareness and a seemingly shared consensus on the urgency of adopting ecological approaches, the very notion of “ecology” remains vague, fragmented, and often devoid of a common operational framework. The diverse definitions that have emerged over recent decades are heterogeneous and have contributed to relegating ecology to a predominantly theoretical domain, with limited experiential application.

The divide between theory and practice is likewise reflected in studies on environmental sustainability, where, despite robust conceptual elaboration, concrete implementation remains weak and has yet to materialise into effective and systematic policies or actions. Too often, the concept of sustainability is reduced to the acknowledgment of a simple fact: that there is a system to be sustained. The critical question, however, is which system we intend to sustain: the ecosystem, with its intricate biological complexity, or the economy, with its logic of production and profit? (Dittmar, 2013, pp. 1–13).

The etymology of the term “ecology” originates from the concept of “dwelling”, which underscores the necessity of aligning thought and action with the environment, as our shared home. It is no coincidence that Morin (2001, p. 74), linking ecology to the idea of intergenerational solidarity, describes the Earth as “the common home and garden of humanity” (Morin, 2001, p. 74).

Within ecological pedagogy, the discourse on the environment is not limited to defining a static entity but highlights the relational dimension that every living being establishes with the world. The environment, to be understood as a dynamic network of relationships and interactions, encompassing both biotic and abiotic elements, where cultural, social, and economic practices, together with local traditions, shape and are shaped by their surrounding environment. Each culture carries its own distinct vision of how the environment is experienced, perceived and respected. This perception, however, must be understood as a web of relations that cannot be reduced to mere physical space, but rather as a shared “habitat”. Within this dynamic network, every form of life, as well as cultures and traditions, constitutes an integral part of an ongoing process of co-evolution (Capra, 2002).

Ecological thinking, therefore, can only emerge within a framework of reflection nourished by relationships, as human beings are intrinsically part of a profound dialogue with nature (Næss, 2015). Ecology, then, is not merely an academic discipline but a way of being in the world, of feeling and belonging to the planet Earth: “one learns to cultivate ecological thinking by being close to things” (Mortari, 2020, p. 72). This implies that ecological education, which concerns schools at every level—within both Lifewide and Lifelong Learning perspectives—should not be confined to the theoretical acquisition of knowledge about sustainability. Rather, it should take the form of a first-hand, lived experience for the learner, who thereby contributes responsibly to the construction of a culture of sustainability (Malavasi, 2020; Birbes & Bor-natici, 2023).

Such an experience must be conceived as a both subjective and intersubjective practice finding its fullest and most concrete expression in the ordinary spaces of daily life. Consequently, environmental issues should not merely be taught but also experienced in everyday life (Christidis, 2024). For education, this entails the promotion of learning environments where it becomes possible to learn how to live, i.e. places of care that transcend cultural boundaries and engage human beings, regardless of their cultural and historical origins (Morin, 2015).

The transformations of the Earth’s ecosystem, induced by human activity, represent not only an environmental challenge but also raise profound ethical and educational questions, necessitating a fundamental rethinking of educational models. It thus becomes imperative to promote widespread and systematic education that fosters in every individual—and by extension, every citizen—the development of a genuine ecological mindset¹. Such a mindset must transcend mere theoretical awareness of the interconnectedness of all forms of life and manifest itself in tangible attitudes and practices oriented toward the care of the planet.

In schools, particularly in secondary schools marked by the presence of students with direct or indirect migratory experiences, it is essential to foster ecological literacy programmes.

Ecological literacy thus emerges as a *hermeneutics of the lived world*, a form of consciousness cultivated through the decentring of the self, the development of critical thinking, and the rediscovery of the web of relations that invisibly yet concretely binds each individual to the earth, the air, animals, and other living and non-living entities. For this to occur, it is both necessary and essential that ecological literacy be recognised as pedagogical endeavour aimed at enabling students to interact meaningfully with others and with their community contexts (Dozza, 2018, pp. 193–212). What is intended to be shown is that only when education becomes a space for *intercultural encounter* (Portera, 2022; Macinai, 2021) does it become possible to cultivate ecological awareness as an embodied, lived experience.

3. Schools facing otherness: relational fragility and education for sustainability

It is clear, therefore, that ecology is a science of relationships, and that ecological education must necessarily take into account the recognition of the bond that unites human beings with nature, acknowledging that humanity is an integral part of it: human beings stand alongside creation. Ecological literacy is based on these horizons of meaning.

In this light, it is clear that sustainability has now become central to education policies across various

1 The reference to ecology as a “science” date back to the 19th century through the work of Ernst Haeckel. For Haeckel, ecology is a branch of physiology concerned with studying the relationships between organisms and their surrounding environment, beginning with an analysis of their capacity to struggle for survival (Haeckel, 2016).

countries. With the adoption of *Resolution 70/1* by the United Nations General Assembly in 2015, the *2030 Agenda for Sustainable Development* was launched outlining a strategic pathway based on 17 Sustainable Development Goals (SDGs).

Education, and in particular schooling, assumes a pivotal role not only as a vehicle for knowledge transmission, but also as a means of transcending reductionist and/or antisocial conceptions of economic power, thereby fostering a *resilient and transformative approach* of sustainable development (Riva, 2018, pp. 33–50).

The *Agenda 2030* document contains several references to intercultural education. Article 25 explicitly addresses the issue of quality education for all:

“We commit to providing inclusive and equitable quality education at all levels – early childhood, primary, secondary, tertiary, technical and vocational training. All people, irrespective of sex, age, race, ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to life-long learning opportunities that help them acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society” (United Nations, 2015, p. 11).

Particularly, sub-goal 4.7 calls for ensuring that every learner acquires the competencies required to face global challenges such as climate change, gender inequality and the promotion of international human rights. Sustainability, in the encounter *with* and *among* differences, becomes a complex educational process that stimulates reflective and independent thinking, following Edgar Morin’s (2000) vision of a “*well-made head*”, that is a mind trained to connect knowledge, grasp complexity and evaluate the consequences of one’s choices.

Within this framework, intercultural education plays a central role. It emerges as a pedagogical strategy that acts as a “bridge” between different cultures, opening spaces for authentic dialogue and mutual recognition. Interculturalism is not merely a technique for managing diversity but rather a horizon of meaning for inhabiting the world in a more conscious and solidaristic manner. It promotes a sense of belonging that is not exclusive but pluralistic, grounded in the recognition of our shared humanity, with the aim of “fostering a sense of belonging to the global community, the sharing of a common humanity among all individuals, as well as with the biosphere and the environment” (Tarozzi, 2017, p. 228).

Nevertheless, to date, the 2030 Agenda has not yet fully achieved its objectives. According to data provided by the United Nations (2023), of the 140 measurable targets, only 12% are currently on track to be achieved. Moreover, despite some positive advancements, more than half of these goals are “moderately or severely off track”. Approximately 30% of the targets have seen no progress or have even deteriorated compared to 2015 levels. Of particular concern is the lack of solutions regarding one of the core goals of the 2030 Agenda: the global reduction of poverty and the expansion of access to education for all individuals.

Despite the efforts of international institutions and individual nations to find solutions to the escalating climate crises, as well as to reduce, as has been said, global poverty and guarantee universal access to education for all human beings, schools at every level, and particularly those marked by the presence of students with migratory experiences, face the pressing need to promote ecological literacy. For the present author ecological literacy does not merely consist in the transmission of theoretical and practical knowledge about sustainability, rather, it involves the cultivation, within the learner of critical thinking, that enables the recognition of the beauty of relationships, rooted in the desire for the well-being of others (D’Addelfio, 2021) and in harmony with creation.

At the heart of ecological literacy lies not so much the dimension of “doing” – which risks reducing education and skills development to mere practical know-how – but rather the dimension of “being,” conceived as the development of critical thinking aimed at fostering active, reflective, and sustainable citizenship within a democratic and solidaristic European society (Council of the European Union, 2018, pp. 1–13).

Against this backdrop, ecological literacy cannot be limited to the transmission of technical knowledge or regulatory guidelines, rather it must be conceptualized as an educational experience that re-centres the individual in their wholeness, conceived as a person aware of its connection to others and nature (Bellingeri, 2020) and to the natural world.

Phenomenology invites us to recognise the co-belonging of human beings and nature, thus overcoming the dichotomous view that opposes them. To borrow Jonas’s terminology, the human person does not stand above nature as a separate or superior entity but is rather a constituent part of it, called to coexist with other beings in the world in a position of proximity and responsibility. This vision opens an ethical and pedagogical horizon in which responsibility for the Others – the foundation of interhuman bonds – extends naturally to encompass responsibility for the environment. To cite Jonas, one is called to act “so that the effects of your action are compatible with the permanence of genuine human life” (1990, p. 15). This entails assuming as an essential task the accompaniment of younger generations in the discovery of themselves in relation to the world, along a journey that does not separate thought from experience, nor humanity from life itself.

In this perspective, ecological literacy emerges as an *existential posture*, a mode of being in the world that involves the awareness of one’s interdependence with all forms of life. It thus becomes a pedagogical approach that restores the individual to the centre as a relational being, capable of critical thought and resonance with both others and the environment. Furthermore, the process of literacy seeks to foster in the learner the ability to discern, to move beyond the functional logic of mere “know-how” and open oneself to a shared meaning of life. In this way, education may be oriented towards the common good, conceived fundamentally as a concrete desire for a good life with and for others, within just and supportive institutions within institutions that are just and solidaristic (Ricoeur, 2015).

4. Ecological literacy and intercultural challenges: towards a pedagogy of presence

In late modernity, the subjective experience of time is marked by relentless acceleration, which manifests itself not only in the external rhythms of daily life but also within the inner sphere of consciousness. The unceasing race towards productivity dissolves the space for reflection, understood not as a pause, but as a fundamental moment in which individuals can come into authentic contact with the meaning of their own experience. It is within this reflective space that the essence of true learning reveals itself: not a mechanical accumulation of information, but as a profound transformation in the way one perceives and inhabits the world (Mezirow, 2016).

In today's world, relationships appear to be pervaded by a widespread sense of fragility, and "all the world's a stage", as the melancholic Jacques declares in William Shakespeare's play *As You Like It*. It is unsurprising that many relationships today are reduced to functional, performance-driven connections (Sennett, 2024), governed by a logic of utility. This experience gives rise to a troubling phenomenon: the tendency to objectify not only nature but also other human beings, treating them as means rather than ends, thereby undermining the intersubjective quality that is the foundation of every authentic relationship. This is the inherent risk within the so-called "culture of utility," where human beings are perceived through the lens of efficiency, on par with objects.

Building upon the reflections developed in the preceding sections, particularly the third paragraph, which highlighted the necessity for schools at all levels to promote ecological literacy programmes as a means for re-centring education on the individual as a relational being, in connection with self, others, and the world, this section seeks to outline a number of pedagogical considerations, oriented towards both meaning and method, concerning ecological education from an intercultural perspective.

From a pedagogical perspective, one of the risks of our time concerns the loss of the capacity to educate toward *co-belonging* and *relational responsibility*. The inability to *dwell-in-relationship* as both gift and responsibility is evident in contemporary struggles to cultivate conviviality, as is the case, for example, shaped by migratory experiences and interactions between migrant populations and so-called "natives" (Zoletto, 2019). In such contexts, migrants are seen as subjects to be managed and controlled. Such policies legitimize systemic intolerance, xenophobia, and racism. These are not isolated occurrences, but rather structural components of political strategies aimed at managing—and often containing—so-called "undesirable" migratory flows (Fiorucci, 2019; Santerini, 2021).

Within this scenario, ecological literacy emerges may be conceived as both a pedagogical and intercultural response. It constitutes a framework capable of acknowledging the complexity of interhuman and *interspecies* relationships, within physical and care-related spaces, thus emphasising how educational and identity trajectories are shaped through dynamic interactions among multiple factors such as gender, age, social class, culture, language, and ability (McCall, 2005). These intersections do not take place in abstract

or neutral spaces, but in concrete historical and geographical contexts, strongly marked by power relations; contexts that expose how every relationship is influenced by mechanisms of *inclusion* and *exclusion* (Valentine, 2007, pp. 20–21).

From an intersectional standpoint, Nira Yuval-Davis (2010, pp. 261–280) argues that public rhetoric increasingly constructs rigid boundaries between "us"—the citizens and natives—and "them"—the migrants. This distinction is often reinforced by the instrumentalization of fear, which is used as a mechanism for justifying discrimination, hate crimes, and exclusion. Fear, therefore, proves to be a central dispositive in exclusionary discourses, legitimising acts of discrimination and hate crimes (Crescenza & Leggeri, 2024, pp. 637–651), committed in the name of defending national identity, thereby relegating minorities to the status of illegitimate inhabitants (Lucchesi & Romania, 2024, pp. 83–115). These exclusionary practices engender relational unsustainability and obstruct genuine processes of inclusion. In practical terms, forms of exclusion affect adult migrants, men and women, as well as children and adolescents who attend our schools daily. They also extend to forced migrants and asylum seekers, including unaccompanied minors, for whom arrival in the host country often becomes a suspended moment of waiting, wherein temporal and spatial dislocation initiates processes of disciplining and categorisation (Aiken & Silverman, 2022).

In contrast to these exclusionary rhetorics, there arises an urgent need to *reopen ourselves to alterity*. These unsustainable dynamics reflect an increasing incapacity to remain *in the presence of the other* without reducing or overpowering them. We are witnessing a *closure of being*: the other, in phenomenological terms, no longer addresses us. It is precisely in response to this closure that the need for ecological and intercultural literacy arises—an educational response to be cultivated within schools as a means of *reopening the gaze* and restoring to the learner the capacity to inhabit the world *sensitively and responsibly*. Within this vision, ecological literacy becomes a *transformative, lived experience*, inviting students to rediscover relationship as the foundation of existence, and to recognise the other in their presence, fragility, and uniqueness. In pedagogical terms, ecological literacy is not about *describing the world* but *allowing it to reappear*—restoring the learner's capacity for wonder and their engagement with what ordinarily remains peripheral in daily life. For it is in the encounter with the other and the world that the trace of life is revealed (Fink, 2019, p. 7).

As Biesta argues:

"We should focus on the ways in which each subject can come into presence. The world, conceived as plural and diverse, is not only a necessary condition for each human being to come into presence, but also a problematic one, making education a complex—one might say, difficult—process. The educator's role is not that of a technician or midwife, but that of a *custodian* of the emergence of unique and singular subjects, and of the world as plural and diversified" (Biesta, 2023, p. 27).

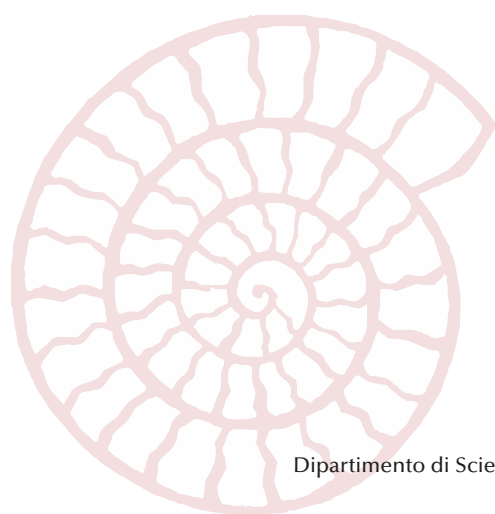
In concluding this contribution, it may be appropriate to suggest that—especially by listening attentively to the needs emerging from heterogeneous educational contexts (Alba, 2024, pp. 136–143; 2025, pp. 245–260)—educational practice, if it is to respond meaningfully to the intertwined challenges of the Anthropocene and intercultural complexity, must adopt a holistic and systemic approach. Indeed, truly transformative education cannot be confined to disciplinary content alone; it must engage the entire educational ecosystem—from organisational culture and pedagogical ethos to the shared governance of material and human resources (Jucker & Mathar, 2015). From this standpoint, schools of all types and levels are called to implement *ecological literacy pathways*, both within and beyond the classroom, in alignment with the *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development* (European Parliament & Council of the European Union, 2022) and the 2024 Eurydice data from the European Commission on learning for sustainability in Europe and supporting teachers and schools.

To bring about such a transformation, concrete measures are required. These include the development and reinforcement of community-based networks grounded in active participation, and the establishment of sustainability centres as permanent educational spaces. These centres—operating in synergy with formal and non-formal educational agencies, including families and universities (Batchelder et al., 2023, pp. 1–14; Giovannini & Calvano, Eds., 2025)—can serve as training grounds for teachers, educators, and students, oriented towards ecological care and shared responsibility. In this way, the school becomes a living laboratory—an open and dynamic space embedded in civil society, capable of fostering learning processes as integral to an ethics of relationship, territory, and sustainability (Velden et al., 2025, pp. 685–703).

References

- Aiken, S., & Silverman, S. J. (2022). *A world without cages: Bridging immigration and prison justice*. Taylor & Francis.
- Alba, F. (2025). A scuola di partecipazione: Note pedagogiche sull'educazione civica e alla sostenibilità per studenti migranti. In A. Schiedi (Ed.), *Mediterraneità e confini: Educazione, welfare, sostenibilità* (pp. 245–260). Marcanum Press - Edizioni Studium.
- Alba, F. (2024). GreenComp and migrant students: Reflections on training in sustainability competencies. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 136–143. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-17>
- Batchelder, M., Swinney, M., O'Hara, T., Goddard, A., Lewis, E., Cox, J., & Fowler, H. J. (2023). Experiences from a school-university partnership climate and sustainability education project in England: The value of citizen science and practical STEM approaches. *Sustainability*, 15(12), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su15129401>
- Bellingreri, A. (2020). *Persona*. Scholè.
- Biesta, G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento: Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J., & Lawy, R. S. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Mondadori Università.
- Bonneuil, C., & Fressoz, J. B. (2019). *La terra, la storia e noi: L'evento Antropocene*. Treccani.
- Butler, J. (2020). *La forza della nonviolenza: Un vincolo etico-politico*. Nottetempo.
- Capra, F. (2002). *La scienza della vita*. Rizzoli.
- Christidis, A. (2024). Towards a decolonised curriculum: Fostering inclusivity and intercultural understanding for a sustainable future. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/29/contribution/60079>
- Council of the European Union. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development (2022/C 243/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(01))
- Crescenza, G., & Leggieri, M. (2024). Rivelare e contrastare la violenza e gli hate speech: Analisi e prospettive pedagogiche da un'esperienza universitaria. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1, 637–651. <https://www.qtimes.it/?p=revealing-and-countering-violence-and-hate-speech-analysis-and-pedagogical-perspectives-from-a-university-experience>
- D'Addelfio, G. (2021). *Del bene*. Scholè.
- Dittmar, M. (2013). Development Towards Sustainability: How to judge past and proposed policies? *Science of the Total Environment*, 472, 282–288. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2013.11.020>
- 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>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe – Building competences and supporting teachers and schools*. <https://doi.org/10.2797/81397>
- European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Fink, E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistemica*. Scholè.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis – Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 15–34. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/328>
- Fleming, P. (2017). *The death of Homo economicus*. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2013). *La volontà di sapere*. Feltrinelli.
- Giovannini, E., & Calvano, G. (Eds.). (2025). *Educazione è sostenibilità: Connessioni e implicazioni per lo sviluppo sostenibile*. FrancoAngeli.
- Habermas, J. (2005). *Tra scienza e fede*. Editori Laterza.
- Hackel, E. (2016). *Forme in evoluzione*. Mimesis.
- Hornborg, A. (2019). *Nature, society, and justice in the Anthropocene: Unravelling the money-energy-technology complex*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108554985>
- IOM - International Organization for Migration. (2024). *World Migration Report 2024*. United Nations. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- IOM - International Organization for Migration. (2018). *Global compact for safe, orderly and regular migration*. <https://www.iom.int/global-compact-migration>
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità: Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi.
- Jucker, R., & Mathar, R. (Eds.). (2015). *Schooling for sustainable development in Europe: Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN decade of education for sustainable development*. Springer.
- Lo, K., Miller, E., Dworatzek, P., Basnet, N., Silva, J., Van Berkum, J. L., Halldórsdóttir, R. B., & Dyck, M. D. R. (2025). *National Ecological Footprint and Biocapacity Accounts: 2025 edition*. Ecological Footprint Initiative.
- Lucchesi, D., & Romania, V. (2024). "Italians locked at home, illegal migrants free to disembark": How populist parties re-contextualized the anti-immigration discourse at the time of COVID-19 pandemic. *Discourse & Society*, 35, 83–115. <https://doi.org/10.1177/09579265231190504>

- Lévinas, E. (2018). *Totalità e infinito: Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
- Macinai, E. (2021). *Pedagogia interculturale*. Mondadori.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Martínez Alier, J. (2004). *El ecologismo del los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 17–18. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-01>
- Næss, A. (2015). *Introduzione all'ecologia*. ETS.
- Næss, A. (1994). *Ecosofia: Ecologia, società, stili di vita*. Red.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Ricoeur, P. (2015). *Sé come un altro*. Jaca Book.
- Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: Una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33–50. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-03>
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Einaudi.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile: Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.
- Sennett, R. (2024). *La società del palcoscenico: Performance e rappresentazione in politica, nell'arte e nella vita*. Feltrinelli.
- Silva, C., & Gigli, A. (2021). Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 5–17. <https://doi.org/10.36253/rief-11322>
- Tarozzi, M. (2017). Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità. In I. Loiodice & S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà: Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 221–230). Progedit.
- Tocci, N. (2024). *La grande incertezza: Navigare le contraddizioni del disordine globale*. Mondadori.
- United Nations. (2023). *The sustainable development goals report 2023: Special edition*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>
- United Nations. (2018). *Global compact on refugees*. <https://www.unhcr.org/media/global-compact-refugees-booklet>
- United Nations. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>
- Velden, T., Calvo, M., Gaio, A., & Roy, H. (2025). Living labs in higher education for sustainability: An international comparative study of implementation and institutional drivers. *Sustainability Science*, 20(3), 685–703. <https://doi.org/10.1007/s11625-025-01690-y>
- Wackernagel, M., & Beyers, B. (2019). *Ecological footprint: Managing the biocapacity budget*. New Society Publishers.
- Yuval-Davis, N. (2010). Theorizing identity: Beyond the “us” and “them” dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 44(3), 261–280. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736>
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza: Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.



A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social Un'etica pedagogica per le transizioni: Digitali, ecologiche e sociali

Cristian Righettini

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS); Università degli Studi eCampus; cristian.righettini@uniecampus.it
<https://orcid.org/0000-0001-6238-5514>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the face of digital, ecological and social transitions, this article proposes a pedagogical reflection on how to address them through a phenomenological-hermeneutic ethical approach. It considers how pedagogy can foster transdisciplinary dialogue between different disciplines, highlighting the importance of training professionals who are able to mediate between technological innovation and humanistic knowledge, promoting inclusive education. It emphasises the importance of storytelling as a means of transmitting ecological and social values, while reflecting on the need to implement socio-cultural training processes oriented towards well-being and the quality, including aesthetic quality, of the training experience. The article offers a critical and proactive view of education as an ethically oriented key to a humanised approach to emerging transitions.

Di fronte alle transizioni digitali, ecologiche e sociali, l'articolo propone una riflessione pedagogica per affrontarle attraverso un approccio etico di orientamento fenomenologico-ermeneutico. Si considera come la pedagogia possa favorire un dialogo transdisciplinare tra discipline diverse, evidenziando l'importanza di formare professionisti in grado di mediare tra innovazione tecnologica e saperi umanistici, promuovendo un'educazione inclusiva. Si sottolinea la rilevanza della narrazione come mezzo per trasmettere valori ecologici e sociali, mentre si riflette sulla necessità di realizzare processi formativi socio-culturali orientati al benessere e alla qualità, anche estetica, dell'esperienza formativa. L'articolo offre una visione critica e propositiva dell'educazione come chiave eticamente orientata per la un approccio umanizzato alle transizioni emergenti.

KEYWORDS

Pedagogy, Ethics, Transitions, Digital education, Sustainability, Society
Pedagogia, Etica, Transizioni, Digitale, Sostenibilità, Società

Citation: Righettini, C. (2025). A pedagogical ethic for transitions: Digital, ecological and social. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 24-30.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_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-03-25_04

Submitted: August 12, 2025 • Accepted: November 18, 2025 • Published on-line: November 20, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Un impegno pedagogico tra testimonianza e promessa

Nel contesto attuale, caratterizzato da rapidi mutamenti tecnologici, ambientali e sociali, la pedagogia si configura come disciplina chiave per comprendere e accompagnare le *transizioni* che attraversano la società contemporanea, in particolar modo alcune diverse dimensioni delle transizioni – digitali, ecologiche e sociali, evidenziando il ruolo della progettazione educativa e della riflessione pedagogica come strumenti fondamentali per una formazione consapevole e responsabile. È in gioco la costruzione strategica di un'alleanza transdisciplinare, finalizzata alla fioritura delle potenzialità individuali, al benessere collettivo e al rispetto della dignità umana (Malavasi, 2022). L'approccio adottato, lungi da ogni pretesa d'esautività, si concentra su un'etica pedagogica fenomenologico-ermeneutica, riflettendo l'intenzione di presentare alcune questioni emblematiche, lette e interpretate attraverso un discorso critico e propositivo, radicato nei principi di *responsabilità*, *impegno*, *testimonianza*, *promessa*, pur rimanendo aperto alle attuali considerazioni scientifiche in ordine alla progettazione pedagogica. La responsabilità

“rimane sempre una possibilità e non un dovere impersonale o un astratto principio categorico. La responsabilità non è una ‘sostanza’ ma una vocazione che, fondamentale per stabilire il dialogo, è più o meno vissuta nell'accadere dei rapporti umani” (Malavasi, 1995, p. 147).

Il concetto di educare nelle attuali transizioni si presta a molteplici interpretazioni, offrendo una prospettiva euristica pedagogicamente emblematica e stimolante. Si pongono tre questioni introduttive, tra le altre, che innervano l'intero *framework* concettuale e che richiederanno nel prossimo futuro una riflessione sempre più approfondita e puntuale, di cui certamente una prima istanza è rappresentata dal tempo. Questioni come la dialettica tra tempi brevi e tempi lunghi, la transitorietà dell'esistenza e l'*irreversibilità* dei processi educativi, che appartengono alla tradizione pedagogica da lunga data (Bertin & Contini, 1986; Bertolini, 1988; Malavasi, 1988) non possono essere eluse, in quanto i tempi ristretti che sembrano caratterizzare la contemporaneità e le sue sfide, le sue innovazioni, le sue dinamiche accelerate, paiono difficilmente compatibili con i tempi lunghi dell'apprendimento, del cambiamento sociale e ancor più lunghi della biosfera, mentre in ambito esistenziale sono ovviamente individuali e acquisiscono per ognuno un peso diverso nel bilancio della propria vicenda personale, una collocazione particolarissima nella storia di formazione di ciascuno (Brezinka, 2022), soprattutto di fronte alle situazioni-limite della malattia e del fine vita, in cui si può esplicitare una transizione *totale*. Allo stesso modo, i cambiamenti nei processi educativi possiedono tempi contingenti, talvolta vengono imposti senza una visione a lungo termine o un piano sostenibile; le politiche educative legate alle transizioni non dovrebbero essere influenzate da interessi di breve periodo, che impediscono la creazione di strutture educative robuste e resilienti: le riforme devono essere sufficientemente integrate nel sistema

educativo per un *impegno solidale*, per non rischiare di diventare solo iniziative temporanee senza un impatto duraturo (Bornatici, 2020).

In secondo luogo, è bene continuare ad interrogarsi sul rapporto che accomuna e diversifica allo stesso tempo i termini transizione e trasformazione. Se nel comune sentire la *transizione* è più legata al passaggio graduale, mentre la *trasformazione* è legata a un cambiamento profondo e rivoluzionario, ciò non deve trarre in inganno in merito a presunte preferenze valoriali o ontologiche, poiché nello scenario articolato della formazione, entrambe possono coesistere in contesti complessi, dove una transizione può preparare il terreno per una trasformazione più ampia, ma altresì una trasformazione della propria ed altrui *forma mentis* (Formenti, 2017) può essere la causa di una promozione verso una serie di buone pratiche progressive e gestibili, accettabili dalla comunità civile e legittimate epistemologicamente dai professionisti dell'educazione (Musaio, 2016). Lungi dall'essere una mera questione semantica e linguistica, essa rappresenta un emblema, tra gli altri, della complessità dei significati umani e sociali, della difficoltà di comprenderli una volta per tutti e, allo stesso tempo, della bellezza dell'intrapresa umana, che crea esperienze, significati, parole per vivere e comunicare agli altri le molteplici sfumature del cambiamento personale, sociale e ambientale, nella sofferta ma indispensabile ricerca di verità, giustizia, felicità e benessere nelle diverse epoche storiche e nei diversi contesti geografici e culturali (Spina, 2024).

In terzo luogo, potenzialità e criticità legate al rapporto tra transizioni ed educazione sono molteplici e riguardano vari aspetti, dalla capacità delle istituzioni educative di adattarsi rapidamente ai cambiamenti, alla necessità di un'educazione inclusiva che risponda alle diversità sociali e culturali. Molti sistemi formativi sono ancora eccessivamente rigidi e tradizionali, non riescono a rispondere in modo adeguato alle rapide evoluzioni in corso, i diversi attori educativi spesso non riescono a tenere il passo con la velocità dei cambiamenti globali, lasciando gli educandi mal preparati ad affrontare sfide future: è difficile implementare trasformazioni significative quando sussiste poca flessibilità e scarsa disponibilità a mettersi in ascolto dei mutamenti in atto (Fabbri, 2019). La continuità della formazione deve essere adeguatamente garantita da una pedagogia costantemente *in ricerca* (Magni et al., 2021), pensata, progettata, erogata e valutata, per supportare le transizioni, concentrandosi sulle competenze fondamentali per gestire e vivere appieno le istanze emergenti (Righettini, 2025). I professionisti dell'educazione devono essere preparati non solo a utilizzare abilità e strumentazioni all'avanguardia, ma anche a comprendere e affrontare le problematiche fondamentali e a sviluppare capacità riflessive, etiche e metacognitive.

2. Transizioni digitali, umanesimo della vita, formazione medico-sanitaria

Concentrarsi sulle connessioni tra la transizione digitale e il discorso pedagogico è dirimente rispetto all'intera epoca contemporanea: in tutti i campi di

esperienza umani le estreme conseguenze dello sviluppo tecnologico – dato soprattutto da robotica e intelligenza artificiale – impattano in una maniera sempre più pervasiva nella vita degli individui, dei gruppi, delle organizzazioni, delle città e dell'intero Pianeta, tanto che proprio l'Unione Europea assai recentemente ha avvertito l'esigenza di normare tale disciplina, come ha disposto con un regolamento *ad hoc* (Reg. 1689/2024). Non è intenzione di questo contributo addentrarsi sul funzionamento degli algoritmi o delle macchine, che comporta l'acquisizione di una specifica, per quanto complessa, competenza tecnica, ma piuttosto sulle implicazioni epistemologiche, etiche e formative che accompagnano la diffusione di intelligenza artificiale, robotica e *machine learning*, soprattutto nell'ambito della salute e della cura, che hanno beneficiato in particolar misura della rivoluzione digitale e artificiale (Bertolaso & Lo Storto, 2021). L'intelligenza artificiale e la robotica emergono come simboli dell'era odierna, capaci di trattare enormi quantità di dati e di risolvere compiti specifici con velocità ed efficacia; tuttavia, pur riconoscendone i successi in domini specifici, tra cui quello terapeutico, e la profondità dell'intelligenza umana, caratterizzata da flessibilità, creatività e capacità di sintetizzare informazioni anche con dati minimi, resta insostituibile, anche e soprattutto nei processi formativi (Raviolo & Messina, 2022).

“Si nasce umani e si deve imparare ad esserlo. [...] Perché si deve essere *umani*? Di fronte all'odio e alle persecuzioni, è necessario testimoniare, insegnare bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale dell'agire umano, tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici” (Polenghi, 2020, p. viii).

L'intento euristico è quello di evidenziare come l'apprendimento significativo e la formazione siano destinati a integrare – e non a competere con – le potenzialità delle tecnologie radicali.

Informatica e infrastrutture digitali si integrano con una riflessione filosofico-culturale, *hard sciences* e *humanities* possono intrecciare un dialogo virtuoso che mette a confronto la razionalità algoritmica e la profondità dell'esperienza umana, tra addestramento digitale e apprendimento personale (Floridi, 2022). Ad esempio, mentre i sistemi di *machine learning* “imparano” attraverso l'analisi statistica e per tentativi ed errori, il pensiero umano è in grado di cogliere significati, regole generali e relazioni simboliche – una differenza che non solo definisce il *gap* tra i due mondi, ma ispira l'idea di una collaborazione sinergica in cui le macchine supportano l'umano nel compimento di attività creative e decisionali, complesse e responsive (Corrado & Pasta, 2024).

L'innovazione tecnologica impone una riconfigurazione del discorso educativo anche in medicina, ove l'integrazione tra sapere tradizionale e innovazioni digitali ha generato trasformazioni radicali nei processi diagnostici e prognostici. La digitalizzazione, pur consentendo un'efficienza impensabile qualche decennio fa, solleva questioni delicate relative al mantenimento di un rapporto umano autentico tra medico e paziente: il medico del XXI secolo è chiamato non solo a padroneggiare le tecnologie avan-

zate, ma anche a mediare tra questi strumenti e l'esperienza umana, garantendo che il *fare* tecnico non sopprima il *sentire* personale e l'empatia (Benanti, 2025).

Le tecnologie digitali – dalla robotica alla raccolta e all'analisi dei *big data* – non portano necessariamente a una *machine domination*, vanno però ponderate, progettate e accompagnate da un impegno e una testimonianza etica condivisa e da una formazione integrale che abbia a cuore il benessere e il bene comune anche in sanità. I modelli predittivi in medicina (Valentini & Cesario, 2021) – evidenziano come le macchine possano fungere da supporto operativo, aumentando precisione e rapidità, ma al contempo mettendo in luce l'insostituibile competenza critica ed etica del medico.

La sfida principale non risiede nella tecnologia in sé, bensì nelle scelte valoriali degli esseri umani e nelle modalità con cui questi strumenti vengono usati per migliorare la qualità della vita e della cura. È qui che si innesta una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* (Malavasi, 2019; Zane, 2024), in grado di interpretare e integrare i processi di apprendimento tradizionali con le nuove dinamiche formative mediate dal digitale. Va così delineandosi l'idea di un fruttuoso rapporto transdisciplinare, in cui la pedagogia, la tecnologia digitale e la medicina si intersecano per tracciare nuovi percorsi formativi e culturali, in cui il successo di tale integrazione risiederà nell'abilità di mettere al centro la persona – con la sua capacità unica di creare significato e di stabilire relazioni empatiche – e di usare l'intelligenza artificiale come strumento di arricchimento, senza mai cedere il primato alla meccanizzazione pura: esso, a sua volta, si mostra come la sfida e l'opportunità più grande della contemporaneità (Rivoltella, 2024).

Un approccio etico-educativo di stampo fenomenologico-ermeneutico, vicino alle etiche del *care* (Adorno, 2019), può coniugare i vantaggi offerti dalle tecnologie radicali con la centralità assiologica attribuita all'essere umano. In un'epoca in cui l'interazione tra persona e macchina è già altamente diffusa è fondamentale promuovere una formazione che valorizzi non soltanto le competenze tecniche, ma anche quelle trasversali, solo così sarà possibile instaurare un rapporto di collaborazione e integrazione che favorisca lo sviluppo di un umanesimo digitale, capace di affrontare le sfide future con consapevolezza, responsabilità e creatività, anche aggiornando i *curricula* formativi delle professioni medico-sanitarie, non solo per insegnare l'uso degli strumenti tecnologici, ma anche per sviluppare una multi-alfabetizzazione che comprenda aspetti digitali, etici, comunicativi e relazionali. Le *Medical Humanities*, da questo punto di vista, rappresentano un campo di studio interdisciplinare che integra le scienze mediche con le scienze umane, con l'obiettivo di promuovere una visione integrale della cura e del benessere (Zanini & D'Oria, 2018). Una formazione pedagogicamente fondata che valorizzi l'empatia, la comunicazione e la capacità di interpretare il vissuto del paziente attraverso un approccio umanistico alla medicina può favorire una *transizione culturale* che riconosca il valore della persona *oltre la malattia* (Graffigna & Barelli, 2018). Parallelamente, l'innovazione tecnologica, ponendo nuove sfide, anche formative, deve rispondere a tali cambiamenti,

preparando i professionisti della salute a gestire strumenti avanzati e a riflettere criticamente sulle implicazioni etiche delle nuove tecnologie, tra responsabilità valoriale e slancio coraggioso verso il futuro, anche nelle delicate situazioni liminali del fine vita e delle malattie croniche; la formazione continua e costante, supportata dal sistema di crediti E.C.M. e dall'approccio interdisciplinare (Bobbo, 2020) diventano così elementi imprescindibili per garantire una transizione consapevole e sostenibile, significativa e trasformativa (Ellerani, 2021).

3. Narrare l'ambiente per un'educazione alle transizioni ecologiche

L'educazione alla sostenibilità, fondamentale per ogni generazione riguardo alla gestione responsabile delle risorse naturali e all'importanza della ricerca personale e comunitaria di un equilibrio ecologico, favorisce l'acquisizione di competenze pratiche e l'interiorizzazione di convinzioni valoriali orientate alla cura della *casa comune*. Una formazione alla transizione ecologica, insieme alle ricerche più recenti della pedagogia dell'ambiente (Birbes & Bornatici, 2023) ha il compito di sensibilizzare le persone nella loro interiorità e la società civile nel suo complesso alle sfide di sostenibilità e motivare a compiere scelte consapevoli: ecologia umana, ecologia ambientale, *ecologia integrale* (Giuliodori & Malavasi, 2016).

Nel panorama educativo attuale, l'approccio narrativo si rivela particolarmente efficace, dove il racconto diventa il mezzo per *fare memoria* e per elaborare criticamente i vissuti, così come l'apprendimento esperienziale, che valorizza il contatto diretto con il mondo e la riflessione sul proprio percorso, si alimenta della capacità di raccontarsi e di condividere storie personali e collettive (Melacarne, 2022). La *narrative inquiry* condiziona il modo in cui le persone interpretano il proprio rapporto con l'ambiente e contribuisce a formare soggetti critici, creativi e responsabili nel prendere decisioni in ottica sostenibile (Grillia & Daskolia, 2024).

Autori come J. Bruner (1993) e P. Ricoeur (2002) hanno analizzato il valore della narrazione come processo cognitivo ed esistenziale di interpretazione, in cui la costruzione del racconto aiuta a incanalare l'esperienza empirica e a configurare la propria ed altrui identità. Raccontare, secondo questa visione, significa sia organizzare i dati dell'esperienza che attribuire loro significati, moralmente connotati: un'operazione che traduce la complessità degli eventi in una trama di concordanze e discordanze dal profondo valore etico-educativo. Il *narratore*, fin dalla seminale interpretazione di W. Benjamin (2011), non è solo un mero descrittore di eventi, ma anche co-creatore della propria storia e dell'identità collettiva, contribuendo – attraverso il racconto – a formare legami tra memoria, valori e azioni. In questo modo la narrazione diventa un dispositivo educativo con le potenzialità per promuovere anche un'etica planetaria, la consapevolezza di un proprio sé radicato nella comunità biotica e nella comunità sociale di appartenenza. Il racconto, inteso non solo come esposizione di fatti ma come processo di costruzione del senso, apre

spazi di mediazione che permettono di interpretare in maniera profonda la complessità degli avvenimenti naturali e sociali, altresì la narrazione offre la possibilità di costruire relazioni empatiche, generando un ponte tra le esperienze personali e la comprensione dell'ambiente in cui si vive (Annacontini & Rodríguez-Illera, 2018).

L'afflato narrativo è indispensabile per educare alla sostenibilità. Raccontare l'ambiente significa andare oltre una mera spiegazione tecnica: diventa una pratica per far emergere e condividere quei valori che orientano il comportamento umano verso una gestione più responsabile ed etica della *casa comune*; la narrazione favorisce l'acquisizione di una eco-alfabetizzazione, capace di trasformare l'esperienza diretta in un processo riflessivo che integra conoscenze scientifiche con una dimensione emotiva e valoriale (Gersie et al., 2014).

La pedagogia narrativa (Demetrio, 2012) diventa uno strumento potente per promuovere un cambiamento di mentalità e per rendere la transizione ecologica un obiettivo condiviso e partecipato, in cui sussiste la possibilità di unire la potenza espressiva della narrazione con l'educazione alla sostenibilità, di come il narrare possa divenire veicolo di trasformazione etica, offerto anche dalla riflessione di Papa Francesco (2015) nella sua enciclica più nota, *Laudato si'*. Utilizzando un linguaggio evocativo e metaforico, il Pontefice richiamava l'attenzione sulla bellezza del Creato e invitava a una *conversione ecologica* che coinvolgesse cuore, mente e azione, personale e collettiva: in questo quadro il racconto non è solo una tecnica comunicativa, ma una prospettiva formativa in grado di *conquistare il cuore* e stimolare un impegno personale e sociale per la cura dell'ambiente (Righettini, 2022).

Porre la narrazione al centro della transizione ecologica significa decifrare il tessuto simbolico della cultura occidentale per comprenderne le radici e per orientare la prassi verso una sostenibilità integrale, il *fare narrazione* (Cadei, 2017) si trasforma in un invito all'azione sociale, dove il cambiamento inizia dal racconto e si diffonde in ogni ambito della vita, per preservare l'ambiente e tutelare il futuro delle nuove generazioni.

4. Comunità educante, una prospettiva etico-estetica per le transizioni socio-culturali

L'interconnessione tra persone e culture diverse rende sempre più doveroso promuovere e valorizzare l'educazione sociale e culturale. La pedagogia sociale assume una funzione centrale nel favorire processi di inclusione e di partecipazione attiva, preparando gli individui a vivere in una società pluralistica, dove la comprensione reciproca, il rispetto per le differenze e la capacità di dialogo sono essenziali (Mollo et al., 2022) per abbattere le barriere socio-economiche e aiutare le persone ad affrontare le sfide derivanti da una società in continua evoluzione. Le comunità educanti (Marcelli, 2024), in tal senso, rappresentano un modello di formazione diffusa, basato sulla collaborazione tra istituzioni, famiglie, associazioni e territorio, non limitandosi alla scuola, ma coinvolgendo la comunità nel suo insieme, promuovendo valori di so-

lidarietà e cittadinanza attiva. La pedagogia ha una responsabilità etica nel formare cittadini consapevoli e impegnati nell'edificazione di una società più giusta e sostenibile, tale per cui l'essere a tutti gli effetti una *Learning Society* (Fusco, 2020) non riguarda solo la conoscenza dei bisogni, dei luoghi, delle norme e dei diritti, ma implichi un impegno attivo nella trasformazione della realtà. L'educazione è rappresentabile come un processo continuo di rigenerazione sociale, volto a costruire un futuro in cui il benessere individuale e collettivo siano strettamente interconnessi, interpreti la ricchezza del terzo settore – che include associazioni, istituzioni non profit, fondazioni e pratiche di volontariato – e offra le chiavi ermeneutiche per comprendere e potenziare il contributo di queste realtà intermedie alla vita della società nel suo complesso (Santerini, 2019). La pedagogia sociale può svolgere un supporto attivo del volontariato, coprogettazione e consulenza educativa, facilitando azioni eticamente fondate e riflessioni consapevoli, formazione di futuri professionisti socio-educativi, così come la costituzione di un *framework* globale per favorire la crescita personale e il benessere collettivo (Tramma, 2015).

Optare per un approccio etico-educativo alle transizioni sociali significa considerare il tema della rigenerazione, inteso in senso trasversale: non si tratta solamente di rinnovare l'ambiente urbano in termini architettonici, ma di intervenire in modo integrato a vari livelli – sociale, culturale ed educativo: rigenerare oggi significa mettere in atto strategie che coniughino la memoria storica con una visione futuribile, sfruttando risorse tangibili e intangibili (come ad esempio la coesione sociale, la fraternità e il capitale umano); la pedagogia è chiamata a mappare bisogni e potenzialità di ciascun contesto urbano, elaborando percorsi educativi innovativi che coinvolgano attivamente le comunità (Giovanazzi, 2023). Questa trasformazione si rivela fondamentale nel creare un nuovo *welfare* urbano, capace di rispondere alle sfide contemporanee e di favorire un intervento partecipato e coordinato sul territorio, fatto di aiuto tempestivo e puntuale eppure mai appiattito solo sulle emergenze, ma sempre pedagogicamente orientato a prospettive future di sviluppo umano integrale, riconoscimento e umanizzazione (Balzano, 2022).

Di fronte alle povertà educative e alle fragilità tipiche dei centri urbani, è quantomai urgente una proposta pedagogica sulla città e sull'imparare ad abitare, per la riqualificazione non solo degli spazi fisici, ma anche del tessuto sociale e culturale, coinvolgendo accanto ad aspetti funzionali e socio-economici temi estetici, poetici, artistici, spirituali e contemplativi (Rondonotti, 2022). In questo modello, la città viene letta come un laboratorio di bellezza per certi versi inedito: innovazione educativa, accessibilità, inclusione, dove l'apprendimento – inteso in un'ottica *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep* – permette di sviluppare competenze essenziali per vivere una realtà urbana inclusiva e sostenibile. Soffermarsi sull'importanza del legame tra patrimonio culturale, bellezza e benessere significa attestare l'educazione come strategia per una dimensione estetica e creativa, in cui il sentimento del bello diventa forza propulsiva per la rigenerazione urbana e la riaffermazione di una cultura della cura (Mancaniello et al., 2023), le iniziative che

integrano arte, estetica e pratiche educative non solo migliorano la qualità della vita nei quartieri, ma costituiscono anche un elemento distintivo di un nuovo modello di *welfare* etico e partecipativo (Musaio, 2025). Le attività di volontariato e l'interazione socio-culturale nelle periferie sono da considerare risposte dinamiche a problematiche di *confine*, favorendo l'innovazione attraverso il lavoro di rete e la sinergia tra diversi attori territoriali: l'*educatore di quartiere*, in questo scenario, si trasforma in promotore di un cambiamento che spazia dalla salute pubblica e dal benessere economico alla valorizzazione del patrimonio culturale, incarnando anche un ruolo esplorativo delle potenzialità educative latenti e contribuendo a costruire una visione policentrica e inclusiva della città (Parricchi, 2023).

Unire la rigenerazione degli spazi urbani alla necessità di un approccio educativo globale e partecipato significa interpretare la transizione come una dialettica viva tra comunità educante e patrimonio culturale verso un futuro di benessere collettivo, *con e per l'altro in istituzioni giuste*, in cui il lavoro in rete, la formazione continua e l'impegno etico si integrano per trasformare la realtà sociale ed urbanistica, rendendola sempre più vicina ai bisogni e alle aspirazioni di ogni cittadina e cittadino (Ricœur, 2018).

5. Conclusioni

A distanza di trent'anni dalla prima edizione di *Etica e interpretazione pedagogica* (Malavasi, 1995), la considerazione per l'attestazione di un orientamento etico-educativo sul quale influisce l'idea di *virtù*, di antica risonanza aristotelica (*phronesis*) e attualizzata dalla riflessione ermeneutica, ascrivibile soprattutto a H. G. Gadamer (1983) e P. Ricœur (2002), non è venuta meno. Permane compito primario della pedagogia continuare ad interrogarsi sulla dimensione morale dei processi educativi, interpretarne il senso, anche e soprattutto nel flusso delle transizioni digitali, ecologiche e sociali, e optare per una progettazione formativa dialettica e partecipata.

Cosa significa umanizzare le transizioni? Se rappresentano dinamiche di apprendimento collettivo, capaci di generare potenzialità di sviluppo condiviso, allora possono sollecitare una riflessione sul valore *emancipativo* dell'umanizzazione, suggerendo di considerare le transizioni in primo luogo come un atteggiamento di apertura verso l'altro, e di affrontarle non solo come una sfida, ma come una risorsa fondamentale per costruire un'educazione orientata a uno sviluppo umano integrale. L'attuale temperie storica ci invita a intraprendere un'azione educativa che valorizzi la diversità delle opinioni, promuova una cultura della cura e risponda, con creatività e impegno, alle necessità di un mondo in costante cambiamento (Marcelli, 2024).

Secondariamente, l'umanizzazione delle transizioni secondo una prospettiva pedagogica afferisce al rilevante tema dell'incontro con il *volto dell'altro*, del suo riconoscimento e valorizzazione, nel 'farsi accanto' nelle quotidiane dinamiche socio-psico-educative, sensibilizzare il singolo e "la cittadinanza, stimolare la conoscenza e il dibattito aperto con tutte

le realtà coinvolte, concretizzare valori e significati insostituibili per un conforto doveroso, un coinvolgimento generale, una partecipazione comune, una vera e propria *forza nella fragilità*" (Miatto, 2024).

"Elaborare una prospettiva pedagogica vitale a partire dalla considerazione saggia e attenta delle transizioni in atto [...] chiama in causa la ponderazione critica sulle teorie e sulle proposte educative in ottica sostenibile e inclusiva, tecnologica e umanizzante; è aperta a un umanesimo della vita capace di comprendere i bisogni educativi emergenti individuali e collettivi, cogliendo le potenzialità e contemporaneamente rispettando le peculiarità e le fragilità di tutti e ciascuno, dell'umano che incessantemente vive e interpreta la sua esistenza *fino alla morte*, e anche oltre, nella memoria di chi resta" (Malavasi, 2024, p. 8).

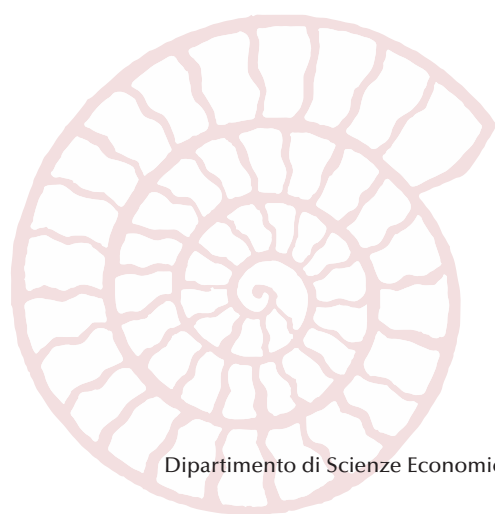
Infine, l'educazione alle transizioni è una vera e propria chiave di *generazione* del futuro (Mazzoli, 2024): non si tratta solo di preparare gli individui ad affrontare i cambiamenti, ma di equipaggiarli per essere agenti attivi di cambiamento, l'educazione e la formazione nell'era delle crisi ambientali e delle sfide legate alle transizioni acquistano una rilevanza fondamentale, accompagnate e promosse dai professionisti dell'educazione che ricoprono un ruolo cruciale nel presente e nella progettazione del futuro della civiltà.

Imparare ed insegnare una sensibilità, una responsabilità e una postura etico-morale offre la possibilità a tutti e ciascuno di favorire il dialogo e la cura interpersonale, la formazione integrale, la costruzione di reti comunitarie solidali; la riflessione sugli aspetti valoriali dell'esistenza sottolinea dal nostro punto di vista l'importanza del fondamento etico-ontologico della pedagogia, che è identificabile in uno slancio progettuale e generativo, intraprendente, coraggioso, orientato verso diversificate transizioni, repentine trasformazioni o lenti gradualisti cambiamenti, animato dall'impegno per una crescita e rinnovamento autentico, nutrito dal desiderio di amare ed essere amati, stimati e riconosciuti come valevoli (Balduzzi, 2024). Un'etica pedagogica per le transizioni "configura quell'aspirazione alla felicità di cui l'educazione è una *promessa* e un dono, con i passi, uno dopo l'altro che ciascuno è *chiamato* a compiere nei luoghi che abita, nel tempo della vita" (Malavasi, 1995, p. 189).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G., & Rodríguez-Illera, J. L. (Eds.). (2018). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Mimesis.
- Balduzzi, E. (2024). *Virtù, carattere e vita buona. Dagli interventi di Giuseppe Mari in «Pedagogia e Vita»*. Studium.
- Balzano, V. (2022). Educating to Citizenship Presently: The Contribution of Pedagogy in the Construction of a Welfare Support to the Person. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome II), 549–559. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_47
- Benanti, P. (2025). *L'uomo è un algoritmo? Il senso dell'umano e l'intelligenza artificiale*. Castelvecchi.
- Benjamin, W. (2011). *Il narratore*. Einaudi.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (1986). *Costruire l'esistenza. Il riscontro della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertolaso, M., & Lo Storto, G. (Eds.). (2021). *Etica digitale. Verità, responsabilità e fiducia nell'era delle macchine intelligenti*. Luiss University Press.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, Piero (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Mondadori Università.
- Bobbo, N. (2020). *La diagnosi educativa in sanità*. Carocci.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale: A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brezinka, W. (2022). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Vita e Pensiero.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- Corrado, V., & Pasta, S. (2024). *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 58ma Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali*. Scholé.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Ellerani, P. (2021). The Facets of sustainability as a pedagogical proposal. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome I), 7–11. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4625>
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_-enciclica-laudato-si.html
- Fusco, P. (2020). *Conoscere, educare, comunicare. Forme del sapere nella learning society*. Mimesis.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gersie, A., Nanson, A., & Schieffelin, E. (Eds.). (2014). *Storytelling for a Greener World. Environment, Community and Story-Based Learning*. Hawthorn Press.
- Giovanazzi, T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 187–193. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-22>
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Vita e Pensiero.
- Graffigna, G., & Barelli, S. (2018). *Engagement. Un nuovo modello di partecipazione in sanità*. Il Pensiero Scientifico.
- Grillia, N., & Daskolia, M. (2024). 'Why am I involved in environmental education?' Using narrative inquiry to explore the identity and practice of teachers committed to environmental education. *Environmental Education Research*, 31(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2309582>
- Magni, F., Potestio, A., Schiedi, A., & Togni, F. (2021). *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*. Studium.
- Malavasi, P. (2024). Educare alle transizioni esistenziali in ottica inclusiva e sostenibile. In Malavasi, P. (Ed.), *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche* (pp. 1–14). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (1988). *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*. Cappelli.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musai, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis.
- Marcelli, A. M. (2024). *Comunità educative. Un viaggio nella pedagogia sociale contemporanea*. Aracne.

- Marcelli, A. M. (2024). Shaping Education: Innovation, Identity, and Inclusion. *Formazione & Insegnamento*, 22(2), 1–10. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_01
- Mazzoli, S. (2024). *Educating for futures. Reflections of social pedagogy*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Carocci.
- Miatto, E. (Ed.). (2024). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2022). *Pedagogia sociale*. Scholè.
- Musaio, M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Mimesis.
- Parricchi, Monica Adriana (2023). Inclusione economica per costruire benessere sociale. *Pedagogia oggi*, 21(2), 207–213. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-25>
- Polenghi, S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi (Ed.), *Insegnare l'umano* (pp. VII–X). Vita e Pensiero.
- Raviolo, P., & Messina, S. (Eds.). (2022). *Acting Out: percorsi didattici per agire e riflettere nel digitale*. Studium.
- Unione Europea. (2024). Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento europeo e del Consiglio del 13 marzo 2024 che stabilisce norme armonizzate sull'Intelligenza Artificiale (Legge sull'intelligenza artificiale) e modifica alcune direttive e regolamenti dell'Unione. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L1689, 12 July 2024. Retrieved 24 June 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>
- Ricœur, P. (2018). *Leggere la città*. Castelvechi.
- Ricœur, P. (2002). *Sé come un altro*. Jaca Book.
- Righettini, C. (2025). *Pedagogical reflection and transition: human, environmental and social*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Righettini, C. (2022). Narrare l'ambiente. Un valore educativo per la cura della casa comune. In Righettini, C. (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 147–168). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (2024). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana.
- Rondonotti, M. (2022). *Connessioni comunitarie. Le tecnologie di comunità e i contesti ecclesiali*. Scholè.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori.
- Spina, C. (2024). *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Franco Angeli.
- Valentini, V., & Cesario, A. (2021). Oltre la persona: cos'è lo "Human Digital Twin" nella medicina personalizzata. In Anelli, F., Cesario, A., D'Oria, M., Giuliadori, C., & Scambia, G. (Eds.), *Persona e Medicina Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata* (pp. 70–77). Milano: FrancoAngeli.
- Zane, E. (2024). *Pedagogy and artificial intelligence. Exploring uncharted territories in the pursuit of a human-centered existence*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zannini, L., & D'Oria, M. (Eds.). (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Franco Angeli.



Women, Education and Work in Italy: Don't let your guard down! Donne, Istruzione e Lavoro in Italia: Non si abbassi la guardia!

Carlo Macale

Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione, della Formazione e Motorie; Università degli Studi Niccolò Cusano (Roma, Italy); carlo.macale@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-0656-4590>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper is a social pedagogical study that aims to reflect on the issue of education/training and women's work in Italy. The issue raised still requires pedagogical commitment to ensure gender equality not only on an economic and social level, but above all on a cultural level. The study draws on recent research and monitoring which show that, despite the enactment of certain laws and the commitment of Italian politics to gender equality, the desired results have not been achieved. This implies a social pedagogical engagement to contrast stereotypes and discrimination, especially in the family, education and work contexts. In these contexts, social pedagogy will have to be influenced by reflections from gender pedagogy in order to eradicate certain implicit cultural prejudices.

L'articolo si presenta come uno studio pedagogico sociale che intende riflettere sul tema dell'istruzione/formazione e del lavoro delle donne in Italia. La questione posta richiede ancora un impegno pedagogico affinché siano garantite condizioni di parità di genere non solo sul piano economico-sociale, ma soprattutto a livello culturale. Lo studio si serve di recenti ricerche e monitoraggi che mostrano come, nonostante l'emanazione di alcune norme e l'impegno della politica italiana per l'uguaglianza di genere, non siano stati ottenuti i risultati sperati. Ne consegue un impegno pedagogico sociale per contrastare stereotipi e discriminazioni, soprattutto in ambito familiare, formativo e lavorativo. In questi contesti la pedagogia sociale dovrà lasciarsi contaminare da riflessioni provenienti dalla pedagogia di genere per sradicare alcuni pregiudizi culturali impliciti.

KEYWORDS

Education, Training, Work, Family, Gender
Istruzione, Formazione, Lavoro, Famiglia, Genere

Citation: Macale, C. (2025). Women, Education and Work in Italy: Don't let your guard down!. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 31-39.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_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-03-25_05

Submitted: August 29, 2025 • Accepted: November 10, 2025 • Published on-line: November 25, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La questione delle donne, del loro accesso all'istruzione e al mondo del lavoro è molto importante ed ha origini, almeno per l'Italia, nel secondo Ottocento, ovvero da quando il governo del tempo ha iniziato a riflettere sulla necessità dell'istruzione femminile in maniera laica, in alternativa ai collegi di stampo religioso. Un'educazione femminile di cui doveva prendersi "oneri e onori" l'amministrazione pubblica per agevolare l'inserimento della donna nell'istruzione secondaria al fine di agevolare un inserimento lavorativo, spesso legato al mondo dell'insegnamento (Ghizzoni & Polenghi, 2008).

A sua volta il Novecento è stato definito "il secolo della donna" (Ulivieri, 2023), periodo in cui, a seguito delle due guerre mondiali e dell'abbandono dei soli ruoli domestici, le identità femminili adulte si intrecciavano con le identità delle ragazze e delle bambine. I nuovi diritti per il genere femminile trovano delle risposte nell'istruzione come anche nel lavoro, dal contesto agricolo a quello del contesto urbano.

Abbiamo ormai superato il primo quarto del nuovo millennio e il tema dell'istruzione e del lavoro delle donne resta ancora una questione aperta in quanto, dati alla mano, siamo ancora lontano da alcuni principi della *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women* (CEDAW) promossa nel 1979 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite; come anche non abbiamo fatto nostra in Italia la strategia di *gender mainstreaming* formalmente riconosciuta nel 1997 con il Trattato di Amsterdam, che mirava a una reale pari opportunità, tra uomini e donne in Europa (*Treaty of Amsterdam*, 1997).

Questo contributo intende riflettere sull'attuale periodo italiano, dove il genere e il ruolo della donna ancora sembra necessitare di diversi passi da compiere in termini di uguaglianza e libertà di agire, soprattutto nel mondo del lavoro.

Considerando la possibilità che donne e uomini vivano personalmente e culturalmente un'idea di sé diversa anche in funzione del genere di appartenenza, questo comporta una serie di condizionamenti personali e poi sociali che conducono a scelte lavorative diverse. Non si intende sostenere che vi siano lavori più adatti agli uomini o professioni 'da donna', bensì che il genere costituisce un criterio che può orientare la scelta lavorativa (Hoff et al., 2024) a volte su preferenze soggettive, altre volte per motivazioni culturali e, purtroppo, in alcuni casi per effetto di stereotipi.

Per tale ragione si intende affrontare e esaminare i numeri dell'istruzione e del lavoro femminile secondo una prospettiva pedagogico-sociale, in particolare riflettendo sull'apporto che possono dare la pedagogia familiare e la pedagogia del lavoro alla questione di genere.

2. Accesso all'istruzione e professioni

La possibilità di accedere all'istruzione, prima di configurarsi come un problema di genere, ha interessato in maniera trasversale la società nel suo complesso.

Diversi Paesi nel corso degli anni hanno prolungato l'istruzione obbligatoria. Questa scelta spesso non ha influito in maniera decisa in termini salariali, specie per coloro che vivevano in contesti urbani.

Questo dato riportato da uno studio polacco e comparato con altre nazioni con qualche lieve variazione di percentuale (Strawinski & Broniatowska, 2024), ci ricorda che per una parità di opportunità all'istruzione prima e al lavoro poi, è necessario studiare anche i dati dell'istruzione terziaria che di fatto possono determinare incrementi salariali. Il problema del rapporto tra livello scolastico e salario nel lavoro femminile in Italia è, come vedremo, uno dei punti dolenti del nostro paese.

Un altro elemento importante da considerare in termini di accesso all'istruzione sono gli stereotipi di genere a livello formativo, in quanto "la rappresentazione stereotipata, basata su secoli di tradizionale divisione dei ruoli, è sempre in agguato [...] rafforzando identità tradizionali, difficili da decostruire" (Marone & Buccini, 2022, p. 177). Considerando il diritto allo studio in Italia soffermiamoci principalmente sulla scuola secondaria di secondo grado e sull'università.

Già dal 2013 si registrò uno storico sorpasso in Italia in termini di successi formativi nell'istruzione secondaria e terziaria si registrò un trend femminile allineato alla media dei paesi Ocse, nonostante nella globalità fossero al di sotto della media europea. Al tempo i maschi diplomati della secondaria erano al 70% tra i 25-34enni, mentre le donne diplomate raggiungevano il 75% nella stessa fascia di età. Nell'istruzione terziaria le donne primeggiavano sul totale della popolazione, con il 16% contro il 13% degli uomini. (OECD, 2013).

Attualmente in Italia, secondo il *Rapporto CNEL-ISTAT*,

"le donne in Italia sono mediamente più istruite degli uomini: nel 2023, il 68,0% delle 25-64enni ha almeno un diploma o una qualifica (62,9% tra gli uomini) e il 24,9% è in possesso di un titolo terziario (18,3% tra gli uomini). Le differenze di genere nei livelli di istruzione risultano più marcate di quelle osservate nella media Ue27. Tuttavia, il maggior investimento femminile nell'istruzione non si traduce in un vantaggio lavorativo e gli indicatori che misurano i ritorni nel mercato del lavoro sono generalmente peggiori per le donne" (Freguja et al., 2025, p. 14).

Per quanto concerne l'orientamento nella scuola secondaria si riporta che

"la scelta del tipo di scuola risulta differenziata in base al genere, con le donne, storicamente meno orientate a percorsi tecnico-scientifici, che scelgono in prevalenza il percorso liceale (64,6%), per lo più in materie umanistiche. Al contrario, solo una ragazza su cinque sceglie un istituto tecnico (anche in calo rispetto al 2008/2009), a fronte di due coetanei su cinque, ma solo il 37,4% sceglie un percorso Tecnologico, contro il 74% dei maschi, mentre la gran parte delle ragazze si orientano su quello Economico. Ancora meno numerose (14,6%) le ragazze che optano per

un istituto professionale, ma in questo caso il gap di genere è decisamente più contenuto” (Freguja et al., 2025, p. 6)

L’orientamento di genere si mantiene anche nel percorso universitario dove solo il 20% si iscrive ai percorsi STEM (seppur l’Italia superi la media europea in termini di immatricolazione) e in cui le aree che più ne risentono sono l’informatica e l’ingegneria. (Freguja et al., 2025, p. 13).

Nonostante ciò, alla luce dei dati positivi in termini di accesso all’istruzione e successo formativo delle donne in Italia, ci si aspetta se non altro una pari opportunità sociale e trattamento economico lavorativo. In realtà non è così, in quanto, come meglio si esplicherà in seguito, lo svantaggio occupazionale riguarda le donne italiane per tutti i titoli di studio, seppur meno per le laureate che, pur trovando più facilmente lavoro, hanno un trattamento economico decisamente inferiore a quello maschile (OECD, 2024).

L’aspetto che però si vuole sottolineare in questo paragrafo è che ci si potrebbe aspettare un vantaggio occupazionale maschile nelle professionalità legate alle STEM, ma un vantaggio femminile negli altri ambiti. In realtà il *Rapporto CNEL-ISTAT* mostra come Italia “i divari occupazionali di genere sono minimi, ma sempre a favore degli uomini, anche nelle discipline a prevalenza femminile” e “metà dell’occupazione femminile è concentrata in 21 professioni, quella maschile in 53” (Freguja et al., 2025, pp. 13–15).

Un altro aspetto da rilevare nel rapporto formazione-genere è che, nonostante il numero delle donne laureate in Italia sia maggiore rispetto agli uomini, vi è ancora una forte discriminazione di genere all’interno del mondo accademico, che mette in evidenza una segregazione verticale, cioè “la frequente sottorappresentanza delle donne negli studi dottorali e fra i docenti universitari” (D’Andrea, 2022, p. 137). Non sorprende quindi il dato riportato nel *Rapporto CNEL-ISTAT* che evidenzia come nei percorsi formativi post-laurea, nell’anno accademico 2022/2023, “le donne rappresentano la maggioranza degli iscritti alle scuole di specializzazione (58,5%) e ai master di I (68,4%) e II livello (59,0%). Sono invece meno della metà nei corsi di dottorato (48,3%) che rappresentano il primo passo per la carriera lavorativa universitaria ancora dominata dalla presenza maschile” (Freguja et al., 2025, p. 14)

3. Mondo del lavoro

Se i dati sull’accesso all’istruzione sono poco confortanti e ci presentano una situazione ancora in lento cambiamento, il mondo del lavoro presenta un quadro ancora più complesso. In questo articolo si farà riferimento a due studi prodotti dall’Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP): *L’ombra lunga sul presente e sul futuro delle donne in Italia: Disparità di genere nel mercato del lavoro e nel sistema pensionistico* di Deidda-Boscherini (2024) e *L’insostenibile inattività: Il lavoro delle donne che manca, nella transizione demografica in Italia* (Cardinali, 2025). Entrambi gli studi partono dai dati inerenti alle contrazioni delle nascite in Italia che avranno una conseguenza sui contributi pensionistici italiani (spe-

cie delle donne) e sulla possibilità o meno di avere ancora molte donne inattive in Italia.

Ma soffermandoci ora su quelli che sono gli obiettivi di questo articolo, possiamo prendere in esame alcuni dati importanti del primo studio inerenti alle donne lavoratrici in Italia:

“Il tasso di occupazione femminile rimane in Italia ancora tra i più bassi d’Europa, con poco più del 50% di occupazione femminile, inferiore di oltre 10 punti percentuali al valore medio dell’Unione europea [...]. Le analisi sulle ragioni della scelta del part-time in Italia hanno anche fatto emergere una distorsione nell’applicazione dell’istituto contrattuale, nota in letteratura con il termine di “part-time involontario”, dietro cui si celano fenomeni discriminatori nei confronti della componente femminile dell’occupazione, finalizzati all’elusione/evasione fiscale e contributiva [...]. All’interno dell’Unione europea, la differenza tra la retribuzione oraria lorda media di uomini e donne, espressa come percentuale della retribuzione maschile, nel 2022, si aggirava intorno al 12,7% in meno per ogni ora lavorata (13,2% nell’euro zona) e variava da un massimo del 21,3%, in Estonia, a un minimo del 4,5%, in Romania, e 4,3% in Italia” (Deidda-Boscherini, 2024, pp. 13, 17, 21–22).

Dal secondo studio, a firma di Cardinali, riportiamo che in Italia al 1° gennaio 2024 si registrano come inattive 12.377.000 persone tra i 15 e 64 anni di cui più di 7.800.000 sono donne e “stante le sfide poste su più piani dalla transizione, demografica il Paese probabilmente non può più permettersi di lasciare un bacino così ampio al di fuori della strategia di sviluppo dei prossimi anni” (Cardinali, 2025, p. 3–4).

Allo stesso tempo

“è necessario scindere la quota di donne che non si dichiara disponibile alla fuoriuscita dall’inattività, dalla componente, invece, che può essere effettivamente impiegabile nel mercato del Lavoro [...]. Pertanto, evidenzia sul complesso delle inattive, quante siano le c.d. “Forze lavoro potenziali” (FLP), ossia la quota di donne realmente disponibile a entrare nel mercato del lavoro a determinate condizioni. Sugli oltre 7 milioni e 800 mila donne inattive in Italia, la quota di forze lavoro potenziali è del 16%, corrispondente a più di 1 milione e 260 mila donne” (Cardinali, 2025, p. 7.)

Un altro aspetto importante che considera questo studio sono le componenti dell’inattività di chi vorrebbe lavorare e delle donne che non cercano un’occupazione:

“Analizzando la componente di inattività relativa alle “forze lavoro potenziali”, quindi donne che dichiarano una disponibilità condizionata al momento o alla ricerca di lavoro (1 milione e 260 mila di donne in Italia), notiamo che una quota del 18% (prevalente dai 15 ai 29 anni) motiva la propria condizione di inattività per studio e formazione; il 23% per pensione e un ulteriore 14% (prevalentemente over 50) per motivi di non bisogno od età. Se si escludono queste motivazioni,

molto connotate dall'età anagrafica, il 27% lega la propria condizione di inattività a esigenze di carattere familiare, intese sia nella componente di accudimento diretto di figli o persone non autosufficienti, sia nel generale profilo di esercizio di un ruolo familiare di riferimento in ambito casalingo" (Cardinali, 2025, p. 9).

Inoltre,

"Analizzando invece la componente dell'inattività che riguarda "le donne che non cercano lavoro e non sono disponibili", (6 milioni e mezzo di donne in Italia), notiamo un parallelismo con le motivazioni per classi di età espresse dalle Forze lavoro potenziali. Il motivo di studio e formazione pesa per il 19% sul totale ed è sempre proprio della classe di età 15-29. Si tratta evidentemente di un impegno che alla data di rilevazione, si presenta come alternativo alla partecipazione al mercato del lavoro – ma potenzialmente modificabile nel tempo a chiusura di tali impegni di studio; il pensionamento incide per il 26% e il 19% (prevalentemente per gli over 50) non intende entrare nel mercato del lavoro per motivi di assenza di interesse o bisogno, anche legati all'età. Anche in questa tipologia di inattività per le donne, la motivazione prevalente continua ad essere l'esercizio della funzione di cura ampiamente intesa. Il 27,4% dei 6 milioni e mezzo di donne inattive che non cercano lavoro e non intendono farlo deve questa condizione a esigenze sia di accudimento diretto di figli o persone non autosufficienti, sia al ruolo di riferimento in ambito casalingo" (Cardinali, 2025, p. 11).

In ultimo, lo studio riporta le condizioni in cui le donne accetterebbero un lavoro (qualsiasi lavoro, lavoro congruo o solo, se cambiano i bisogni) in riferimento ad altri elementi:

"(a) *Il titolo di studio*: con l'aumentare del titolo di studio aumenta la richiesta di un lavoro congruo. (b) *Il proprio profilo professionale*: ricerca dell'impiego coerente col proprio profilo è prevalente nelle classi di età centrali 18-29 e 30-49 e meno rilevante per le over 50. (c) *Contesto familiare e presenza di figli*: la prevalenza dell'opzione lavoro congruo sia tipica delle donne senza figli, mentre per le donne con figli la modifica della propria condizione e dei relativi bisogni resta l'opzione prevalente. La richiesta di un eventuale lavoro più adatto al proprio profilo, invece, è più elevata tra chi ha un figlio e più bassa tra chi ne ha due o più. (d) *Salario di riserva* (ovvero salario minimo). Complessivamente circa la metà delle inattive disponibili al lavoro accetterebbe un impiego inferiore ai 1.000 euro netti mensili (e nello specifico il 21% fino a 600 euro e il 27,8% fino a 999 euro). Il 18,5% richiederebbe 1.000 euro, il 19,5% tra i 1.001 e i 1.499 e il 13,1% 1.500 euro e oltre. (e) *Relazione tra salario di riserva e tipologia di lavoro*. Le donne che dichiarano che accetterebbero qualunque lavoro, lo immaginano collegato a una retribuzione minima medio alta, mentre le donne che collegano

la partecipazione al cambiamento della propria condizione sarebbero nettamente disponibili a lavori inferiori ai 1.000 euro mensili netti" (Cardinali, 2025, pp. 13–18; corsivo dell'Autore).

Intrecciando i risultati di questi due recenti studi sulla condizione lavorativa o di inattività delle donne in Italia, possiamo notare due aspetti importanti: il primo riguarda la volontà delle donne di impegnarsi nello studio per un successo lavorativo, tanto che non cercano lavoro stabile durante la stagione formativa della loro vita. In secondo luogo, tuttavia, una volta entrate nel mercato del lavoro, vi è una disparità di considerazione e trattamento economico rispetto al genere maschile strutturato, molto probabilmente, su degli stereotipi culturali, forse gli stessi che si sono incontrati già nei percorsi di istruzione.

Il primo di questi stereotipi continua ad essere l'idea che la donna, contrariamente all'uomo, possa (debba?) rinunciare al lavoro per la cura della prole, specie negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, come dimostrano le fasce di età presentate nello studio sull'inattività delle donne. Un dato confermato anche dal part-time forzato e condizionato dal fatto che per la stessa professionalità un uomo viene pagato più della donna, motivo per cui, in un momento di mancato benessere economico, il guadagno ha più "valore" dei valori dell'equità, della corresponsabilità educativa e della realizzazione personale.

Alla luce di quanto riportato in questi primi due paragrafi ci si augura che l'impegno preso dal Governo con il documento *La Strategia Nazionale per la Parità di Genere (2021–2026)* che si ispira alla *Gender Equality Strategy 2020-2025* della European Commission (2020) possa dare dei segnali di speranza in termini di competenze, reddito, potere e *work-life balance*. Per ora l'Indice sull'Uguaglianza di Genere stabilito dall'Istituto Europeo per l'Uguaglianza di Genere (EIGE, 2024) condanna il nostro paese al quattordicesimo posto.

4. La questione pedagogico-sociale

I suddetti dati sono stati presentati non solo come cornice, ma anche e soprattutto come apporto di altre discipline ai temi educativi che leggono i bisogni pedagogico-sociali e i fabbisogni formativi. È importante strutturare una riflessione che richiami diverse prospettive di analisi pedagogica, da quella teorica a quella prassica. Una prima domanda che si può porre è la seguente: nella pedagogia del lavoro, la questione di genere ha dei risvolti importanti? Vengono concessi degli spazi autonomi e interdisciplinari di riflessione a partire da quelle che sono le prospettive proprie del femminismo e della pedagogia di genere? (Lather, 2000).

Se è vero che il primo aspetto rivoluzionario della pedagogia di genere è stato quello di rivolgersi al problema sociale e non tanto al metodo di ricerca (Marcelli, 2016, p. 50), è oggi un dato incontrovertibile il fatto che i femminismi hanno maturato anche metodi di indagine a partire dalle differenze di genere nella postura ermeneutica, elaborando approcci epistemologici situati (Haraway, 1988), prospettive dialogiche e

relazionali, nonché pratiche del “partire da sé” come gesto politico e conoscitivo (Cavarero, 1990; Lonzi, 1978). Questa svolta ha segnato il passaggio dai femminismi centrati sull’analisi delle strutture sociali a quelli capaci di interrogare i modi stessi di produzione della conoscenza, mostrando come ogni discorso porti con sé tracce di potere, esclusione e possibilità di trasformazione.

Nel rispetto della cultura femminista e lasciando aperti questi stimoli euristici, a questo punto del lavoro si intende portare avanti una riflessione educativa su due campi “applicativi” della pedagogia sociale, ovvero la pedagogia familiare e la pedagogia del lavoro, in specie l’orientamento.

4.1. Pedagogia familiare e educazione di genere

Lo storico della pedagogia, Cavallera (2003, 2006) pone l’inizio della pedagogia familiare in Italia, come sapere scientifico e pluridisciplinare, intorno agli anni Sessanta con la pubblicazione dell’opera *Educazione familiare e società* di Galli (1965). Anni particolari in Italia, in cui si mette in discussione una certa obbedienza sociale alle tradizioni fino ad allora indiscutibili (Pironi, 2020) e dove le donne iniziano a portare avanti riflessioni e pratiche emancipatrici coinvolgendo famiglie e diversi ambiti della società (Ulivieri, 2025).

Non a caso poi negli anni Settanta avremo le norme relative al nuovo diritto di famiglia (1975) e la legge sulla “parità” tra i sessi del 1977. Il ruolo della donna e l’idea che una donna potesse formarsi e lavorare era uno dei concetti più dibattuti già all’epoca, perché, come osservava già Volpicelli (1964, pp. 33-34) in quegli anni, tale concezione poteva intaccare un modello patriarcale di famiglia. E pertanto la norma era solo un primo passo verso un vero e proprio cambiamento culturale.

Sempre in questi anni abbiamo i primi echi in Italia dei movimenti femministi che si traducono in una presa di parola pubblica e politica da parte delle donne: il 1970 segna la conquista della legge sul divorzio, seguita dal vivace dibattito sul suo referendum abrogativo (1974), mentre il 1978 sarà l’anno della legge 194 sull’interruzione volontaria di gravidanza. Questi passaggi legislativi non furono meri avanzamenti giuridici, ma il risultato di un’intensa stagione di mobilitazioni, collettivi femministi e pratiche di autocoscienza che portarono alla luce le contraddizioni del modello patriarcale. In particolare, la pratica del “partire da sé”, elaborata da gruppi come la ‘Libreria delle donne di Milano’ e teorizzata in testi come *Non credere di avere dei diritti* (Libreria delle donne di Milano, 1987), mise in evidenza il valore politico ed epistemico dell’esperienza soggettiva.

In questo contesto la pedagogia di genere in Italia iniziò a configurarsi come terreno di sperimentazione culturale e sociale, in dialogo con la filosofia della differenza e con i modelli educativi che cercavano di superare la neutralità apparente della scuola tradizionale. L’attenzione non era più soltanto rivolta a garantire l’accesso delle donne alle istituzioni formative, ma a trasformare i linguaggi, le pratiche e i contenuti stessi dell’educazione, introducendo prospettive nuove di interpretazione del sapere. In particolare, con l’opera *Dalla parte delle bambine* di Belotti

(1973) che evidenzia le influenze culturali che resistono a una libertà emancipatrice già dall’infanzia, inizia un filone di ricerca importante sugli studi pedagogici di genere, dall’uguaglianza tra i sessi alla differenza di genere, fino ad arrivare all’attuale rapporto fra complessità e genere (Leonelli, 2011), argomento su cui ancora oggi si dibatte.

Alla luce di questo breve excursus storico, l’incontro della pedagogia della famiglia con la questione di genere è duplice, ovvero sia sul versante dell’educazione di genere che della pedagogia di genere. Come ci ricorda ancora Leonelli, mentre “[l’]educazione di genere non è sottoposta al vaglio critico e può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione” (Leonelli, 2011, p. 2), la pedagogia di genere ha il compito di studiare e vagliare i condizionamenti promuovendo una riflessione in grado di anticipare le emergenze e le nuove questioni che si vanno prospettando nella famiglia, nelle scuole, nei servizi (Leonelli, 2011, p. 4).

La chiamata alle armi quindi per i pedagogisti e per le pedagogiste è quella di intervenire nella formazione di primo e secondo livello per andare a incidere su quella che Bruner (1977) definiva “pedagogia popolare” e che spesso cristallizza i concetti rendendoli dogmi culturali.

La pedagogia formale, come sapere teorico e pratico progettuale, deve pertanto intervenire su quella struttura intermedia di credenze e abiti mentali (Baldacci, 2012, p. 24) che è insita inconsapevolmente in coloro che sono chiamati al ruolo educativo nei diversi contesti non formali (famiglia, associazionismo, comunità, etc.) e formali come la scuola e l’università, prima ancora che nei discenti.

Il riconoscere come il proprio patrimonio pedagogico – che nel tempo si forma, si struttura, anche su base scientifica – possa comunque restare contaminato da credenze legate alla propria infanzia è *conditio sine qua* non per un’autentica riflessione pedagogica liberante.

È proprio in questo contesto che la pedagogia di genere agisce in maniera meta-riflessiva all’interno del campo della pedagogia familiare. La interroga, la provoca, la consapevolizza. Non esiste più una sola definizione di famiglia, tanto da dover ricorrere in letteratura al plurale (le famiglie) per indicarne i cambiamenti strutturali e di ruolo. È necessario, tuttavia, analizzare se e come il contesto sociale riconosca validi e accolga questi cambiamenti. Sembra che a volte un ostentato libertinismo dei comportamenti (utile forse solo al liberismo), non corrisponda a una reale, concreta e democratica accoglienza di questi cambiamenti di ruolo di genere in termini culturali e socio-economici. Per esempio, il gioco della polarità donna *single* e *manager* contro donna *madre* è uno dei terreni più fertili per creare divisioni culturali e non permettere una libera visione del ruolo della donna nella società a partire da una coscienza di genere.

Allo stesso tempo la pedagogia di genere può lavorare a livello di mediazione interna alla famiglia, ovvero come riconoscimento di un’equità e di una valorizzazione di differenze di genere nelle relazioni educative familiari. Abbiamo visto che il cambiamento dell’assetto normativo in Italia non è bastato per segnare una nuova epoca di reale equità; pertanto, è necessario che la pedagogia proposta alle famiglie,

luogo primario dove si forma la pedagogia popolare, sia accompagnata da una visione di genere (Burgio, 2025). Ciò significa che è importante che la pedagogia di genere supporti le pratiche, guidi “l’azione educativa per poi procedere ricorsivamente a rimodulare e perfezionare quel quadro in funzione di una valutazione critica degli esiti e delle sperimentazioni sul campo. Tra pedagogia di genere e educazione di genere si crea dunque un rapporto di ricorsività virtuosa” (Biemmi & Mapelli, 2023, p. 53).

Ponendo questa relazione tra educazione e genere in chiave emancipatrice si possono formare, all’interno della famiglia, persone che sappiano superare stereotipi non solo culturali, ma anche e soprattutto sociali. Il problema non è quello “apparente” dei giochi maschili e femminili, o dei colori maschili e femminili, la questione è la *forma mentis* sociale che si propone all’interno della famiglia. Come non c’è un ruolo giusto o sbagliato della donna nella famiglia o nella società, in quanto alla base vi deve essere l’idea della libertà di essere se stessa. Una donna deve essere libera di scegliere se lavorare o se dedicare l’intera esistenza alla prole o dove posizionarsi all’interno di questa polarità. Una scelta da concordare con l’altro genitore dei figli per salvaguardare il benessere di tutti e tutte. Questo è il messaggio migliore da trasmettere in famiglia. È in tal senso, quindi, che non ci sono lavori femminili, ma ci sono lavori che realizzano la persona.

4.2 Pedagogia del lavoro: orientamento, capacitazioni e studio delle organizzazioni

In chiave educativa, fortemente collegata alla dimensione professionale, vi è la pedagogia del lavoro che studia il valore formativo dell’esperienza educativa (*learning by doing*) prima dell’ingresso nel mercato del lavoro e in seguito nell’attività professionale (*work based learning*). Su questi temi è presente una vastità di letteratura nazionale e internazionale e alcuni spunti interessanti sono stati forniti in un recente studio di Pellerey (2020a, 2020b, 2020c) sulla rilettura pedagogica del lavoro non solo nella scuola, ma anche nelle organizzazioni e nelle comunità di pratica.

Uno degli elementi più importanti della pedagogia del lavoro è l’orientamento, perché come insegnava già Braidò (1954), “orientare è educare” in quanto aiuta la persona a porsi nella realtà salvaguardando la propria dimensione esistenziale legata non solo alla professionalità, ma anche alla verità dell’essere persona. “Verità” che oggi può tradursi nel senso di fronteggiare e liberarsi da quelle che sono delle distorsioni sociali legate al ruolo di genere (Lopez, 2012) nella società come nel lavoro.

Per tale ragione il primo orientamento deve avvenire tra i banchi di scuola dove una didattica orientativa deve coniugarsi con una didattica antisessista e intersezionale che mira “al superamento della relazione binaria tra studenti/studentesse e docenti così da facilitare l’emergere di soggettività più ampie e processuali, in quanto intrinsecamente connesse” (Fabbri et al., 2024, p. 10).

Una scuola che applica modelli relazionali liberi da sovrastrutture stereotipate permette di dare un primo orientamento esistenziale, ovvero “una visione peda-

gogica e personalistica, sempre più orientata verso una concezione multidimensionale e sistemica” (Del Core, 2023, p. 29) che sarà utile poi anche in chiave professionale. Se, infatti, in passato si definivano i soggetti idonei a un contesto lavorativo a partire dalle caratteristiche del lavoro e tenendo in alta considerazione le attese culturali in termini di ruolo di genere, nell’attuale prospettiva pedagogica “si parte dalla persona con le sue inclinazioni per individuare ciò che nelle diverse professioni può meglio corrispondere a tali disposizioni personali” (Crea, 2024, p. 21). Ciò significa che l’auto-percezione verso l’idoneità a una professione, non deve tanto inseguire un’attesa sociale, quanto deve partire da una consapevolezza personale di come la propria identità di genere possa trovare una sua serena manifestazione in quella professionalità.

Nelle recenti *Linee guida per l’orientamento* proposte dal Ministero (MIM, 2022) si possono rintracciare diverse finalità educative, tra cui l’accompagnamento dello studente o della studentessa alla generazione di un’idea di percorso formativo e professionale. Proprio in questo frangente la dimensione di genere risulta essere fondamentale. Infatti, come osserva Sangiuliano (2016, pp. 296–297) anche le teorie più innovative in chiave orientativa come l’apprendimento trasformativo di Mezirow o l’apprendimento esperienziale di Kolb, sembrano considerare la persona come un individuo astratto, in cui la dimensione intersezionale, ovvero l’incontro tra genere, vissuti e contesti culturali sembra essere poco importante. In tal senso si considera necessario lavorare su un *empowerment* femminile già nei percorsi formativi per anticipare situazioni sociali disallineate rispetto ai propri desideri di crescita personale e professionale, quali per esempio un mondo del lavoro ancor oggi imparziale e poco attento ai temi della maternità (Augelli, 2023).

Al paradigma del capitale umano che sostanzialmente prevede che l’investimento in termini formativi debba essere poi ben retribuito sul piano professionale, è necessario sostituire quello del *capability approach*. I dati precedentemente riportati nello studio INAPP di Deidda-Boscherini hanno messo in luce come una donna, per la stessa professione, guadagni meno degli uomini. Questo significa che secondo la teoria del capitale umano è più fruttuoso investire negli studi di un uomo che di una donna. Per poter contrastare questa disparità e discriminazione bisogna soffermarsi non tanto e non solo sull’aspetto socio-economico, ma anche sulla dimensione politico-formativa. Il fine non è solo legato ad una giustizia sociale “finale”, quindi occupazionale e stipendiale (che comunque non è raggiunta), ma ad un valore di equità già in sede formativa.

Il modello delle *capability approach*, come incontro tra competenze interne della persona e le circostanze esterne, dovrebbe guidare le scelte politiche del nostro paese sia in chiave formativa che economica secondo un principio egualitario e democratico. Un’esponente di questa corrente di pensiero è certamente Nussbaum (2011) che vede nelle capacitazioni la possibilità di successo di una persona, tenendo in alta considerazione la dignità dell’essere umano indipendentemente dal genere. L’autrice, riprendendo in parte i contenuti di *Women and Human Develop-*

ment, sua opera specifica sul benessere della donna (Nussbaum, 2000) e ripercorrendo la storia di Vasanti, una donna indiana che riuscì a liberarsi di un marito violento intraprendendo un percorso di trasformazione personale, sottolinea la necessità di garantire reali opportunità formative, professionali e sociali, radicate nei contesti di vita delle persone. Solo un modello che permetta a tutti e a tutte una reale e paritaria possibilità formativa e occupazionale potrà dare significato e concretezza alle politiche attive del lavoro.

Infine, un filone di ricerca della pedagogia del lavoro che interessa la nostra riflessione è lo studio delle organizzazioni, in particolare del management al femminile (Campanile, 2024). Se infatti vi sono delle difficoltà nel conciliare vita personale e lavoro nel mondo femminile, tali difficoltà sembrano essere maggiori per quando riguarda i ruoli di coordinamento e responsabilità, soprattutto nel settore privato. Anche in questo caso, oltre alle motivazioni già riportate ed espresse nello studio di Cardinali, emergono questioni legate agli stereotipi di genere. Come osserva Visceglia “la percezione relativa al maschile si sovrappone naturalmente a quella del leader, poiché presentano delle caratteristiche comuni. Al contrario la percezione del femminile si discosta da quelle caratteristiche considerate rappresentative del leader” (Visceglia, 2022, p. 200). Questo pre-concetto non trova fondamento scientifico, anzi diverse ricerche (Calabrò et 2012; Cuomo-Raffaglio, 2017) affermano che la leadership femminile è una leadership empatica, democratica e collaborativa e quindi più idonea al benessere organizzativo.

5. Conclusioni

L'Articolo 37 della nostra Costituzione recita:

“La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione” (*Costituzione della Repubblica Italiana*, 1947, Art. 37).

In realtà, la situazione italiana ci parla ancora di una differenza di genere importante nel mercato del lavoro, specie nella fascia di età tra i 25 e i 50 anni, ovvero l'età della maternità e della maturità. Rispetto al genere maschile che tra gli i 25-34 riporta una percentuale di inattività del 16,8 e nella fascia 35-49 di un valore pari all'8,2, le donne per la fascia 25-34 hanno un quoziente del 32,4% e per la fascia 35-49 del 28% (Checcucci, 2025, p.37). Più specificatamente,

“il carico familiare rappresenta per molte donne un motivo di rinuncia all'attività lavorativa, soprattutto quando ci sono bambini in età prescolare: tra i 25 e i 34 anni, meno della metà delle madri risulta occupata, a fronte di oltre il 60% nella fascia tra i 35 e i 54 anni. Nella fascia di età tra 25 e 54 anni, il tasso di occupazione degli uomini senza figli è del 77,3%, 8,6 punti percentuali in più rispetto alle donne (68,7%). La differenza è di circa 30

punti percentuali quando i genitori hanno figli minori (rispettivamente 91,5 e 61,6%)” (Freguja et al., 2025, p. 6).

Un gap di genere che può definirsi provocatoriamente anti-costituzionale!

Inoltre, come osserva Cardinali (2025, p. 3), è elevato il rischio “per le donne di perdere l'occupazione e non transitare nelle fila della disoccupazione (ossia nella condizione di non avere lavoro ma cercarlo), ma di collocarsi direttamente nella categoria dell'inattività, ossia di non avere più lavoro e non cercarlo o non essere immediatamente disponibili al reimpiego” (Cardinali, 2025, p. 3).

In questo articolo sono stati riportati dati e fatte considerazioni pedagogiche che ci permettono di sostenere la necessità di continuare a lavorare sulla consapevolezza di genere in un'ottica di cittadinanza attiva (Pace, 2010). Questo vale sia negli anni della formazione che nel periodo lavorativo. Una necessità che ha due finalità importanti: una di carattere economico-sociale (Rinaldi, 2023) e una di carattere valoriale. Per quanto concerne la prima con il tasso di denatalità presente nel nostro paese non è pensabile che nei prossimi decenni così tante donne possano rimanere fuori dal mercato del lavoro, sia per ragioni di domanda di lavoro che di contributi pensionistici per una popolazione che sta invecchiando. In questo senso dovrebbero migliorare tutti i servizi del settore *caring* (in particolare i servizi educativi all'infanzia e di cura degli anziani) per sostenere l'ingresso nel mercato del lavoro delle donne di età tra i 25 e i 60 anni. Si consideri a riguardo che “tra le madri inattive con figli [...] la maggior parte (62,2%) non cerca lavoro né è disponibile a lavorare per motivi familiari (incluso l'accudimento dei figli o l'assistenza a persone anziane o non autosufficienti), motivazione adottata solo dal 4,8% dei padri” (Freguja et al., 2025, p. 6).

La dimensione assiologica deve accompagnare, anzi sostanziare quella economico-sociale. In questo la pedagogia ha un ruolo fondamentale. Come direbbe bell hooks (2020), la “pedagogia impegnata” è l'ardua via da seguire nei nostri tempi. Riconoscere e valorizzare il genere nella cultura significa combattere per un'equità sociale nell'istruzione, nel lavoro e nella politica. Non ci sono scorciatoie, neanche ideologiche:

“L'educazione progressista e olistica, la “pedagogia impegnata”, è più faticosa della pedagogia critica o femminista convenzionale. A differenza di queste due pratiche di insegnamento, promuove il benessere. Ciò significa che chi insegna deve impegnarsi attivamente in un processo di autorealizzazione capace di promuovere il proprio benessere personale, per poi essere in grado di fornire strumenti di autodeterminazione agli studenti” (bell hooks, 2020, p. 47).


Genitori, insegnanti e tutti/e coloro che sono chiamati a educare devono testimoniare in primis la proposta pedagogica impegnata e di genere. Nel nostro paese non sono bastate le leggi, le “quote rosa”, le manifestazioni, i saperi e le riflessioni di genere o le mobilitazioni femministe. Tutti segni sociali ancora troppo lievi per incidere su quella pedagogia popo-

lare che sembra accettare ancora oggi lo *status quo*, rimandando ai figli e agli studenti il cambiamento in un futuro indefinito. La testimonianza educativa deve partire ora, nelle nostre famiglie, nelle nostre madri, nonne, nei nostri padri e nonni (Lopez, 2016, p. 959); nei nostri sistemi educativi, in particolare nell'università (Biemmi et al., 2023); nella formazione e nel mondo del lavoro (Dello Preite, 2023) e nella società civile (Chianese, 2024). Rimandare a domani, ai "nostri figli e alle nostre figlie", significa non voler cambiare, o come direbbe Freire, riconoscere che il primo oppressore dell'oppresso è se stesso.

Riferimenti bibliografici

- Augelli, A. (2023). A puzzle of slots and mismatches: Work-life balance in mothers' real life experience. *Women & Education*, 1(2), 62–67. https://doi.org/10.7346/we-1-02-23_12
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica di libertà*. Meltemi.
- Biemmi, I., Chiappelli, T., & Guirado, S. (2023). Gender discrimination and good practices to combat it in academia: The results of an exploratory research conducted in three Italian universities within the framework of the European project FREASCO. *Ricerche di pedagogia e didattica: Journal of theories and research in education*, 18(3), 107–121. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16636>
- Biemmi, I. & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere: Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori Università.
- Braido, P. (1954). Orientare è educare. *Orientamenti pedagogici*, 1(1), 3–9.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Burgio, G. (Ed.). (2025). *La pedagogia di genere: Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. UTET.
- Calabró, A. R. & Confalonieri, A. M. (2012). *Comando e cura: Stili di leadership femminile*. Ledizioni.
- Campanile, G. (2024). Equal leadership in Italy: The survey for diffused initiative. *Form@re*, 24(2), 377–388. <https://doi.org/10.36253/form-16028>
- Cardinali, V. (2025). L'insostenibile inattività: Il lavoro delle donne che manca, nella transizione demografica in Italia. <https://oa.INAPP.gov.it/server/api/core/bitstreams/2b23024b-4ad4-4c31-a38a-58a4a7889a8f/content>
- Cavallera, H. A. (2006). *Storia dell'idea di famiglia in Italia: Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*. La Scuola.
- Cavallera, H. A. (2003). *Storia dell'idea di famiglia in Italia: Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*. La Scuola.
- Cavarero, A. (1990). *Nonostante Platone: Figure femminili nella filosofia antica*. Editori Riuniti.
- Checcucci, P. (2025). Conseguenze della transizione demografica sulle politiche di age management in Italia e possibili scelte di policy. *SINAPPSI: Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 15(1), 35–50. <https://oa.INAPP.gov.it/server/api/core/bitstreams/87f9645e-c511-4e17-850c-91a289bb1ddb/content>
- Chianese, G. (2024). Gender equity: Educating to respect differences beyond false myths and stereotypes. *Form@re*, 24(2), 197–211. <https://doi.org/10.36253/form-15989>
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (Resolution No. 34/180). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Costituzione della Repubblica Italiana (1947). Costituzione della Repubblica Italiana. <https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/downloadPdf?dataPubblicazioneGazzetta=19471227&numeroGazzetta=298&tipoSerie=FO&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&progressivo=0&estensione=pdf&edizione=90&rangeAnni=>
- Crea, G. (2024). *Psicologia dell'orientamento e traiettorie di vita: Pratiche educative secondo l'approccio evolutivo ed esistenziale*. LAS.
- Cuomo, S. & Raffaglio, M. (2017). *Essere leader al femminile*. Egea.
- Deidda, M. & Boscherini, S. (2024). L'ombra lunga sul presente e sul futuro delle donne in Italia: Disparità di genere nel mercato del lavoro e nel sistema pensionistico. <https://oa.INAPP.gov.it/server/api/core/bitstreams/e263fd95-4752-4f99-a0b6-fe4503a6486c/content>
- Del Core, P. (2023). Orientamento: Un concetto in costante evoluzione: Inquadramento teorico e ridefinizione. In P. Del Core & D. Pavoncello (Eds.). *Orientamento e ricerca di senso: La prospettiva di Viktor E. Frankl* (pp. 21–45). Milano: FrancoAngeli.
- Dello Preite, F. (2023). Discriminazioni e violenze di genere in ambito lavorativo: Il ruolo della formazione in ottica preventiva. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.). *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 865–869). Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Andrea, A. (2022). Educazione, genere e discriminazione nei Paesi dell'Unione europea. In E. Marino & C. Roverselli (Eds.). *Genere, storia diversità e culture: Questioni che toccano l'educazione* (pp. 133–143). Paolo Loffredo.
- EIGE - European Institute for Gender Equality (2024). Gender Equality Index. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024>
- European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020-2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Fabbri, L., Bracci, F., & Bosco, N. (2024). Dovremmo essere tutt'femminist: Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices*, 1, 5–28. <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18279>
- Freguja, C., Romano, M. C., & Sabbadini, L. L. (2025). Rapporto CNEL-ISTAT: Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità. Documento di sintesi. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/istat-cnel.pdf>
- Galli, N. (1965). *Educazione familiare e società*. La Scuola.
- Chizzoni, S. & Polenghi, S. (Eds.). (2008). *L'altra metà della scuola: Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. SEI.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine: L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hoff, K. A., Granillo-Velasquez, K. E., Hanna, A., Morris, M., Nelson, H. S., & Oswald, F. L. (2024). Interested or employed? A national study of gender differences in basic interests and employment. *Journal of Vocational Behavior*, 148, 103942. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103942>
- Lather, P. (2000). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. Routledge.
- Leonelli, S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: Dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>
- Libreria delle donne di Milano (1987). *Non credere di avere dei diritti*. Rosenberg & Sellier.
- Lirosi, A. (2015). *Libere di sapere: Il diritto delle donne all'istruzione dal Cinquecento al mondo contemporaneo*. Edizioni di Storia e Letteratura.
- Lonzi, C. (1978). *Taci, anzi parla: Diario di una femminista*. Scritti di rivolta femminile.
- Lopez, A. G. (2016). Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 959–963). Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A. G. (2012). Dall'esclusione all'emancipazione: Per una pedagogia dell'empowerment femminile nella

- scienza. In I. Loiodice, P. Plas, & N. Rajadell (Eds.). *Percorsi di genere: Società, cultura, formazione* (pp. 127–144). Pisa: ETS.
- Marcelli, A. M. (2016). Questioni di genere e orientamenti epistemologici della ricerca. In R. Minello (Ed.). *Educazione di genere e inclusione: Come ricomporre le frontiere dell'alterità* (pp. 45–74). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marone, F. & Buccini, F. (2022). Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: Ragazze e STEM. *Education Sciences & Society*, 1, 170–184. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13572>
- MIM (2022). Linee guida per l'orientamento. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- OECD (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD (2013). Education at a glance 2013: OECD indicators. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Pace, R. (2010). *Identità e diritti delle donne: Per una cittadinanza di genere nella formazione*. University Press.
- Pellerey, M. (2020). Educazione e lavoro: Una rilettura in prospettiva pedagogica. Prima parte. *Rassegna CNOS*, 36(1), 33–44.
- Pellerey, M. (2020). Educazione e lavoro: Una rilettura in prospettiva pedagogica. Seconda parte. *Rassegna CNOS*, 36(2), 41–52.
- Pellerey, M. (2020). Educazione e lavoro: Una rilettura in prospettiva pedagogica. Terza parte. *Rassegna CNOS*, 36(3), 45–56.
- Pironi, T. (Ed.). (2020). *Autorità in crisi: Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68*. Aracne.
- Rinaldi, A. (2023). *Le signore non parlano di soldi: Quanto ci costa la disparità di genere?*. Fabbri.
- Sangiuliano, M. (2016). Differenze per cambiare le organizzazioni: Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto di intersezionalità. In R. Minello (Ed.). *Educazione di genere e inclusione: Come ricomporre le frontiere dell'alterità* (pp. 289–311). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strategia Nazionale per la Parità di Genere (2021). Strategia Nazionale per la Parità di Genere. https://www.pariopportunita.gov.it/media/2051/strategia_parita_genere.pdf
- Strawinski, P. & Broniatowska, P. (2024). The impact of prolonging compulsory general education on the labour market. *Educational Studies*, 50(4), 413–433. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1957670>
- Treaty of Amsterdam (1997). Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts. <http://data.europa.eu/eli/treaty/ams/sign>
- Ulivieri, S. (2025). La rivoluzione culturale ed educativa del '68: Giovani donne, evoluzione del costume e nuovi diritti. In A. G. Lopez (Ed.). *Pratiche di libertà: La generatività del materno tra arte, educazione e politica* (pp. 5–27). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2023). Girls' education in 20th-century Italy. *Women & Education*, 1(1), 3–12. https://doi.org/10.7346/we-I-01-23_01
- Visceglia, D. (2022). La leadership al femminile per favorire il benessere nelle organizzazioni. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2, 187–204. <https://doi.org/10.53136/7979122180381516>
- Volpicelli, L. (1964). *La famiglia in Italia*. Roma: Armando.



Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia

Bullismo e benessere scolastico: Uno studio di caso all'interno di una ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia

Enrico Santoro

Cooperativa Sociale Onlus Itaca (Italy); santoroenrico@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-7408-9138>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study explores the relationship between bullying and school well-being through an action-research intervention conducted in a primary school in Friuli-Venezia Giulia (Italy). The aim was to enhance the child's emotional awareness, trust, and social responsibility. A questionnaire adapted from Olweus (1978) was administered twice (pre- and post-intervention) to a fifth year of primary school student, followed by seven educational sessions. Qualitative data analysis revealed a decrease in perceived bullying, increased sense of safety, and greater willingness to seek adult help. Improvements were also noted in emotional expression and conflict management, indicating strengthened emotional and relational competences. The findings highlight the effectiveness of individualized educational interventions and the key role of professional educators in promoting school well-being.

Lo studio indaga la relazione tra bullismo e benessere scolastico, analizzando l'efficacia di un intervento educativo basato sulla ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia. L'obiettivo era favorire nel bambino la consapevolezza emotiva, la fiducia e la responsabilità sociale. È stato utilizzato un questionario adattato da Olweus (1978) e somministrato in due momenti (ex-ante ed ex-post) a un alunno di classe quinta, seguito da sette incontri educativi. L'analisi qualitativa dei dati mostra una riduzione delle esperienze di bullismo percepito, un incremento del senso di sicurezza e una maggiore propensione a chiedere aiuto. Emergono inoltre progressi nella verbalizzazione delle emozioni e nella gestione dei conflitti, segno di un rafforzamento delle competenze emotive e relazionali. I risultati confermano il valore dell'intervento educativo individualizzato e il ruolo dell'educatore professionale nella promozione del benessere scolastico.

KEYWORDS

Bullying, School well-being, Action research, Professional educator, Emotional competence, Life skills
Bullismo, Benessere scolastico, Ricerca-azione, Educatore professionale, Competenze emotive, Life skills

Citation: Santoro, E. (2025). Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 40-46. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_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.

Acknowledgements: L'autore ringrazia per il supporto la Cooperativa Sociale Onlus Itaca.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_06

Submitted: October 26, 2025 • Accepted: December 9, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'educatore professionale è un professionista che si occupa della progettazione di percorsi educativi (Scarpa, 2018). Opera anche in ambito preventivo e promozionale attraverso metodologie di intervento verso singoli soggetti, famiglie e comunità. Le radici storiche della figura professionale sono rintracciabili negli anni '50, nonostante alcune antecedenti esperienze e senza ancora alcun riconoscimento giuridico (Crisafulli, 2016). Elemento cardine dell'operato dell'educatore professionale è la relazione educativa, espressione con cui si intende un legame annoverante due o più soggetti che orienta al conseguimento di conoscenze, abilità e competenze verso l'indipendenza della persona, attraverso un processo permanente e intenzionale (Montanari, 2022). Essenziali nel lavoro educativo sono anche i principi enunciati dallo psicologo umanista Carl Rogers, secondo cui una relazione centrata sul cliente si fonda sulla congruenza, ossia sul porsi attraverso modalità autentiche e trasparenti; in secondo piano, l'accettazione positiva incondizionata, in quanto ogni singola persona è incomparabile nella sua visione olistica, attraverso le proprie virtù e bisogni; infine, l'empatia, ossia il comunicare all'altro la propria comprensione rispetto ai vissuti narrati, attraverso un ascolto attivo (Rogers, 1961/2019; Bisogni, 1983).

La figura professionale opera in contesti non formali. Nella serie diversificata di ambiti di intervento, la scuola è uno di questi, in cui l'educatore professionale svolge il proprio ruolo a favore di alunni con bisogni educativi e/o con disabilità attraverso un progetto personalizzato, favorendo l'inclusione scolastica, relazionale e verso una promozione dell'unicità del singolo. Tale funzione viene svolta sia dall'educatore professionale socio-pedagogico sia da quello socio-sanitario (Cardini & Molteni, 2011).

Il progetto di ricerca si pone come finalità di indagare la percezione rispetto al bullismo subito nei confronti di un bambino da parte dei propri coetanei, offrendo degli strumenti per affrontare la quotidianità scolastica a livello emotivo, relazionale e comunicativo. La presente ricerca si sviluppa all'interno di un servizio educativo socio-scolastico di una Cooperativa sociale di tipo A del Friuli-Venezia Giulia, operante in cinque aree: disabilità, anziani, minori e salute mentale attraverso servizi di tipo assistenziale, educativo, sanitario e sociale. I soggetti coinvolti sono il ricercatore e l'alunno, frequentante la classe quinta di una scuola primaria. L'educatore professionale ha conosciuto il bambino nel settembre 2024 e, attraverso un periodo di osservazione, ha deciso poi gli obiettivi educativi da conseguire durante l'anno scolastico, permettendo così un'osservazione partecipante delle capacità, delle competenze e dei bisogni.

2. Presentazione, obiettivi e metodologia della ricerca

Negli ultimi anni la letteratura internazionale ha prodotto un numero crescente di studi empirici sul rapporto tra bullismo, benessere scolastico e *life skills* all'interno delle istituzioni scolastiche. Le ricerche di Espelage e Swearer (2020) evidenziano come inter-

venti socio-emotivi continuativi riducano significativamente le prepotenze tra pari e migliorino il clima scolastico. Parallelamente, i lavori di Garandeau e Salmivalli (2018), basati su analisi multilivello del "*KiVa Program*", mostrano come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di riflessione socio-relazionale costituisca un fattore protettivo centrale (Menesini, 2013). A livello metodologico, diversi studi internazionali hanno adottato la ricerca-azione come approccio per promuovere cambiamenti contestuali: tra questi, i contributi di Mertler (2019) evidenziano la capacità dello studio di caso di cogliere in profondità trasformazioni emotive e relazionali nei soggetti coinvolti. Alcuni studi di caso confermano la rilevanza delle *life skills* come prerequisito per la prevenzione del bullismo e la promozione del benessere scolastico.

A livello italiano, il fenomeno del bullismo rappresenta una delle principali criticità educative nelle scuole italiane, con una prevalenza stimata intorno al 20% degli studenti che dichiarano di aver subito episodi di prepotenza, secondo indagini nazionali recenti (ISTAT, 2023). La letteratura internazionale, a partire dagli studi di Olweus, definisce il bullismo come un comportamento aggressivo intenzionale e ripetuto, caratterizzato da uno squilibrio di potere tra pari. In Italia, il quadro normativo è stato rafforzato dalla Legge 71/2017, aggiornata nel 2024, che disciplina la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, privilegiando azioni educative e formative rivolte ai minori (ISTAT, 2025). Parallelamente, il Ministero dell'Istruzione (2023) ha emanato le Linee di orientamento per le scuole, che prevedono la nomina di docenti referenti, la promozione di progetti di educazione digitale e la collaborazione con famiglie e comunità. Tali linee sottolineano l'importanza di un approccio integrato, che unisca prevenzione, intervento e monitoraggio. Inoltre, il concetto di benessere scolastico (Cohen, 2006), inteso come clima positivo, sicurezza relazionale e senso di appartenenza, è riconosciuto dall'OMS e dall'UNICEF (Wodon et al., 2021) come fattore protettivo contro il bullismo.

L'indagine si prospetta di verificare i seguenti obiettivi:

- Indagare la percezione del minore sul fenomeno del bullismo
- Sviluppare la capacità di riconoscere e verbalizzare le emozioni (cfr. Pellai & Tamborini, 2019)
- Incrementare le *life skills* in ambito cognitivo, emotivo e relazionale

La strutturazione dello strumento del questionario è iniziata a marzo 2025, attraverso ricerche bibliografiche e banche dati al fine di individuare un dispositivo di indagine pertinente al progetto. Una testistica di controllo è stata effettuata durante il mese di aprile 2025 per verificare la validità e il livello di comprensione del questionario. La programmazione della ricerca è avvenuta nelle modalità descritte nella Tabella 1.

	MAR	APR	MAG	GIU	LUG	AGO	SETT
Progettazione della ricerca							
Somministrazione del questionario iniziale							
Intervento educativo							
Somministrazione del questionario finale							
Elaborazione dei dati							

Tabella 1. Programmazione della ricerca attraverso il diagramma di Gantt

Il processo di ricerca si basa sulla metodologia dello studio di caso all'interno di una ricerca-azione (Bortolotto, 2020). Si tratta dell'analisi di un *bounded system*, tradotto come una unità fenomenica, circoscritta dal punto di vista spaziale e temporale, nonché relazionale in contesti naturali. L'ambito educativo è, infatti, quello che ambisce a connotare maggiormente il binomio teoria-prassi (cfr. Baldacci & Colicchi, 2016) e un possibile superamento di suddetta combinazione potrebbe proprio essere dato dallo studio di caso nella ricerca azione. Le funzioni peculiari di questa metodologia di ricerca sono le storie di vita personali intrecciate al contesto di intervento, con la precisazione che non si hanno inequivocabili ostentazioni di generalizzazioni in quanto l'indagine è solo su un singolo soggetto. Lo studio di caso viene definito come scienza del singolare, ossia permette di costruire una comprensione metodica *first-hand* di un singolo soggetto. La ricerca-azione si fonda sulla logica circolare e ricorsiva che contraddistingue l'intervento educativo, con l'obiettivo di generare cambiamento. Un elemento distintivo consiste inoltre nel coinvolgere attivamente i soggetti indagati, riconoscendoli come protagonisti del processo di ricerca. In questo quadro, l'educatore-ricercatore è chiamato a mantenere un equilibrio tra autenticità professionale e rigore scientifico, garantendo così la solidità metodologica dell'intero percorso.

Per rilevare l'opinione dell'alunno senza che si sentisse coinvolto in prima persona, è stata adottata una tecnica di tipo proiettivo, ossia è stata dapprima narrata una storia attraverso cui si potessero riconoscere le dinamiche dei comportamenti del bullo e della vittima, ma senza far esplicito riferimento ad esperienze personali, in modo da potersi impersonare nelle dinamiche tipiche del fenomeno. La selezione del caso si è basata su un criterio di *purposeful sampling*, orientato a individuare un partecipante informativo rispetto agli obiettivi della ricerca-azione. Il bambino coinvolto presentava una storia documentata di difficoltà relazionali, episodi ricorrenti di esclusione nel gruppo dei pari e una percezione di insicurezza nel contesto scolastico, elementi che lo rendevano un caso particolarmente rilevante per esplorare in profondità le dinamiche soggettive del

bullismo. Inoltre, il minore era già seguito dall'educatore professionale all'interno di un progetto educativo individualizzato: ciò garantiva continuità, accesso ecologicamente valido alle narrazioni del bambino e possibilità di monitorare i cambiamenti nel medio periodo. La scelta del caso risponde dunque alla logica dello *studio di caso intrinseco*, finalizzato alla comprensione approfondita di un'esperienza individuale all'interno del proprio contesto naturale, in linea con gli obiettivi pedagogici e trasformativi della ricerca-azione.

Il questionario è stato compilato attraverso un computer in cui il bambino doveva sottolineare la risposta corretta. Viste le difficoltà di lettura del soggetto, le domande sono state lette ad alta voce dal ricercatore con tono neutrale. Il questionario selezionato è un adattamento di quello realizzato da Dan Olweus nel 1978, il quale indaga il bullismo e le sue funzioni all'interno di numerosità elevate. La versione italiana è stata realizzata da Ada Fonzi ed è formata da ventotto quesiti a risposta multipla. Rispetto alla ricerca attuata, si è deciso di ridurre il numero di domande al fine di cercare un maggior coinvolgimento, utilizzando domande a risposta multipla come nel questionario della Fonzi e l'utilizzo di *stickers* per aiutare in maggior misura la comprensione di quanto veniva chiesto. Il questionario è intitolato *Come mi sento a scuola?* ed è composto da dieci domande totali che riprendono la quasi totalità delle sezioni del questionario. La testistica è stata distribuita sia *ex-ante* sia *ex-post*. Le prime quattro domande indagano la frequenza, la tipologia e il contesto delle prepotenze subite. Attraverso quesiti come "Negli ultimi due mesi, quante volte qualcuno ti ha trattato male?" o "Che cosa ti hanno fatto?", il bambino era invitato a riflettere sulle proprie esperienze recenti, distinguendo tra esclusione, derisione, violenza fisica o diffamazione. Domande successive, come "Dove succede più spesso?" e "Chi ti tratta male?", permettevano di individuare i contesti più a rischio e i soggetti coinvolti, favorendo una maggiore consapevolezza del fenomeno.

Il secondo blocco di domande (5-7) si concentrava sulle strategie di risposta e sulla percezione di sicurezza scolastica. Attraverso stimoli quali "Cosa fai di solito?" e "Chi ti aiuta di più?", si sono indagati i comportamenti di *coping* messi in atto (chiedere aiuto, difendersi, tacere o allontanarsi) e le figure percepite come supporto (insegnanti, genitori, amici o educatore). Il quesito "Ti senti al sicuro a scuola?" ha infine consentito di valutare la dimensione soggettiva del benessere scolastico.

Le ultime tre domande (8-10) hanno approfondito la dimensione empatica e prosociale, con particolare attenzione all'osservazione delle prepotenze tra pari e alle reazioni comportamentali. Domande come "Hai visto altri bambini essere trattati male?" o "Quando vedi qualcuno in difficoltà, cosa fai?" hanno consentito di esplorare l'atteggiamento verso le vittime e la propensione all'aiuto o all'evitamento. Infine, "Ti piacerebbe parlare con un adulto se succedesse qualcosa di brutto?" ha offerto una misura indiretta della fiducia relazionale e della disponibilità al dialogo con figure di riferimento.

Al fine di attuare un cambiamento rispetto alle risposte iniziali e successivamente alla distribuzione

del questionario *ex-ante*, sono stati organizzati sette incontri della durata di circa un'ora ognuno per analizzare ed affrontare il fenomeno del bullismo. Gli appuntamenti si sono svolti a partire dal 29 aprile 2025 fino al successivo 3 giugno con cadenza bisettimanale, salvo assenze o altri impegni scolastici del gruppo classe o del bambino stesso. Ogni incontro è stato introdotto da una breve ricapitolazione della puntata precedente. Contestualmente è avvenuta anche una valutazione in itinere attraverso *feedback* orali a conclusione di ogni incontro e la realizzazione dei prodotti richiesti per le varie attività, necessari anche per riflettere sull'argomento proposto. Ogni attività è stata progettata con finalità specifiche, integrate in un quadro di ricerca-azione volto a promuovere il benessere scolastico, la consapevolezza emotiva e le competenze relazionali.

Il primo incontro, *La mappa delle emozioni*, ha avuto l'obiettivo di favorire il riconoscimento e la denominazione delle emozioni di base. Attraverso la realizzazione grafica di quattro faccine (felicità, tristezza, rabbia, paura), il bambino ha collegato ciascuna emozione a un'esperienza personale, riflettendo su come si è sentito e su cosa avrebbe potuto aiutarlo in quella situazione. Nel secondo incontro, *La carta della gentilezza*, è stato creato un manifesto simbolico che raccoglieva tre regole condivise sull'uso di parole gentili, sull'aiuto reciproco e sul rispetto degli altri. L'attività, svolta in modalità partecipativa, ha stimolato una riflessione metacognitiva sul valore delle azioni prosociali e sulla responsabilità individuale all'interno del gruppo. Il terzo incontro, *Il semaforo delle emozioni*, ha avuto come scopo l'autoregolazione emotiva, in particolare nella gestione della rabbia. Attraverso l'uso metaforico dei colori del semaforo (rosso = mi fermo; giallo = respiro e penso; verde = agisco con calma), il bambino ha appreso strategie di *coping* per affrontare in modo costruttivo situazioni conflittuali. Nel quarto incontro, *Campioni anche quando si perde*, il focus è stato posto sull'elaborazione della frustrazione e sulla resilienza. Attraverso attività ludiche competitive, seguite da momenti di riflessione emotiva, il bambino ha potuto riconoscere le emozioni associate alla vittoria e alla sconfitta, imparando a trasformare l'esperienza negativa in occasione di apprendimento. Il quinto incontro, *Il mostro della paura*, e la successiva variante *Indovina la paura*, hanno permesso di affrontare le emozioni spiacevoli attraverso la creatività e il gioco simbolico. Disegnando la propria paura e attribuendole un nome, il bambino ne ha potuto ridurre l'intensità emotiva, sviluppando la capacità di parlarne e di affrontarla con maggiore consapevolezza. Il sesto incontro, *La scatola della felicità*, è stato orientato alla valorizzazione delle esperienze positive e al rinforzo del senso di benessere. Attraverso la narrazione di episodi felici, l'attività ha favorito l'ancoraggio di memorie positive e la rielaborazione delle emozioni piacevoli come risorsa personale. Infine, il settimo incontro, *Passa il foglio*, si è svolto in gruppo e ha avuto la finalità di esplicitare e condividere emozioni e percezioni reciproche. Ogni alunno ha scritto un aggettivo positivo per un compagno, ricevendo a sua volta *feedback* dai pari. L'attività ha rafforzato la coesione di gruppo e la percezione di appartenenza, promuovendo un clima di classe più empatico e collaborativo. Nel complesso,

gli incontri hanno rappresentato un itinerario evolutivo centrato sull'educazione emozionale, in cui l'espressione, la riflessione e la simbolizzazione dell'esperienza hanno costituito strumenti fondamentali per la crescita del benessere soggettivo e relazionale del partecipante.

2. Analisi e interpretazione dei dati

Le risposte sono state raccolte e confrontate al fine di individuare eventuali cambiamenti nella percezione, nel comportamento e nell'atteggiamento del partecipante. Le risposte sono state codificate e organizzate in tabelle comparative attraverso il programma Excel, che mostrano in modo chiaro le variazioni tra i due momenti di rilevazione. L'analisi qualitativa è stata condotta mediante una procedura di *content analysis* a codifica mista (deduttiva e induttiva), adeguata alla natura dello studio di caso e alla finalità formativa della ricerca-azione (Mortari & Zannini, 2017). In una prima fase si è proceduto alla lettura integrale delle risposte fornite dal bambino nei due momenti di rilevazione, al fine di coglierne coerenze, variazioni e nuclei di significato ricorrenti. Successivamente, sono stati individuati codici descrittivi iniziali riferiti a: percezione degli episodi di prevaricazione, vissuti emotivi associati, interpretazione dei ruoli dei pari, strategie personali di risposta, percezione del supporto adulto e significati attribuiti alla relazione educativa. In una terza fase, i codici sono stati raggruppati in categorie interpretative più ampie, elaborate in parte sulla base delle domande guida dell'intervista (approccio deduttivo) e in parte emergenti dai contenuti effettivamente prodotti dal bambino (approccio induttivo).

N	Domanda sintetica	Risposta ex-ante	Risposta ex-post	Variazione osservata
1°	Frequenza degli atti subiti	Due o tre volte al mese	Una o due volte	Diminuzione della frequenza
2°	Tipo di bullismo	Preso in giro, escluso, bugie	Solo bugie	Riduzione della varietà
3°	Luogo del maltrattamento	Classe, cortile, strada	Solo strada	Riduzione dei contesti
4°	Chi maltratta	Bambino da solo, gruppo	Solo gruppo	Maggiore specificità
5°	Reazione	Aiuto, difesa, silenzio	Me ne vado	Cambiamento della strategia
6°	Chi aiuta	Genitori	Educatore	Cambiamento della figura di riferimento
7°	Sicurezza a scuola	Solo a volte	Sì, sempre	Maggiore percezione di sicurezza
8°	Osservazione di altri bullizzati	Sì, spesso	Mai	Percezione migliorata
9°	Reazione verso gli altri	Guardare, andare via	Chiamare adulto	Maggiore responsabilità sociale
10°	Parlare con adulto	No	Sì, tanto	Maggiore apertura comunicativa

Tabella 2. Confronto tra risposte ex-ante ed ex-post.

I dati evidenziano una generale riduzione della frequenza e varietà dei maltrattamenti percepiti, un aumento del senso di sicurezza, una maggiore propensione a chiedere aiuto e una crescita nella responsabilità sociale. Tali cambiamenti suggeriscono un impatto positivo dell'intervento, sia sul piano cognitivo che relazionale. Nello specifico, si può evidenziare una riduzione sia nella frequenza che nella varietà degli atti di bullismo percepiti, fenomeno che suggerisce un miglioramento complessivo del clima scolastico e della percezione personale dello studente. Questo cambiamento si accompagna a un maggiore senso di sicurezza e a una crescente disponibilità a parlare con un adulto, segnali che indicano un'evoluzione positiva nella fiducia interpersonale e nella capacità di gestire le emozioni. Inoltre, il comportamento dello studente mostra una trasformazione significativa: si passa dall'atteggiamento passivo del "guardare senza fare niente" alla scelta attiva di "chiamare un adulto", evidenziando una crescita nella responsabilità sociale. Infine, il cambiamento nella figura di riferimento, che si sposta dal genitore all'educatore, può essere interpretato come un rafforzamento del legame con l'ambiente scolastico e con le sue figure istituzionali.

Rispetto all'obiettivo focalizzante l'indagine sulla percezione del minore sul fenomeno del bullismo, l'analisi delle risposte ha permesso di raccogliere informazioni significative sulla percezione soggettiva del fenomeno del bullismo da parte del partecipante. In particolare, le domande uno, due, tre e quattro hanno fornito una mappa chiara delle esperienze vissute e osservate, dei contesti in cui si verificano e dei soggetti coinvolti. I dati raccolti in queste domande indicano che il partecipante ha modificato profondamente la propria percezione sul bullismo, sia come vittima sia come osservatore. Il fenomeno, inizialmente vissuto come frequente e diffuso, appare al termine del percorso meno presente, più circoscritto e meglio definito. L'intervento educativo ha contribuito a rendere visibili e nominabili i comportamenti aggressivi, ristrutturare cognitivamente le esperienze pregresse e promuovere una lettura maggiormente consapevole del fenomeno. L'obiettivo può considerarsi raggiunto in modo completo, in quanto il partecipante ha dimostrato una maggiore capacità di riconoscere e descrivere il bullismo, anche attraverso le diversificate attività proposte durante i mesi di ricerca.

In merito all'obiettivo volto allo sviluppo delle capacità di riconoscere e verbalizzare le emozioni, il percorso educativo ha dedicato ampio spazio allo sviluppo della competenza emotiva, considerata fondamentale per la prevenzione del bullismo e per la promozione del benessere relazionale. Le attività proposte hanno contribuito alla creazione di un ambiente sicuro e stimolante, all'interno del quale il partecipante ha avuto l'opportunità di esplorare, riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni. In particolare, l'utilizzo della *Carta della gentilezza* ha favorito la riflessione su gesti e parole positive, promuovendo una maggiore consapevolezza emotiva ed empatica. Parallelamente, il *Semaforo delle emozioni* si è rivelato uno strumento visivo, utile per l'identificazione dello stato emotivo e per il potenziamento delle capacità di autoregolazione. Il partecipante ha mostrato

una progressiva capacità di nominare le emozioni con maggiore precisione (esempio da "sto male" a "mi sento triste perché..."). Lo sviluppo della competenza emotiva ha avuto un impatto diretto sulla qualità delle relazioni e sulla gestione dei conflitti. Inoltre, ha imparato a leggere le proprie emozioni e quelle altrui, a esprimerle in modo adeguato e a riconoscere il valore della gentilezza come strumento relazionale. Rispetto alla prima compilazione, il questionario *ex-post* mostra un cambiamento significativo in diverse dimensioni emotive, descritte nella Tabella 3.

Dimensione	Domande correlate	Evoluzione osservata
Consapevolezza del disagio	1, 2, 3	Maggiore precisione nel riconoscere e nel verbalizzare situazioni problematiche
Autoregolazione	5, 7	Strategie più mature e senso di sicurezza
Fiducia e apertura	6, 10	Crescente disponibilità al dialogo con figure adulte
Empatia e responsabilità	8, 9	Passaggio da osservazione passiva ad azione consapevole

Tabella 3. Dimensioni emotive rilevate nel questionario ex-post

Il grafico a ragnatela (Figura 1) mostra la distribuzione delle dimensioni emotive esplorate dallo strumento di indagine, evidenziando una prevalenza della consapevolezza del disagio rispetto alle altre aree. Tale configurazione riflette la struttura del questionario, maggiormente orientato alla riflessione sulle esperienze problematiche e sulle strategie individuali di gestione del bullismo. La rappresentazione conferma l'intento educativo del percorso, centrato sull'incremento della consapevolezza personale come prerequisito per lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali.

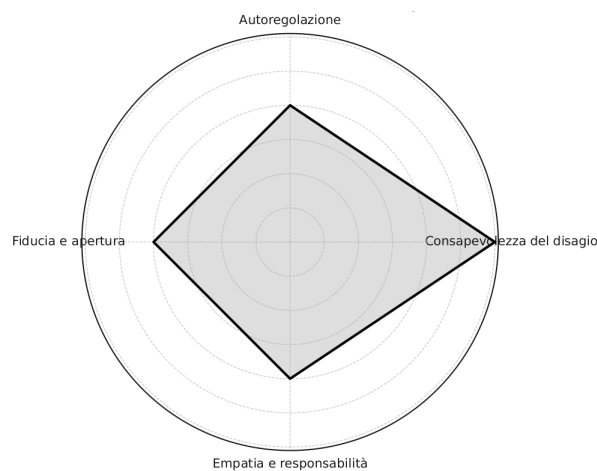


Figura 1. Grafico radar rappresentante la distribuzione nelle varie domande delle dimensioni emotive.

L'obiettivo può ritenersi pienamente conseguito, in quanto il partecipante ha dimostrato un progresso significativo nella capacità di riconoscere e comprendere le emozioni, una crescente propensione alla verbalizzazione dei vissuti emotivi, nonché un atteggiamento relazionale improntato a maggiore empatia e proattività.

Il terzo obiettivo si è focalizzato sull'acquisizione di strategie concrete per affrontare situazioni problematiche legate al vissuto quotidiano, con l'intento di promuovere un maggiore benessere psico-fisico, ossia le *life skills*. Tale obiettivo è strettamente connesso agli altri due: il riconoscimento delle emozioni e la percezione del bullismo costituiscono infatti la base per l'elaborazione di risposte efficaci e consapevoli. A tal proposito, le domande cinque, sei, nove e dieci offrono indicazioni dirette sulle strategie adottate dal partecipante. Infatti, ha mostrato una crescente capacità di identificare situazioni problematiche, attivare risorse interne ed esterne, adottare comportamenti protettivi e proattivi e agire con maggiore autonomia e responsabilità. Queste strategie non solo migliorano la gestione del quotidiano, ma contribuiscono direttamente al benessere psico-fisico, riducendo ansia, insicurezza e senso di isolamento. Ciò è stato reso possibile anche grazie all'intervento educativo e alle attività proposte. L'obiettivo può considerarsi raggiunto in modo significativo, poiché il partecipante ha evidenziato lo sviluppo di strategie di *coping*, ha dimostrato competenze decisionali e operative in contesti complessi, e ha consolidato il proprio senso di sicurezza personale e autostima.

Dall'analisi complessiva dei dati emerge una riduzione significativa della percezione degli episodi di bullismo, che da frequenti e vari si sono progressivamente circoscritti a situazioni più limitate. La scuola non viene più percepita come un contesto critico, segno di un miglioramento del clima relazionale e di una maggiore protezione da parte degli adulti, mentre permane la strada come luogo vulnerabile. Il bambino mostra una nuova consapevolezza del fenomeno, riconoscendolo come dinamica di gruppo piuttosto che come azione individuale, e questo passaggio riflette una maturazione cognitiva e relazionale. Anche le strategie di *coping* risultano trasformate: da atteggiamenti passivi come il silenzio o la difesa fisica si passa a comportamenti più attivi e protettivi, come l'allontanarsi da situazioni di rischio o il ricorso all'adulto. Parallelamente, si osserva un cambiamento nelle figure di riferimento: inizialmente i genitori erano percepiti come unico sostegno, mentre al termine del percorso emerge l'educatore come figura di fiducia, segno di apertura verso relazioni educative esterne e di costruzione di una rete di supporto più ampia. La percezione di sicurezza cresce in modo netto, passando da una condizione incerta a una stabilità rassicurante, e questo rafforzamento si accompagna a un'evoluzione nelle relazioni con i pari, che non vengono più percepiti come vittime frequenti. Infine, si registra un cambiamento profondo nella disponibilità comunicativa: da una chiusura iniziale si passa a una volontà attiva di condividere con gli adulti i propri vissuti, segno di fiducia, benessere emotivo e maggiore apertura relazionale. Nel complesso, i risultati evidenziano un miglioramento sistemico e coerente, che riguarda la percezione del bullismo, la sicurezza personale, la fiducia negli adulti e lo sviluppo di competenze emotive e sociali.

3. Conclusioni

Come ogni percorso educativo e di ricerca, anche questo progetto presenta alcuni limiti metodologici che è ben importante riconoscere.

Innanzitutto, il campione risulta ridotto (lo studio di caso si è rivolto a un singolo soggetto) ed è quindi limitato e non permette nessuna generalizzazione dei risultati. Inoltre, le domande sono qualitative/categoriali senza scala validata, per cui le interpretazioni restano descrittive. Un ulteriore limite è la durata contenuta: il tempo dedicato al progetto è relativamente breve. Un periodo maggiormente lungo avrebbe potuto consolidare ulteriormente le competenze emotive e relazionali. Un altro limite è il contesto specifico: l'intervento si è svolto in un ambiente scolastico preciso, con caratteristiche organizzative che potrebbero non essere replicabili altrove. Anche l'autovalutazione soggettiva, che può risentire del *bias* di desiderabilità sociale, è un limite in quanto le risposte sono basate sulla percezione del partecipante che possono essere influenzate da fattori emotivi, relazionali, contestuali o anche dallo stesso ricercatore che seppur debba assumere un ruolo formale è comunque presente nel momento della ricerca. Ultimo limite è la mancanza di *follow-up* per valutare la stabilità dei cambiamenti nel tempo. Questo potrebbe rappresentare anche una prima implementazione del percorso di ricerca. Ulteriore ipotesi per un futuro progettuale potrebbe riguardare l'estensione al gruppo classe o a piccoli gruppi della ricerca, in modo da favorire il confronto tra pari e la costruzione di strategie condivise. Questa strada non è stata percorsa all'interno del progetto, perché avrebbe richiesto una maggiore burocrazia (consenso di dirigente scolastico, insegnanti e genitori, nonché la richiesta di ore dedicate e maggiore collaborazione con le docenti) il che avrebbe reso impossibile la realizzazione a livello di tempo scolastico.

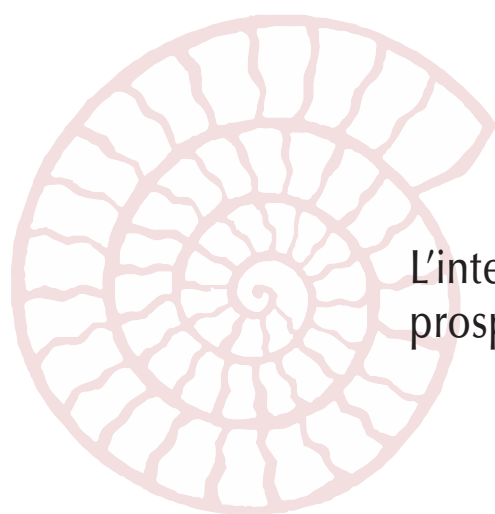
Il fenomeno del bullismo, nelle sue diverse manifestazioni, rappresenta una sfida educativa complessa che incide profondamente sul benessere scolastico e sulle dinamiche relazionali tra pari. L'analisi della letteratura ha evidenziato come il benessere non sia soltanto assenza di disagio, ma una condizione attiva di equilibrio emotivo, motivazione e senso di appartenenza. In questo contesto, l'educatore professionale assume un ruolo strategico: non solo come figura di supporto, ma come promotore di ambienti inclusivi, capace di prevenire e gestire situazioni di conflitto. Le sue competenze relazionali, la capacità di ascolto e l'intervento educativo mirato lo rendono un attore fondamentale nella costruzione di contesti scolastici sicuri e accoglienti.

Questo lavoro ha rafforzato la convinzione che l'educazione non si limiti al mero supporto, ma sia soprattutto cura, ascolto e presenza. Il progetto di ricerca ha rappresentato un'occasione concreta per sperimentare strategie di intervento mirate alla promozione del benessere e alla prevenzione del bullismo. Le attività proposte hanno favorito l'emergere di competenze emotive, relazionali e comportamentali, contribuendo a un cambiamento significativo nella percezione del sé e dell'altro. Seppur formato da un campione limitato, la ricerca ha evidenziato una trasformazione profonda nel vissuto del partecipante:

dalla percezione del disagio alla costruzione di strategie di *coping*, dalla chiusura emotiva all'apertura relazionale. I dati raccolti dimostrano che l'intervento educativo ha avuto un impatto positivo e, pur nei limiti di un caso studio, confermano l'importanza di interventi educativi sistematici nelle scuole, volti a promuovere conoscenze, competenze relazionali e sensibilità emotiva per contrastare in modo efficace il bullismo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., & Colicchi, E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia: Questioni epistemologiche*. Carocci.
- Bisogni, M. M. (1983). *L'approccio centrato sulla persona: Attualità del metodo rogersiano nell'educazione e nel counseling*. FrancoAngeli.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: Tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 183–196. <https://doi.org/10.7346/PO-012020-12>
- Cardini, M., & Molteni, L. (Eds.). (2011). *L'educatore professionale: Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Carocci.
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation, and democracy*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Crisafulli, F. (Ed.). (2016). *E.P. educatore professionale*. Maggioli.
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L., Scarpa, P. N., Sambugaro, L., & Giuliodoro, S. (2010). *Il "core competence" dell'educatore professionale: Linee d'indirizzo per la formazione*. Unicopli.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2020). *Bullying in North American schools: A social-ecological perspective* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351012677>
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). The anti-bullying program KiVa. *Enfance*, 3, 491–501. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0491>
- ISTAT. (2023). *Bullismo e cyberbullismo nei rapporti tra i ragazzi - Anno 2023*. ISTAT. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/bullismo-e-cyberbullismo-nei-rapporti-tra-i-ragazzi-anno-2023/>
- ISTAT. (2025). *Bambini e ragazzi: Comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. ISTAT. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.istat.it/informazioni-sulla-rilevazione/indagine-su-bambini-e-ragazzi-comportamenti-atteggiamenti-e-progetti-futuri/>
- Menesini, E. (2013). *Bullismo: Le azioni efficaci della scuola: Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Erickson.
- Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE.
- Montanari, M. (2022). The socio-pedagogical educator at school: For inclusive professional action. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 127–135. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-1>
- Mortari, L., & Zannini, L. (Eds.). (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Carocci.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2019). *La bussola delle emozioni: Dalla rabbia alla felicità, le emozioni raccontate ai ragazzi*. Mondadori.
- Rogers, C. R. (2019). *La terapia centrata sul cliente* (F. Carugati, M. Magistretti, T. Montevecchi, A. Palmonari, & P. E. Bitti Ricci, Trans.). Giunti. (Original work published 1961)
- Scarpa, P. N. (Ed.). (2018). *L'educatore professionale: Una guida per orientarsi nel mondo del lavoro e prepararsi ai concorsi pubblici*. Maggioli.
- Wodon, Q., Fèvre, C., Malé, C., Nayihouba, A., & Nguyen, H. (2021). *Ending violence in schools: An Investment Case*. UNICEF. The World Bank. <https://www.ungei.org/publication/ending-violence-schools>



Internationalisation in Educator Training: Insights from an International Research Cooperation

L'internazionalizzazione nella formazione degli educatori: prospettive da una cooperazione di ricerca internazionale

Stephanie Mian

Faculty of Education, Free University of Bolzano (Italy); Stephanie.Mian@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0002-2517-8716>

Evi Agostini

Department of Teacher Education and Department of Education, University of Vienna (Austria); evi.agostini@univie.ac.at
<https://orcid.org/0000-0002-5838-4292>

Cinzia Zadra

Faculty of Education, Free University of Bolzano (Italy); Cinzia.Zadra@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-7925-9899>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper examines, using the Erasmus+ project *ProLernen* as an example, how internationalisation in educational science can be understood and how it contributes to the professional development of prospective educators. The project aimed to develop the phenomenological vignette used in qualitative research, into a fruitful tool for professionalisation in diverse educational contexts. Its implementation at the Free University of Bozen-Bolzano is presented and evaluated through the analysis of student portfolios, revealing how the vignette fosters professional growth by sensitising students' perceptions. The paper concludes by discussing limitations of the project – such as the predominantly one-sided reception of German theoretical traditions – and by highlighting its potential, including the establishment of a new understanding of professionalisation within the context examined.

Questo articolo analizza, attraverso l'esempio del progetto Erasmus+ *ProLernen*, in che modo l'internazionalizzazione nelle scienze della formazione possa essere interpretata e contribuire allo sviluppo professionale dei futuri educatori. Il progetto mirava a sviluppare la vignetta fenomenologica, già impiegata nella ricerca qualitativa, in uno strumento efficace di professionalizzazione in diversi contesti educativi. La sua implementazione presso la Libera Università di Bolzano viene presentata e valutata attraverso l'analisi dei portfolio degli studenti e delle studentesse, da cui emerge come la vignetta promuova la crescita professionale sensibilizzando la percezione degli studenti e delle studentesse. L'articolo si conclude discutendo i limiti del progetto, tra cui la prevalente ricezione unilaterale delle tradizioni teoriche tedesche, e ne mette in luce le potenzialità, in particolare l'avvio di una nuova concezione della professionalizzazione nel contesto analizzato.

KEYWORDS

Internationalisation, Research cooperation, Phenomenological vignette research, Professionalisation
Internazionalizzazione, Cooperazione scientifica, Ricerca con vignette fenomenologiche, Professionalizzazione

Citation: Mian, S., Agostini, E., & Zadra, C. (2025). Internationalisation in Educator Training: Insights from an International Research Cooperation. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 47-54. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_07

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgements: The ProLernen – Professionalisation of educators and educational leaders through learning research with vignettes project – was funded by the Erasmus+ program/2020-1-AT01-KA203-077981 (11/2020–11/2022).

Authorship : Conceptualization (S. Mian, E. Agostini, C. Zadra); Methodology (S. Mian, E. Agostini, C. Zadra); Investigation (S. Mian, E. Agostini, C. Zadra); Writing – Original Draft (S. Mian, E. Agostini, C. Zadra); Writing – Review & Editing (S. Mian, E. Agostini, C. Zadra).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_07

Submitted: July 24, 2025 • Accepted: November 21, 2025 • Published on-line: November 22, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

In recent years, there has been a significant surge in academic and practice-oriented publications addressing pedagogical actions and teacher professionalisation (Cramer et al., 2020; European Commission, 2023; Helsper, 2021). As internationalisation is considered a key prerequisite for the successful development of research and teaching at universities (DAAD & DZHW, 2020), the Erasmus+ project *ProLernen* sought to contribute to the professionalisation of prospective educators and educational leaders by establishing an international network of researchers. Various institutions – including universities, universities of education, and a school authority – participated across seven locations in five European countries, namely Austria, Germany, Greece, Italy, and Liechtenstein. These institutions represented a broad spectrum of educational fields, ranging from primary and secondary education to vocational training and pedagogical leadership, depending on the national context. What united the researchers was a shared theoretical orientation toward the understanding of professionalisation within the project. Unlike approaches that primarily focus on action-norming recommendations (European Union, 2018), organisation-related transformation goals (Kaser & Halbert, 2009), structural critiques of the education system (Baldacci, 2022; Neuman, 2019), or innovative guidelines for designing didactic models to improve pedagogical practice (Damiano, 2013; Smith, 2012), this project adopted a phenomenological approach. This perspective provides experience-based, attitude- and action-sensitising proposals for an alternative standpoint on pedagogical practice, emphasising its potential to cultivate perception (Agostini, 2020a; Agostini et al., 2023).

Over the 25 months of the project, a comprehensive manual – *The Vignette as an Exercise in Perception* – was developed in four languages (German, English, Italian, and Greek) and organised around the topics of *Perception*, *Body*, *Vignette*, and *Learning* (Agostini et al., 2023). Training modules for multipliers were developed on the basis of this manual, enabling educators to disseminate the methodology among other interested teachers, educators, and pedagogical leaders – both transdisciplinary and interdisciplinary. A continuous exchange across national borders facilitated the integration of international experiences and forms of knowledge that had not previously established at the respective sites. This achievement was made possible through a combination of six transnational partner meetings, held both online and in person (in Thessaloniki, Bozen-Bolzano, and Vienna) – in the spirit of *Virtual Exchange* (VE) as a partly online community of practice and in connection with the process of the internationalisation of higher education (Finardi & Aik, 2024). Furthermore, a series of internal training courses took place in which knowledge and experience were shared, and differing understandings were discussed among the partners. While the manual chapters were created by cross-location research groups, the training modules were adapted – based on the manual and a common set of slides – to suit the specific contexts, subject areas, pedagogical fields, and target groups of the individual locations.

2. Theoretical framework of the project

Phenomenological educational science is a pedagogical movement that developed from phenomenology – a branch of philosophy – at the turn of the 19th and 20th centuries. The German philosopher and mathematician Edmund Husserl (1859–1938) is regarded as its founder. Husserl analysed the genesis of experience and explored the constitutive achievements of consciousness that make experience possible. Many of his successors, including the French phenomenologist Maurice Merleau-Ponty, criticised the early Husserl for his strong orientation towards a philosophy of consciousness. In contrast, Merleau-Ponty developed a philosophy of experience grounded in the incarnation of the subject. According to more recent German representatives of phenomenology, such as Bernhard Waldenfels, intentionality is unable to provide sufficient space for the alien, the extra-ordinary, and the intersubjective dimensions of experience, due to its orientation towards purpose and rules. In his investigations of the alien, Waldenfels (2000) argues that experiential processes are elicited by foreign claims, which he analyses from the perspective of corporeality, following Merleau-Ponty. Phenomenology is often described by its proponents as a particular attitude of opening oneself to the world and others in a committed manner – and of reorienting one's own gaze. In this way, the gaze can be redirected and the manifold possibilities inherent in perception can be traced to the act of perceiving something as something else (Agostini, in press). The suspension of (immediate) judgement that arises from the phenomenological attitude of *epoché* and the explicit inclusion – in the sense of phenomenological reduction – of the distinction between a thing and its meaning, can offer an approach to engage with diverse perspectives. A phenomenological educational approach is based on an understanding of learning that does not begin with a clear result, but rather conceives learning as a transition from the irritating and resistant “no longer” to the fragile and difficult “not yet” of knowing and being able (Meyer-Drawe, 2012). In this phenomenological understanding of learning, established habits, familiar routines, and acquired knowledge are negated and challenged by the intrusion of the unfamiliar. To recognise such fragile moments of learning – both in the others and within one's own pedagogical practice – it is essential to cultivate an open attitude of perception. The exercise of attention and perception is therefore the first step towards professionalisation in a phenomenological sense – a way of opening possible perspectives that are already inherent in the perception of the situation itself (Merleau-Ponty, 1945/2005). It is precisely the awareness of alternative ways of seeing that opens the door to a new perception of the situation and to the pedagogical possibilities for action inherent within it. For educators, this attitude entails a constant engagement with the unfamiliar and challenging. For students in educational sciences, this phenomenological perspective is particularly relevant, as it fosters the development of sensitivity to difference, alterity, and diversity. In this way, prospective educators can learn to question their own patterns of perception and interpretation, to integrate alternative viewpoints, and to cultivate a professional stance that

is shaped less by rapid judgement and more by attentiveness, openness, and reflexivity in relation to complex pedagogical situations marked by a multiplicity of meaning. It thereby not only broadens students' perspective on learning theories, but also opens up alternative ways of seeing, thinking, and ultimately acting differently within their educational practice.

This descriptive and bodily-phenomenological understanding within the German and French traditions is also continued in phenomenological vignette research (Schratz et al., 2012; Zadra & Agostini, 2024), which has already proven fruitful for teacher education and professional development (Agostini et al., 2023). Originally developed at the University of Innsbruck for researching learning in heterogeneous school groups, this approach aims to explore lived experiences within pedagogical situations. To this end, vignette researchers record what they co-experience in the field and subsequently condense their notes into a concise narrative text that captures the shared experience. This text undergoes intersubjective validation within a (research) group. Vignette writers do not seek to reconstruct situations or provide full contextualisation; rather, they translate actions, bodily expressions, atmospheres, and moods – the pathic dimension of the experience – into language in an aesthetic and resonant way. Therein lies the strength of the vignette: they are written in an evocative, meaningful manner, enabling what is perceived to unfold in multiple ways regarding its meaning. This evocative quality makes it possible to reveal different perspectives on the same experiential situation – perspective shaped by individual experiences and influenced by specific theoretical references or (professional) knowledge at the respective locations and institutions. This allows the actors at different institutions retain sovereignty over the interpretation of the data (Agostini & Mian, 2019).

The analysis of vignettes, referred to as vignette-reading (*Lektüre*), enables this reflection on what has been perceived. Through the comparison between perception and reflection – in the transition from the pre-reflective to the reflective, and in the forward and backward movement – knowledge (contextual, national, and previous) is set in motion, allowing both the practice and theory of pedagogical work to be examined for their potentials and limitations. Vignette readings raise questions that cannot be answered conclusively, yet they foster an awareness of diverse perspectives. In turn, this awareness can cultivate a professional pedagogical ethos (Agostini, 2020a) one that entails being consistently aware of a variety of perspectives and leading to deeper reflection and an expanded repertoire of actions.

Within the project, and through collaboration with partner institutions across Europe, the phenomenological vignette was systematically developed from a well-established research instrument in school pedagogy in the German-speaking world into a valuable tool for professionalisation in diverse pedagogical, national, and linguistic contexts. This process fostered an international theoretical discourse on professionalisation involving the exchange and transfer of a knowledge from different traditions of phenomenology and varied understandings of phenomenological vi-

gnette research, as well as its translation into multiple fields of pedagogical practice.

3. The implementation of the Erasmus+ Project *ProLernen* at the Free University of Bozen-Bolzano

3.1 The Bozen-Bolzano location

Given the multilingual context in South Tyrol, where German, Italian, and Ladin are officially recognised languages, internationalisation in higher education within the field of educational sciences is essential to address the co-evolution between the world of work and the training of future educators. Due to its strategic location on the border with Austria and Switzerland, the conditions for the internationalisation in the higher education sector are already favourable: the Free University of Bozen-Bolzano (FUB) is not only a university characterised by trilingualism (English, German, and Italian), but the entire province can be viewed as a space shaped by multiple cultures and languages – one that embraces diversity and recognises the added value it brings, thus enabling productive exchange. Accordingly, the Faculty of Education at FUB, which trains kindergarten and primary school teachers, could serve as a site where educators are prepared for their future professional environment – one characterised not only by the region's linguistic particularities but also by an increasingly international society.

These evolving demands are also being addressed at the political level, as exemplified by the introduction of the professional profile of the school social educator in 2017, which focuses on roles related to prevention and integration in schools (Autonomous Province of Bolzano, 2015). The responsibilities of the school social educator include coordinating socio-pedagogical activities, providing counselling and support in relation to various social issues, and promoting the creation of sustainable social networks. This role requires educators to develop and implement projects that foster students' social and self-competence in collaboration with teachers (Autonomous Province of Bolzano-Bozen, 2017). A prerequisite for entering the profession is the completion of at least a three-year university degree in the field of social education – a qualification that can also be obtained at the Faculty of Education.

These political efforts are in line with international trends that seek to assign new responsibilities to educators and promote the establishment of multi-professional teams in schools (Böhm-Kasper et al., 2016). While the role of the school social educator responds to local needs, internationalisation initiatives at institutions as FUB aim to equip educators with the necessary skills and perspectives to navigate an increasingly diverse and interconnected world. Despite FUB's strong commitment to internationalisation and its continuous efforts to create a shared academic space, linguistic and cultural boundaries continue to persist. Although the Faculty of Education includes researchers and professors of diverse nationalities, the Educational Sciences for Primary Education programme remains divided along linguistic lines. Accordingly,

three departments have been established – one for German, one for Italian, and one for Ladin – reflecting the three school systems in South Tyrol: German and Italian schools, as well as those in Ladin-speaking valleys. In contrast to the Master's in Educational Science, courses in the Bachelor's degree programme in Social Education are taught in Italian, German, and English. This situation reveals that linguistic and cultural boundaries – which could potentially be crossed – are not only maintained but also reproduced and stabilised. There is, however, an attempt to overcome language barriers and to create the conditions for adopting an international perspective at a linguistic level: students are required to demonstrate proficiency in two local languages at the C1 level and in a third language at the B2 level in order to complete the course.

This multilingual approach attracts students and academic staff from other countries, thus fostering internationalisation and exchange. Through numerous Erasmus+ and bilateral partnerships worldwide, FUB promotes personal growth, social engagement, career development, and intercultural openness (European Union, 2018). This endeavour to shift linguistic and cultural boundaries – and to encourage people to cross them – aligns with the broader goal of setting knowledge in motion. Through international research collaborations and networks involving scholars from different linguistic and pedagogical traditions, efforts are made to exchange, develop, and disseminate knowledge across contexts, thereby rendering it productive in a variety of settings. Such collaborations and networks are crucial for advancing research and promoting global understanding.

In the context of educational science, international learning experiences are pivotal because they prepare future educators “as human, social, and economic beings” (Leask, 2020, p. 1942) to navigate diversity, global knowledge flows, and unequal power relations. Such experiences foster *cosmopolitan teachers* (Luke, 2004) who are open, reflexive, and able to connect local and global contexts in inclusive and socially just ways (Koh et al., 2025). Moreover, international perspectives on issues in educational science open new avenues of thought that enable prospective teachers to critically examine and question national structures as well as historically and nationally embedded traditions of thought (Vogt et al., 2024). According to Koh et al. (2025) the internationalization of higher education should not be understood solely as “institutional internationalization” (p. 21), but rather as an ongoing practice of dialogue between pedagogical values and practical realities. From this perspective, vignettes can be regarded as a globally transformative experience designed to cultivate reflexivity and a critical stance toward one's own assumptions about alterity.

One initiative that further advanced the university's internationalisation efforts was the participation of FUB in the Erasmus+ project *ProLernen*, led by the University of Vienna from 2020 to 2022. This collaboration enabled the integration of an international and intercultural dimension into the university's teaching, research, and service aligning with the principles of Internationalization at Home (IaH) (Finardi & Aik, 2024).

3.2 The training modules at the Free University of Bozen-Bolzano

The training modules at the Faculty of Education at FUB, which emerged from the international theoretical discourse and the exchange of knowledge and experiences, were implemented during the 2021–22 academic year as part of two courses in social pedagogy: *Introduction to General Pedagogy and Social Pedagogy* and *Qualitative Methods in Educational and Social Research*. A total of 22 first and second semester students took part in the courses, which comprised a total of 20 hours across the winter and summer semesters. During the winter term, a six-hour introduction to the theoretical foundations of vignette research was provided. The course began with an interactive discussion on the concept of professionalisation and the relationship between theory and practice. This was followed by a brief overview of phenomenology as a philosophical movement and its significance within educational sciences. Finally, two topics addressed in the manual, *Perception* and *Learning* (Agostini et al., 2023), were examined in greater detail. The students' various modes of perception were collected and explored in depth with the aim of fostering greater sensitivity to different ways of perceiving. This exercise was designed to highlight that perception always occurs as something specific – that is, in significant difference (Waldenfels, 2000). In the productive gap that thereby emerges, a new meaning is awakened – one that is already inherent in a constellation of circumstances (Merleau-Ponty, 1945/2005). In this sense, special attention was given to the potential experiences condensed within the vignettes. These captured co-experienced moments were then theorised as learning moments, drawing on the phenomenological understanding of learning as experience (Meyer-Drawe, 2012), in which expectations are thwarted and new meanings about the self, the other, and the subject matter emerge.

In the summer term, 14 lessons focused on the topics *Vignettes*, *Perception*, and *Body* to illustrate the distinction between lived body and objective body from a phenomenological perspective and to clarify the importance of perceiving bodily expressions within vignettes. In this context, the ambivalent relationship between language and experience was also addressed. Following a theoretical introduction to the vignette and subsequent discursive readings, students were introduced to the practice of vignette writing and the challenges it entails. What follows is a student's first attempt at writing vignettes. Although it is still a provisional vignette lacking full writing maturity, it already displays many features of a final vignette, such as the attention to bodily expression and the distinctive sensitivity to atmosphere, which together create a surplus of meaning for the reader.

3.2.1. The boy with the crumpled flag¹

Three boys of primary school age are standing together in a small semi-circle on an open-air commu-

¹ All German quotations and the vignette have been translated into English by the authors of this article.

nity square, where a Peace Run event is taking place. Around them, other people – young and old – are present. Each of them holds a painted square sheet of paper (approx. 15 cm x 15 cm). The flags that have already been hung up display various peace-related themed designs – for example, one flag shows two doves, while others depict rainbows, hearts, smiling suns, the international peace symbol, crossed-out weapons, and words such as peace and war. Some flags are also bear the first names of their creators. One boy has crumpled the self-drawn sheet into his hands, as if he were shaping a dumpling. The other two boys are holding their flags lightly between their fingers so that they hang loosely at their sides visible to passers-by. The boy with the crumpled flag keeps looking down at his folded hands and then back up at the line where the other flags hang. He only moves his head, otherwise he keeps his gaze lowered and he says nothing. His body remains motionless, except for his hands; his fingers open and close rhythmically, and in the hollow of his palms – shaped like a small bowl – rests his crumpled flag. His friends have turned their bodies towards him and only the two of them are talking. They seem to be trying to engage their friend in a conversation. Their eyes seek his, but he barely responds. Every now and then they glance sideways toward the line where a lady is hanging a flag. When the lady climbs down from the ladder and turns to the three boys, she says: “Come on, let’s go and cut it down! The others will have to wait a moment!” She speaks fast, lifts her gaze, and moves briskly forward. The lady and the boy run to a doorway and disappear into the house. The boy with the crumpled flag is now bursting with energy and running into the house as if for his life. Another woman’s voice can be heard telling her child: “The boy has misspelled something.” (anonymised student; unpublished)

3.3 Evaluation through students’ reflective portfolios

During and at the end of the ‘vignette journey’, the students engaged in a reflective writing process, which alongside the writing and analysis of the vignettes, involved compiling a portfolio containing their reflections, guided by questions about what the course had meant to them. Students were asked whether their vignettes could serve various purposes, to reflect on their significance, and to consider how they might be applied in different pedagogical contexts. Another question focused on their engagement with the vignette research, exploring the insights they had gained for their personal development and future professional endeavours, as well as how these insights could influence their future practice as educators in school or in school-related contexts. Students were also asked to identify the kind of knowledge they believe vignettes generate and how such knowledge might contribute to a broader understanding of human behaviour, decision-making processes, and social dynamics. Additionally, they were asked to envision potential applications of this kind of knowledge across different professional domains. Finally, the students were invited to consider how vignettes could be used to address research questions or practical challenges within academia, policymaking, and other

professional domains. Based on their experiences with vignettes compared to other qualitative methods, students were asked whether they had identified any distinctive features or advantages that might enhance the effectiveness or depth of pedagogical research and analysis. The guiding questions encouraged them to engage in reflective practice – rethinking their experiences, recognising and acknowledging associated emotions, and thereby becoming aware of alternative possibilities of meaning.

Twenty-eight portfolios containing students’ reflections on the guiding questions were collected. All reflections were anonymised and subjected to an iterative reading process, with particular attention to critical observations, aimed at identifying every possible unit of meaning while preserving the uniqueness and original voice of each reflection. The material underwent a qualitative analysis drawing on Moustakas’ phenomenological approach (1994). The objective was to comprehend and describe the meanings inherent in the experiences. This analytical process entailed navigating between close examination of the data and reflective distancing from it. Initially, the researchers should become familiar with the data through open reading. This process involves exploring the experiences represented contained in the data with the aim of uncovering new insights rather than confirming existing assumptions. Subsequently, the text is reread multiple times, accompanied by notes and brief descriptive terms used to identify meanings for the first time. The process is conducted gradually through an ongoing dialogue with the text, to allow the data to ‘speak’ and to preserve the multiplicity of voices and meanings. This iterative engagement fosters a deeper understanding of the data, which are then organised into themes to create a coherent and meaningful whole. The outlining these themes serves to reveal the underlying meanings embedded in the participants’ experiences. Only once this process is complete are the results articulated and refined.

The following section primarily highlights the themes identified in relation to the subjects of movement and multiplicity. The analysis revealed particularly interesting reflections on how the vignettes open new possibilities for perception and offer alternative ways of understanding experience. A multiplication of possibilities is unveiled – both in the multi-step process of writing the vignette and in its reading, which generally takes the form of a discursive reading moving progressively away from a single perspective, from the ‘unicum’ of its own truth to become an inventory of possibilities, “a combinatoria of experiences, of information, of readings” (Calvino, 1993, p. 123). Recognising the multiplicity of viewpoints and of perceptions entails acknowledging the perspectives of others and reorienting one’s own. These perspectives may be influenced by different theoretical frameworks, prior knowledge, lived experiences, and relationships with the world, calling for alternative ways of interweaving knowledge. According to the students, the recognition of multiplicity allows for a broadening of one’s own point of view to encompass the multifaceted experiences described in the vignettes.

This recognition simultaneously requires that students reorganise their ways of seeing, perceiving and listening – a modification on the self that encompasses

ses both the personal dimension and the (future) professional perspective. Indeed, the students emphasised that this new perception of plurality involves not only generating knowledge but also the capacity to perceive differently. Multiplicity thus pertains to the perceptible and sensorial experiences and to their continuous evolution, in connection with the multiple movement of experience within and in relation to the physical and social world.

The perceived multiplicity is closely linked to the specific type of experience evoked by the vignettes: a tangible and immersive encounter that enables one to sense the atmosphere, perceive body movements, and discern gestures, glances, and postures. The atmospheres described in the vignettes resonate with readers on a personal level, as if each had directly lived the experience. The students expressed a sense of shared participation in their peers' experiences, highlighting the vividness, intensity, and scenic dimension of the situations depicted, as if one "could enter the vignette itself" (Sara, student).

Both the language used in the vignettes and the scenic representation of gestures, postures, and movements seem to have a significant impact on the students. This innovative way of looking at and seeing educational phenomena 'anew' underscores the importance of attentive sensory perception and bodily involvement. A student, Marion, emphasises that she was able to recognise "this added value: the diversity, the complexity of the most varied situations, which can be perceived quite differently". The almost imperceptible movements of a hand, subtle facial expressions, or minute mimicry – such as a barely suggested smile or a furrowed brow – are elements that sustain attention to detail, and thus expand the experience. They enable its meaning to be understood and illuminated, or as Waldenfels (2006) states, allow an attention that "does not decide on whether something is, nor does it have to do with the who and what of the experience, rather it invests the how" (p. 118).

The vignette is therefore a tool that guides students along a path of awareness and attentiveness to perception, inviting them to renounce the obviousness of things and meanings. The gaze induced by the vignette allows them to perceive light and shadow – to engage in a mode of enquiry that extends beyond direct and conscious perception, encompassing affectivity and a pre-reflexive access to the world and others. This new orientation of the gaze seeks not so much explanation, but meaning; it does not operate in a causal manner but remains open to the multiplicity of understanding that comes from intuition, wonder, and emotion. As Patrick notes in his reflective portfolio: "For the first time, I do not interpret immediately, I do not try to explain, but I focus on understanding, on being intuitive". As the participating students emphasise, the process of writing vignettes is, in itself, an exercise in perception, as it requires one to patiently revisit one's own experiences, to constantly redefine one's gaze, to continually problematise one's choices, to allow oneself to be continually displaced, and to dwell in the unpredictable.

The theme that emerged from the data analysis – the multiplicity of experiences – is closely connected to another form of multiplicity: that of understanding. The wide range of possible meanings arising from the

vignettes represents a crucial aspect of the method. Participants found it both stimulating and challenging to question their beliefs, established perspectives, and predefined structures, as well as their preconceptions and implicit assumptions. Nevertheless, they considered the multiplicity of meanings that emerge through writing and reading as a key element of the vignette approach. In this regard, the students emphasise that reading the vignettes is not so much about "reading between the lines" (Linda), or uncovering hidden meanings, but about recognising that there are multiple ways of making sense of reality simultaneously – without reducing understanding to a single meaning or imposing a hierarchy among different possible understandings.

In fact, students point out that they are not dealing with 'given' and final readings, but with an openness towards experiences – to what arises in the always original, unpredictable and unrepeatable encounter with the world and with others. Writing and reading the vignettes thus protects from fixed formulas and predetermined answers, guiding instead toward an exploration of experience that remains always open. The students stated that the vignettes enabled them to grasp the complexity of educational phenomena and developmental processes. Simultaneously, they reported gaining insights into the implications of multiple, evolving selves, various self-perceptions, and shifting connections and roles within a diverse professional environment – allowing them, as one student (Silvia) noted, to "appreciate the changes in our world and life views". Here, we recognise the importance of valuing a wide range of perspectives, perceptions, and practical approaches, trying to "activate a sense of possibility whereby we do not simply lock ourselves into reality, but take into account that reality could also be different" (Waldenfels, 2011, p. 41). Engaging in the practice of writing vignettes and reading those produced by others led students to reconsider their own approach to scientific knowledge – to question what kind of knowledge this tool generates and what forms of professional practice such knowledge makes possible. The reflections highlight the fluid nature of knowledge – its dynamic, constantly evolving dimension, constantly situated within the fabric of everyday life, in our lived world, the 'Lebenswelt'. The self-reported information in the portfolios is also reflected in the results of a questionnaire conducted across all six locations in the summer semester of 2022, with a total of 83 respondents. The results were evaluated using descriptive statistics and qualitative content analysis. The vignette thus emerges as an instrument that opens up possibilities for multiple forms of knowledge – one that, by embracing the validity of diverse interpretations, fosters interdisciplinary connections and networks within the humanities and encourages the dismantling of boundaries, and ignites a movement of knowledge, perceptions, and exchange.

4. Conclusions: Potentials and limitations of the international research cooperation

Through the *ProLernen* project, internationalisation was promoted by integrating new knowledge – pre-

viously not established at the Bolzano site – into courses for future social workers. The project demonstrates how a research tool originally developed in the German-speaking context was adapted and transformed into a valuable instrument for professional development across diverse pedagogical, national, and linguistic settings. The vignettes themselves proved to be powerful instruments for transcending professional boundaries and fostering a deeper understanding of the pedagogical profession, offering the potential to move beyond established borders of knowledge and experience. Viewed through a phenomenological lens, the process enabled students to confront and question their pre-existing perceptions of their professional roles, thus engaging in a reflective process often absent from more traditional approaches to professionalisation, which tend to prioritise competence and certainty.

In contrast, the vignette method encouraged students to slow down, reconsider entrenched patterns of thought, and to pay attention to perception as an active and dynamic process. This shift led students to critically examine their personal professional identities, opening new pathways for ongoing professionalisation. The international exchange within *ProLernen* further reinforced these insights, as the participating locations shared and integrated diverse perceptions of the teaching profession and its professional norms. Importantly, the project also demonstrated how implicit assumptions about professional identity can be challenged and reshaped through collaborative dialogue, both among educators and across national borders.

An essential outcome of the project has been the blurring of boundaries between the professional roles of teachers and social educators. While these roles are traditionally seen as distinct – teachers as responsible for academic knowledge and social educators focusing on life-world knowledge (Agostini, 2020b) – *ProLernen* demonstrated that close cooperation between them is not only possible but necessary. The project opened up new possibilities for collaboration in schools by fostering a transdisciplinary approach. Transdisciplinarity is defined here as the practice of transcending disciplinary and interdisciplinary hierarchies, connecting diverse bodies of knowledge, and framing educational issues within broader, open relationships. This approach requires collaboration among all education actors, each contributing their unique responsibilities and expertise without rigid separation. Thus, while different professional roles remain essential, they should be regarded as equal contributors to the shared educational mission, rather than as isolated domains.

However, it is equally important to acknowledge the limitations and challenges encountered in the project's internationalisation efforts. The outcomes of the vignette exercises were predominantly documented through self-reflections, such as student portfolios and surveys, and therefore cannot offer definitive conclusions about whether these exercises translated into actual behavioural changes or shifts in pedagogical practice. Furthermore, the theoretical and practical exchange primarily flowed in one direction, from German-speaking countries to the other partners involved, which resulted in the limited integration of Italian

and Greek perspectives within the broader framework. While these regional traditions and discourses were incorporated at specific sites, such as in multiplier training sessions, they did not permeate back to the other locations.

Despite these challenges, the project facilitated valuable and active exchanges of experience and knowledge among the partner institutions, with those joining at a later stage benefiting from the insights gained by earlier participants. Some partners even took the initiative to attend courses offered by other institutions, thereby fostering a more collaborative learning environment. This collaborative spirit also extended to joint events organised by Austrian partners, which further enhanced dialogue and learning. In this sense, it can be argued that the project not only enables reflection but also provides valuable insights into how international cooperation can operate at different levels, and generate transformative processes among diverse educational actors.

References

- Agostini, E. (2025). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In M. F. Buck & J. Bossek (Eds.). *Strömungen und Denkstile in der Pädagogik – die Spannweite pädagogischen Denkens und Handelns sichtbar machen*. Klinkhardt.
- Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. StudienVerlag.
- Agostini, E. (2020). Lernen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H. U. Otto (Eds.). *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 217–229). Springer VS.
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., & Sandner, I. (Eds.). (2023). *The vignette as an exercise in perception: On the professionalisation of educational practice*. Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/04/9783847418245.pdf>
- Agostini, E. & Mian, S. (2019). Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 23(3), 25–30.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*(1), 45–54. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13755>
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 29–51.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Mondadori.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt/utb.
- DAAD & DZHW (2020). Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. <https://doi.org/10.3278/7004002sw>
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decision no. 1080/2017 (2017). Autonomous Province of Bolzano-Bozen, Decision of 10 October 2017, no. 1080. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/209199/beschluss_vom_10_oktober_2017_nr_1080.aspx?view=1
- European Commission / EACEA / Eurydice (2023). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Eurydice report. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023>
- European Union (2018). Erasmus+ Higher Education Impact Study. Final Report. <https://doi.org/10.2766/162060>

- Finardi, K. & Aik, A. (2024). Possibilities of virtual exchange for Internationalization at Home: Insights from the Global South. *Journal of Virtual Exchange*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.21827/jve.7.39593>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Kaser, L. & Halbert, J. (2009). *Leadership Mindsets: Innovation and Learning in the Transformation of Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881156>
- Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2025). Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching*, 31(4), 536–549. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2119381>
- Leask, B. (2020). Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. In P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.). *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1940–1949). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_24
- Luke, A. (2004). Teaching after the market: From commodity to cosmopolitan. *Teachers College Record*, 106(7), 1422–1443. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00384.x>
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis e-Library.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- Neuman, A. (2019). Criticism and education: dissatisfaction of parents who homeschool and those who send their children to school with the education system. *Educational Studies*, 45(6), 726–741. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509786>
- Provincia Autonoma di Bolzano (2015). Neues Berufsbild Schulsozialpädagoge: Erstmals Wettbewerb. https://www.provincia.bz.it/autonomietag/2015/archiv.asp?news_action=5&news_article_id=632497
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 173–182.
- Vogt, M., Neuhaus, T., Pieper, M., Bierschwale, C., & Schäffer-Trencsényi, M. (2024). “Inclusion or Inklusion?” Zur Intensivierung von Lernprozessen durch die Internationalisierung von Lehr- und Fortbildungsformaten im Kontext der Lehrer:innenbildung. *QfI-Qualifizierung für Inklusion*, 6(1), 152. <https://doi.org/10.21248/qfi.152>
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*. Rosenberg & Sellier.
- Waldenfels, B. (2006). *Fenomenologia dell'estraneo*. Raffaello Cortina.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Zadra, C. & Agostini, E. (2024). La vignetta fenomenologica: uno strumento narrativo per la ricerca empirica pedagogica. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 28(68), 1–13. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/17738>



Democratic Engagement and Transformative Inclusion: Insights from Italy's 0–6 Early Childhood Education and Care Sector

Partecipazione democratica e modello trasformativo dell'inclusione: Riflessioni dal settore dell'educazione e cura della prima infanzia 0–6 in Italia

Vanessa Macchia

Competence Centre of School Inclusion, Free University of Bozen-Bolzano (Italy); vanessa.macchia@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0002-1146-0219>

Stefania Torri

Competence Centre of School Inclusion, Free University of Bozen-Bolzano (Italy); stefania.torri@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0002-8180-8778>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study presents preliminary results from the “Pensare IN Grande / ThinkINg Big” project, based on a nationwide survey of Italian early childhood professionals. Anchored in the Council of Europe's democratic competencies framework and Hackbarth and Martens' model of “inclusion as transformation,” the ongoing study explores inclusive practices in 0–6 education settings. Preliminary findings highlight a strong culture of welcome and collaboration, alongside challenges in accessibility, infrastructure, and specialized training. The discussion calls for systemic investment, reflective professional development, and participatory governance to support inclusive education across Italy's early years landscape.

Il presente studio illustra i risultati preliminari del progetto “Pensare IN Grande / ThinkINg Big”, basato su un sondaggio nazionale condotto tra i professionisti italiani che operano nel settore della prima infanzia. Lo studio, attualmente in corso, si fonda sul quadro delle competenze democratiche lanciate dal Consiglio d'Europa e sul modello di “inclusione come trasformazione” di Hackbarth e Martens, esplorando le pratiche inclusive nei contesti educativi per la prima infanzia, dalla nascita ai sei anni di età. I risultati preliminari evidenziano una forte cultura dell'accoglienza e della collaborazione, accanto a sfide in termini di accessibilità, infrastrutture e formazione specializzata. Dalla discussione emergono la necessità di investimenti sistemici, di uno sviluppo professionale riflessivo, nonché di una governance partecipativa al fine di sostenere l'istruzione inclusiva nel contesto della prima infanzia in Italia.

KEYWORDS

Democratic education, Transformative inclusion, ECEC professional development, Inclusive practices in ECEC
Educazione democratica, Inclusione trasformativa, Sviluppo professionale nella prima infanzia, Pratiche inclusive nella prima infanzia

Citation: Macchia, V., Torri, S. (2025). Democratic Engagement and Transformative Inclusion: Insights from Italy's 0–6 Early Childhood Education and Care Sector. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 55-62. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_08

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship : Section 1 (V. Macchia, S. Torri); Sections 2–5 (V. Macchia); Sections 5.1–5.3 and Sections 6–8 (S. Torri); Section 9 (V. Macchia, S. Torri). This contribution is the result of extensive work and was conceived jointly by the two authors.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_08

Submitted: July 5, 2025 • Accepted: November 25, 2025 • Published on-line: November 26, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Inclusive education goes beyond simply bringing together children with and without special needs in shared learning spaces. It requires a deep transformation of pedagogical and didactic approaches—redefining both the goals and the processes of early childhood education. Rooted in the belief that such transformation must begin as early as possible, inclusive education aims not only to accommodate diversity, but to actively shape the educational environment into a driver of long-term social change. At the same time inclusive early childhood education is inseparable from the cultivation of democratic competencies that empower children to participate actively in society (see Brandolini, 2024, for a comprehensive overview).

This article integrates theoretical, normative, and empirical perspectives to examine how inclusive education is interpreted and enacted in practice.

Bearing in mind these two dimensions of inclusive early childhood education—its role in both cultivating democratic competencies and driving transformative change—this article presents the inter-university project *“Pensare IN Grande / ThinkINg Big”*. Following a review of key studies on early childhood education and care (ECEC) with a focus on inclusion—highlighting both emerging opportunities and areas still requiring development—the current Italian legislative landscape is examined, with attention to recent reforms and evolving interpretations of inclusion. The project is subsequently introduced, including its origins, objectives, and policy framework, along with preliminary findings from a questionnaire administered to professionals across the 0–6 sector, such as teachers, educators, and other key actors. The article concludes with a reflection on the main strengths and persistent challenges identified and proposes actionable directions for practice and policy aligned with the inclusive vision outlined.

2. Fostering Democratic Competencies and Transformative Inclusion in Early Childhood Education and Care

2.1 The Foundation of Democratic Competencies

Inclusive early childhood education and care is inseparable from the cultivation of democratic competencies that empower children to participate actively in society. The Council of Europe (2018) defines these competencies as a combination of values, attitudes, skills, and knowledge—including critical understanding—that support human development within a democratic society. Individuals grow by cultivating diversity, equity, and justice (values); by maintaining an openness to other perspectives and a disposition toward tolerance (attitudes); by developing autonomy, empathy, cooperation, and conflict-resolution abilities (skills); and by acquiring knowledge that is inseparable from the critical capacity to sustain and apply it (knowledge and critical understanding) (Council of Europe, 2018).

This conceptual foundation is further reinforced by the European Sustainability Competence Frame-

work by Bianchi et al. (2022), which identifies four core areas:

“Embodying Values: Educators and institutions must model fairness, respect, and solidarity in everyday interactions. *Accepting Complexity:* Children learn to navigate diverse perspectives and understand interconnected social and environmental challenges. *Acting Sustainably:* Practices foster stewardship of resources, guiding children to make choices that balance present needs with future generational equity. *Shaping the Future:* Young learners are encouraged to envision and co create more just inclusive communities” (Bianchi et al., 2022, pp. 17–27).

While not explicitly listing implementation strategies, the framework supports practical application through its emphasis on engaging with multiple perspectives, fostering intersectoral cooperation, and encouraging participatory, community-centred approaches to sustainability learning (Bianchi et al., 2022, pp. 23, 27, 29). These principles are particularly consistent with inclusive educational practices that value collaboration, voice, and shared responsibility.

2.2 Hackbarth’s Model: Inclusion as Transformation

Alongside this normative and strategic foundation, Hackbarth’s (2017) empirical research offers a complementary, practice-oriented perspective. Together with the theoretical work developed with Martens, (2018) the German scholar developed the concept of ‘inclusion as transformation,’ which frames inclusion as a fundamental reconfiguration of pedagogy, classroom relationships, and the learning environment. Although Hackbarth’s research primarily focuses on primary school settings, its core insights—particularly the emphasis on relational, material, and reflective dimensions of inclusion—offer valuable guidance for early childhood education when appropriately adapted to the developmental context of younger learners.

Hackbarth and Martens conceptualize inclusion as a transformative process that goes beyond the simple integration of diverse learners. Their research demonstrates that inclusion requires a deliberate transformation of everyday classroom interactions, routines, and relationships, so that each child’s perspective and learning style are authentically recognized and valued. This transformation extends to the material and spatial dimensions of the classroom, with resources and activities intentionally designed to foster equitable participation. A distinctive feature of Hackbarth and Martens’s approach is the use of video-based documentation to reveal implicit norms and expectations, encouraging educators to reflect critically on their practices and to promote ongoing professional reflexivity (Hackbarth & Martens, 2018).

While Hackbarth and Martens’s work is not explicitly founded on the European frameworks, clear conceptual connections emerge both perspectives emphasize the need for a deep, systemic shift in educational values and practices, aligning with principles of democracy and participation.

2.3 Integrating Frameworks: Conceptual Basis

The integration of these frameworks presents a number of relevant conceptual considerations:

- The European frameworks provide the societal, ethical, and civic rationale for inclusion, outlining the competencies and goals that should underpin early childhood education.
- Hackbarth and Martens's model supplies the practical, transformative methods necessary to realize these goals in daily educational practice.
- Their complementarity allows educators to address both the “why” (the broader democratic and sustainable imperatives) and the “how” (the concrete pedagogical transformations) of inclusion.

By uniting these perspectives, a comprehensive and nuanced foundation for inclusive early childhood education is obtained, one that is both aspirational and actionable, capable of fostering environments where every child's right to participation, development, and belonging is authentically realized.

3. Latest research in Inclusive ECEC

Recent research on early childhood education and care (ECEC) highlights key themes including the evolving policy frameworks for inclusive education, systemic barriers affecting access and quality, and emerging empirical studies focusing on participation, pedagogical practices, and cross-sectoral approaches. This brief review focuses on these aspects to frame the current challenges and guide the present inquiry.

Research on ECEC typically oscillates between the analysis of international policy documents and global reports, and the development of empirical studies. Macchia and Torri (2023) examine national and international policy frameworks governing ECEC from an inclusive education perspective. Their analysis highlights how inclusion is increasingly framed not merely as access, but as a systemic transformation of educational environments. The study emphasizes the importance of ensuring equal learning opportunities from birth, promoting diversity, and embedding democratic values through participatory and culturally responsive practices in early education settings (Macchia & Torri, 2023).

A robust body of research confirms that high-quality ECEC underpins individual cognitive, emotional, and social development, while also enabling early detection of learning or developmental challenges (Motiejunaite, 2021). The United Nations' Agenda for Sustainable Development 2030 frames education as a universal right. However, OECD and Council of Europe data reveal that only 27 percent of disadvantaged children in Europe participate in formal ECEC programmes, exacerbating existing gaps (Council of Europe, 2022).

The Global Report on Early Childhood Care and Education (ECCE), jointly published by UNESCO and UNICEF (2024), issues an urgent call to action for governments and education systems worldwide. It highlights that the world is off track in meeting SDG

Target 4.2, which aims to ensure access to quality early childhood development and pre-primary education for all children by 2030. One pressing concern is that children with disabilities are still 25% less likely to attend early education programmes, underscoring persistent barriers to access and participation. The report also reveals that only 46% of 194 countries have implemented at least one year of free and compulsory pre-primary education, limiting equitable entry points for many children. Furthermore, only 57% of pre-primary teachers in low- and middle-income countries have received adequate pedagogical training, raising concerns about the quality and inclusiveness of learning environments. Collectively, these findings point to the urgent need for systemic reforms to ensure that all children—regardless of ability or background—can benefit from high-quality, inclusive early education (UNESCO & UNICEF, 2024).

Recent scholarship shifts the focus from merely redressing inequities toward a holistic, systems-level approach that integrates health, education, and social protection—especially critical during the first 1,000 days (ages 2–5). In low- and middle-income countries, fewer than one quarter of children receive adequate early support, underscoring the need for cross-sectoral strategies and sustained investment (Draper et al., 2024).

On the empirical front, two recent contributions are particularly relevant. A *Frontiers in Education* Special Issue (2023) presents empirical studies on inclusion and participation in ECEC, focusing on children at risk and with disabilities, teacher self-reflection tools, socio-emotional learning programmes (such as PATHS®), and the impact of socioeconomic context on child development (Björck, 2023). Additionally, a Scoping Review by Ritosa et al. (2023) offers an exploratory overview of how children's engagement is measured in ECEC settings, providing valuable insights into the effectiveness of inclusive practices (Ritosa et al., 2023).

These findings inform the research focus and methodological approach to assess inclusivity in Italian ECEC settings.

4. Italy's Integrated 0–6 System and the 2025 National Curriculum Guidelines: Continuity, Innovations, and Inclusive Challenges

Italy's integrated education system for children aged 0 to 6, formally established by Legislative Decree 65/2017, represents a significant policy innovation designed to bridge the historical divide between early childhood care (ages 0–3) and preschool education (ages 3–6). Recognizing early childhood as a foundational stage for lifelong learning and social equity, the system adopts a holistic, inclusive vision that respects and promotes the rights and needs of all children, regardless of their background or abilities. It is built upon the principles of educational continuity, accessibility, and pedagogical coherence, and is in accordance with international frameworks such as the UN Convention on the Rights of the Child and Sustainable Development Goal 4.2 (MIUR, 2017).

The pedagogical foundation of the integrated sy-

stem is articulated in the *Pedagogical Guidelines for the Integrated System 0–6*, which provide a systematic framework for educational planning, curriculum coherence, and the professional development of educators. These guidelines emphasize the importance of fostering meaningful learning contexts, nurturing relationships, and ensuring participation and inclusion as core dimensions of quality early childhood education (MIUR, 2021).

The most recent development in this policy area is the publication of the *National Curriculum Guidelines for Early Childhood and First-Cycle Education*, issued by the Italian Ministry of Education and Merit (MIM, 2025). Initially released as a draft for public consultation, the document was subsequently refined and published in its final version. The guidelines reaffirm Italy's longstanding commitment to inclusive education, devoting a dedicated section to the notion of a "school capable of being inclusive." They trace the historical and legislative trajectory of inclusion, emphasizing full participation and the recognition of each child's unique potential (MIM, 2025). Notably, the document introduces inclusion as an "organisational culture," arguing that inclusive principles should inform not only pedagogical approaches but also the structural and symbolic dimensions of educational institutions.

A closer analysis, however, reveals several critical tensions. Antonacci et al (2025) pointed out some significant critical aspects. While the guidelines articulate a strong rhetorical commitment to inclusion, this is not always matched by conceptual clarity or linguistic precision. For example, the use of outdated terminology, such as describing children with disabilities as "carriers of some form of disability", suggests a residual adherence to medical or deficit-based models. Similarly, the treatment of Special Educational Needs (SEN) appears inconsistent: the concept is frequently narrowed to socio-linguistic disadvantage, with limited consideration of broader categories such as neurodiversity or giftedness. This restrictive framing risks reinforcing dichotomies between "normal" and "special" learners, rather than advancing a universal design for learning paradigm.

Pedagogically, the guidelines at times seem to revert to a transmissive model of teaching. The recurrent use of the term *Magister* to describe the teacher evokes a hierarchical and directive role, at odds with contemporary understandings of educators as facilitators, co-constructors of knowledge, and relational professionals. Furthermore, the emphasis on "simple" activities and "correct" knowledge risks flattening the complexity of learning processes, limiting opportunities for exploration, creativity, and critical thinking—particularly for children whose ways of learning diverge from normative expectations (Antonacci et. al. 2025).

Nonetheless, the document contains several promising elements. The focus on the alliance between schools and families, the attention to the material and symbolic dimensions of learning environments, and the call to deconstruct exclusionary discourses reflect an awareness of the multifaceted nature of inclusion (Antonacci et. al. 2025). These elements could provide a foundation for more transformative practices, provided they are supported by clear implementation

strategies and coherent professional development policies.

In conclusion, the *2025 National Guidelines* continue Italy's strong legislative tradition in support of inclusive education yet fall short of fully adhering to contemporary pedagogical research and inclusive frameworks. A more transformative policy would require not only updated terminology and broader conceptual foundations but also a reimagining of the curriculum, learning environments, and the professional identity of teachers as agents of democratic participation and co-construction from the earliest years of life.

5. Pensare IN Grande – ThinkINg Big: Investigating Inclusive Practices in Italian Early Childhood Education and Care

Italy offers a particularly fertile ground for the study of policy, practice, and inclusion in early childhood education and care (ECEC). Its long-standing commitment to inclusive schooling, coupled with recent legislative reforms establishing an integrated 0–6 education system, provides a rich and complex framework for examining how inclusive principles are enacted in diverse educational settings. Amatori and Maggiolini (2021), for instance, advance an integrated framework of care, education, and welfare in early childhood, wherein inclusion, personalization, participation, and quality are conceived as interrelated and mutually reinforcing principles. This model is underpinned by continuous professional development, effective governance structures, and a sustained focus on familial and socio-cultural contexts, including responsiveness to crisis situations such as the Covid-19 pandemic (Amatori & Maggiolini, 2021).

In a similar vein, *Pensare IN Grande – ThinkINg Big* is an educational project that translates these inclusive principles into research and practice. It promotes inclusive early childhood education by integrating three core dimensions: Internationality, Childhood, and Inclusion. It adopts collaborative, experiential, and intercultural approaches, emphasizing play, reflective documentation, and the critical use of technology to ensure equal opportunities for all children, including in complex or emergency contexts (Amatori et al., 2022 and 2025).

The project is a medium-term, inter-university collaborative research initiative involving four Italian universities. Data collection is managed by the Competence Centre for School Inclusion at the Free University of Bozen-Bolzano. The project adopts an open and evolving framework, with continuously updated data, functioning as a longitudinal observatory. It focuses on educators working in nurseries, pre-schools, playgroups, and family centers, with the aim of exploring how inclusion is understood, practised, and supported across varying institutional and territorial contexts.

5.1 Research Questions and Aims

At the heart of the project are three interrelated research questions:

- To what extent do institutional frameworks influence the promotion of inclusion compared to individual pedagogical actions?
- What strategies can support an educational approach that *moves beyond the mere transmission of basic knowledge* to foster values, personal development, and intellectual growth?
- Which innovative approaches and strategies are effective in overcoming barriers to inclusion in diverse educational contexts?

By addressing these questions, the project aims to generate empirical insights and support the development of inclusive practices across diverse educational contexts.

5.2 Evaluating inclusion: methodological framework

A central component of the project is the systematic evaluation of inclusivity within early childhood education environment (Amatori et al., 2022). To this end, the research team has adapted the *IECE Environment Self-Reflection tool* (Björck-Åkesson et al., 2017), a validated instrument designed to assess inclusive practices across eight key dimensions:

- a welcoming and friendly overall atmosphere
- an inclusive social environment
- a child-centred pedagogical approach
- a physically accessible and child-friendly setting
- the availability of materials suitable for all children
- inclusive communication strategies
- an inclusive teaching and learning environment
- a family-friendly institutional culture

The rationale behind the choice of this tool lies in its grounding in an ecosystemic perspective. As one can see, it focuses on children's learning and play activities, as well as the relationships they experience within educational settings, placing particular emphasis on the contextual and relational factors that influence their participation. This closely adheres to the concept of inclusion detailed in this article.

The tool has been carefully adapted to reflect the specificities of the Italian educational context. The research design employs a mixed-methods approach, combining quantitative data collected through a Likert-scale questionnaire with qualitative data from open-ended questions included in the same questionnaire. This integrative strategy enables the team to capture both measurable indicators of inclusivity and the lived experiences of educators. The resulting data support a comprehensive understanding of how inclusive values are interpreted and enacted in everyday pedagogical practice.

The questionnaire was developed and distributed using Qualtrics survey software (Qualtrics, Provo, UT) through professional networks, institutional mailing lists, and educational associations, with the aim of rea-

ching a broad cross-section of early childhood professionals across Italy. Although the questionnaire was distributed nationwide and reached early childhood professionals (0–6) working across a variety of regions and institutional setting, the analysis is based solely on the responses collected and should therefore be interpreted as representative of the sample rather than the broader population. The number of responses is not sufficient to guarantee statistical representativeness at the population level. As a result, any generalization should be made with caution, and the findings should be considered indicative rather than definitive. Nevertheless, the dataset provides a sufficiently articulated snapshot of the perspectives of those who chose to participate. In the next stages of the project, the sample will be substantially expanded, allowing to become broadly representative of the national ECEC sector.

5.3 Ethical considerations

Before beginning the questionnaire, participants were presented with clear information about the study's aims, their voluntary participation, and their right to withdraw at any time. Consent was obtained through an online confirmation checkbox, ensuring that all responses were given knowingly and willingly.

All responses were fully anonymized, with no personal or identifying data collected. The survey platform employed SSL encryption to secure data transmission, and all data were stored on password-protected university servers in compliance with GDPR (EU 2016/679). Access was restricted to the research team, and results were reported in a way that protects participants' identities. These procedures ensured the study was conducted with respect for participants' rights and in line with current ethical standards.

6. Preliminary findings

6.1 Sample characteristics

The questionnaire was completed by 238 participants working in early childhood education across several Italian regions, predominantly in Trentino-Alto Adige but also in Tuscany, Liguria, Veneto and Friuli Venezia Giulia. The sample was largely female (96.15%), with a broad age distribution (the largest groups: 45–50 and over 55 years, both 19.11%). Most respondents were kindergarten teachers (*insegnanti di scuola materna*) (32.48%) or nursery educators (*educatrici ed educatori di asili nido*) (26.75%), with others including coordinators (20.38%), support teachers (*insegnanti di sostegno*) (3.82%), and various staff (14.65%). Educational backgrounds ranged from high school diploma (44.87%) to bachelor's (14.10%) and master's degrees (8.33%).

6.2 Quantitative results

6.2.1 Key findings at a glance

Section	Most positive (%)	2 nd positive (%)	Neutral Negative (%)
Welcoming atmosphere	67.0 (very welcoming)	29.1 (welcoming)	3.4 (neutral)
Inclusive social context	62.8 (strongly agree)	32.6 (agree)	4.6 (disagree)
Child-centred approach	70.4 (always)	25.3 (often)	4.3 (sometimes)
Child-friendly setting	59.2 (very suitable)	36.5 (suitable)	4.3 (partially suitable)
Materials for all children	55.7 (always)	38.6 (often)	5.7 (sometimes)
Communication for all	61.4 (always)	33.6 (often)	5.0 (sometimes)
Inclusive teaching	58.6 (strongly agree)	37.1 (agree)	4.3 (disagree)
Family-friendly setting	63.6 (very welcoming)	32.1 (welcoming)	4.3 (neutral)

Table 1. Summary of quantitative results by section.

Table 1 provides a comprehensive overview of the quantitative findings. Most responses are highly positive, with most participants perceiving their settings as welcoming, inclusive, and child-centred. The highest ratings are found in the child-centred approach and welcoming atmosphere. Regarding the domain child-centred approach, most items display very high

rates of positive responses, with most respondents reporting that educational practices are routinely tailored to the needs and interests of each child, and that children's voices are listened to in daily activities. However, other items within the same domain reveal a more varied distribution: for example, when asked whether children can always freely choose activities or are actively involved in setting classroom rules, a larger portion of respondents are willing to disagree. This highlights the fact that, while core aspects of the child-centred approach are widely implemented, certain practices involving children's autonomy and participation in decision-making remain less consistently applied. Additionally, a consistent minority (3–6% per section) reported neutral or less positive experiences, particularly with regard to materials and specific aspects of inclusive teaching, mainly those linked to the availability and quality of teacher training opportunities. This indicates that, despite a generally favorable climate, there are areas where improvement is needed.

6.2.2. Visual summary of section means scores

To provide an immediate and clear overview of strengths and weaknesses across the eight sections of the Pensare IN Grande/ThinINg Big questionnaire, the following *deviation-from-mean lollipop chart* displays the mean scores for each area. Axis is centred at the grand mean (3.50); tick labels show deviations (± 0.1 , ± 0.2 , ± 0.3). Sections with mean scores below 3.5 are marked in red to emphasize areas needing improvement."

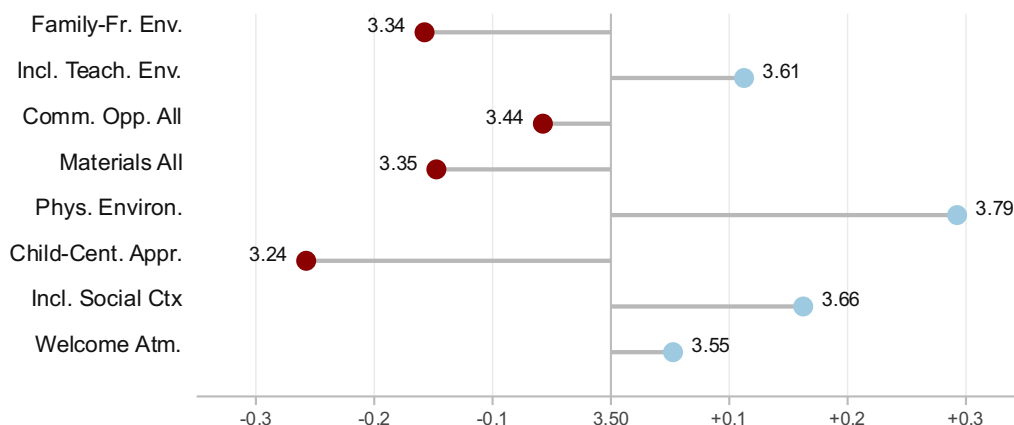


Figure 1. Deviation-from-mean lollipop of section scores (grand mean = 3.50; scale 1–4). Points show section means; stems indicate deviation from the grand mean.

The chart clearly shows that the strongest aspects of inclusion, as perceived by early childhood professionals, are the welcoming atmosphere, the quality of the physical environment, and the inclusive social context, all of which score above the threshold of 3.5. In contrast, the areas of materials for all, participation and voice, professional development, and especially child-centred approach fall below this level, indicating persistent challenges in individualized planning, ma-

terial adaptation, and staff training. The relatively lower mean observed for the child-centred approach in this chart reflects the discrepancies among items within the domain, with some showing very positive perception and others lower ratings, as outlined in the previous section. Overall, while the sector demonstrates a solid foundation in relational and environmental inclusion, there remain significant gaps in making practices truly responsive to every child's needs.

6.3 Open-Ended Responses: Thematic Summary

<i>Dimension</i>	<i>Strengths identifies</i>	<i>Challenges reported</i>
Welcoming atmosphere	Personalized greetings, welcome rituals	Inadequate entrance spaces, lack of quiet zones
Inclusive social context	Emphasis on diversity, peer interaction	Group dynamics, insufficient adult-child ratios
Child-centred approach	Tailored activities, observation-based planning	Time constraints limit full individualisation, lack of support staff
Child-friendly setting	Child-sized furniture, safety measures	Accessibility issues, outdated facilities, limited outdoor spaces
Materials for all children	Variety, sensory and multicultural resources	Budget limitations, lack of inclusive play materials
Communication for all	Use of visual aids, Augmentative, Alternative Communication tools	Need for AAC training, language barriers
Inclusive teaching	Teamwork, shared planning within the professional team	Inconsistent application, no reflective practice, poor training
Family engagement	Regular communication, family events	Poor co-design, low participation from migrant families

Table 2. Main themes from open-ended responses.

Table 2 synthesizes qualitative insights from open-ended responses. Practitioners frequently emphasized strong relational practices, appreciation of diversity, and collaborative teaching as key strengths. However, they also reported enduring challenges such as limited physical space, budget constraints, and insufficient training—particularly in inclusive communication and pedagogical practices. These perspectives underscore the multifaceted nature of inclusion in ECEC settings and the continuing need for targeted investment, professional development, and structural support.

7. Discussion

This preliminary analysis should be interpreted considering certain limitations, including the non-representative nature of the sample and the uneven regional distribution of respondents.

Nevertheless, the dataset offers a valuable picture of everyday inclusive practices, as it reflects the viewpoints of professionals working in diverse roles and institutional settings across several Italian regions.

Through the lens of the eight dimensions of the IECE self-reflection tool, the study highlights how each area contributes differently to the overall inclusiveness of early childhood settings. The strongest dimensions—*welcoming atmosphere*, *inclusive social*

context, *family-friendly culture*, and *accessible physical environment*—confirm the presence of solid relational, organisational, and spatial foundations that support children's sense of belonging and participation. These strengths demonstrate that democratic values are already embedded in everyday routines and that educators are committed to cultivating equitable interactions and partnerships.

At the same time, the analysis underscores several dimensions requiring more sustained attention. *Materials suitable for all children* and *inclusive communication*—particularly the use of AAC and multilingual supports—reveal gaps that directly affect children's autonomy and participation. Similarly, the *child-centred pedagogical approach* and *inclusive teaching practices* show internal variability: while some practices are widely implemented, others—such as the co-construction of rules, the systematic promotion of children's voice, and reflective professional decision-making—are adopted less consistently. These areas of lower performance directly inform the recommendations proposed in this article, which are illustrated in the following section.

Strengthening the weaker dimensions—especially material accessibility, communication for all, participation and voice, and reflective teaching—will be essential to translate the system's inclusive aspirations into everyday practice. In this sense, the eight-dimensional framework functions not only as an evaluative tool, but also as a roadmap for policy and professional growth.

Moreover, these findings align with Hackbarth and Martens's emphasis on professional reflexivity and confirm that inclusion is a dynamic process shaped by the interplay of values, practices, and institutional conditions. While the Italian 0–6 system offers a solid legislative and pedagogical foundation, its implementation requires sustained investment and coherent strategies. In this context, the “Pensare IN Grande / ThinkING Big” project provides valuable insights into how inclusive principles are interpreted and enacted in everyday educational settings.

8. Proposed Recommendations

Building on the previous analysis, a strategic set of measures is proposed to reinforce and scale democratic engagement and transformative inclusion within Italy's early childhood education sector:

- Targeted funding for renewing materials, adapting physical spaces, and ensuring equitable access to AAC and multilingual resources.
- Comprehensive professional development, including hands-on training in reflective practices and mentoring networks to support peer learning.
- Formalized co-design processes with families and communities, supported by language services and cultural mediation.
- Policy alignment and monitoring, through clearer inclusive terminology, adoption of universal design principles, and a mixed-methods framework to track progress and inform continuous improvement.

9. Conclusions

This study affirms the transformative potential of reflective, community-oriented pedagogies while charting a clear agenda for action: secure dedicated resources, strengthen accredited training with reflexivity components, formalize co-design structures with families, and adopt mixed-methods monitoring to guide continuous improvement.


Continued data collection within the ThinkINg Big project will allow for the development of strategies capable of fostering transformative inclusion across diverse educational settings.

After expanding the sample to reach a scientifically valid level of national representativeness, the research team will be able to formulate more solid, evidence-based recommendations and practical guidelines for strengthening inclusion across the Italian 0–6 system.

By bridging the gap between aspirational vision and everyday practice, stakeholders can ensure that democratic engagement and transformative inclusion become embedded hallmarks of Italy's early years sector.

References

- Amatori, G. & Maggiolini, S. (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia: Politiche, famiglie, servizi*. Pearson.
- Amatori, G., Maggiolini, S., & Macchia (Eds.). (2021). *Pensare IN Grande: L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Antonacci, F., Antonietti, M., Di Bari, C., Granata, A., Guerra, M., Luciano, E., Mignosi, E., Sannipoli, M., Savio, D., Traverso, A., & Zizioli, E. (2025). Leggere le Nuove Indicazioni. Riflessioni e questioni intorno alla bozza 2025. *Bambini*, 41(4), 15–25.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Björck, E. (2023). Editorial: Advancing research on inclusion and engagement in early childhood education and care (ECEC) with a special focus on children at risk and children with disabilities. *Front. Educ.*, 8. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2023.132836>
- Björck-Åkesson, M., Bartolo, P. E., Kyriazopoulou, M., & Giné, C. (2017). Inclusive early childhood education environment self-reflection tool. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>
- Brandolini, R. (2024). Una prospettiva inclusiva per lo 0-6.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of competences for democratic culture. Volume I. Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union (2022). Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: The Barcelona targets for 2030 (2022/C 484/01; ST/14785/2022/INIT). *Official Journal of the European Union*, C 484, 1–12. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2022:484:TOC>
- DLgs. 65/2017 (2017). Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;65-art12>
- Draper, C. E., Tomlinson, M., Dua, T., Richter, L. M., Britto, P. R., Darmstadt, G. L., & Bhutta, Z. A. (2024). The next 1000 days: Building on early investments for the health and development of young children. *The Lancet*, 404, 2094–2116. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01389-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01389-8)
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Eds.). *Handbuch schulische Inklusion* (pp. 191–206). Opladen; Toronto: Barbara Budrich.
- Macchia, V., Torri, S., Amatori, G., Maggiolini, S., & Sannipoli, M. (2025). The Pensare IN Grande / ThinkINg Big Project: A Paradigm for Democratic Education. *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 1263–1271). Associazione "Per Scuola Democratica".
- Macchia, V. & Torri (2023). Early childhood education and care 0-6: The state of the art of the national and international regulatory framework from an inclusive perspective. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 155–164. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_20
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo - scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+2025.pdf>
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- Motiej nait, A. (2021). Access and quality of early childhood education and care in Europe: An overview of policies and current situation. *IUL Research*, 2(4), 64–80. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.190>
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Marklund, L., & Sheridan, S. (2023). Measuring children's engagement in early childhood education and care settings: A scoping literature review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 99. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4>
- UNESCO & UNICEF (2024). The right to a strong foundation: Global report on early childhood care and education [Global report on early childhood care and education – ECCE]. <https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation>



Narration, affectivity, and reflexivity in teacher education: A laboratory for the educational management of challenging students

Narrazione, affettività e riflessività nella formazione dei docenti: Un laboratorio per la gestione educativa degli allievi sfidanti

Paolo Arru

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Locarno (Switzerland); paolo.arru@supsi.ch
<https://orcid.org/0009-0007-1053-1891>

Veronica Simona Benhamza

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Locarno (Switzerland); veronica.simona@supsi.ch



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents a workshop-based educational experience developed within the optional course Relationship and Affective Conducts: From Theory to Practice, designed for prospective early childhood and primary school teachers at the Department of Education and Learning / School of Education (DFA/ASP) of the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI). Grounded in the paradigm of circular and relational pedagogy, the course fostered the development of affective awareness, reflective disposition, and the ability to manage complex educational situations. Through thematic workshops and narrative, symbolic, and metaphorical devices, participants engaged in a transformative process that wove together personal and professional experiences, promoting a regeneration of educational knowledge and postures. This contribution represents a concrete example of co-generative pedagogy, intertwining theory and practice within a framework of inclusion and relational sustainability. The article outlines the aims, phases, and tools of the course, contributing to the ongoing debate on the transition towards a more mindful, emotionally attuned, and context-sensitive teacher education.

Il contributo presenta un'esperienza laboratoriale sviluppata nell'ambito del corso opzionale Relazione e condotte affettive: dalla teoria alla pratica, rivolto a futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria presso il Dipartimento Formazione Apprendimento / Alta Scuola Pedagogica (DFA/ASP) della Scuola universitaria della Svizzera italiana (SUPSI). Inserito nel paradigma della pedagogia circolare e relazionale, il corso ha promosso lo sviluppo della consapevolezza affettiva, della disposizione riflessiva e della capacità di gestione educativa delle situazioni complesse. Attraverso atelier tematici e dispositivi narrativi, simbolici e metaforici, i partecipanti sono stati accompagnati in un percorso trasformativo che ha intrecciato vissuti personali e professionali, favorendo una rigenerazione dei saperi e delle posture educative. Il lavoro si configura come un esempio concreto di pedagogia co-generativa, che intreccia teoria e pratica in un'ottica di inclusione e sostenibilità relazionale. L'articolo illustra finalità, fasi e strumenti del percorso, contribuendo al dibattito sulla transizione verso una formazione docente più consapevole, affettiva e fondata sul dialogo tra soggettività e contesto.

KEYWORDS

Circular pedagogy, Teacher education, Educational management, Affectivity, Narration, Reflexivity, Inclusion
Pedagogia circolare, Formazione docenti, Gestione educativa, Affettività, Narrazione, Riflessività, Inclusione

Citation: Arru, P., Benhamza, V.S. (2025). Narration, affectivity, and reflexivity in teacher education: A laboratory for the educational management of challenging students. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 63-72. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_09

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgments: This paper was published with the support of EURADICE.

Authorship: Conceptualization (P. Arru, V. Simona Benhamza); Methodology (P. Arru, V. Simona Benhamza); Investigation (P. Arru; V. Simona Benhamza); Writing – original draft (P. Arru); Writing – review & editing (P. Arru, V. Simona Benhamza).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_09

Submitted: August 1, 2025 • Accepted: September 29, 2025 • Published on-line: September 29, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nel contesto delle sfide educative contemporanee, la formazione iniziale dei docenti è chiamata a sviluppare competenze relazionali e affettive sempre più articolate, capaci di sostenere pratiche inclusive, riflessive e trasformative.

I cambiamenti demografici, le trasformazioni familiari, le nuove forme di vulnerabilità sociale e la crescente eterogeneità dei gruppi classe pongono alla scuola il compito di costruire ambienti di apprendimento capaci di accogliere la differenza, gestire la conflittualità e valorizzare le potenzialità soggettive degli alunni. In questo contesto, il ruolo del docente si configura sempre più come una funzione educativa ad alta densità relazionale ed emotiva, che richiede disposizioni professionali consapevoli, capaci di integrare teoria e vissuto nella pratica quotidiana.

Tali esigenze trovano riscontro nei più recenti orientamenti internazionali sulla formazione docente, che sottolineano l'urgenza di rafforzare le life skills, le competenze emotive e le capacità riflessive dei futuri docenti, all'interno di percorsi formativi che sappiano integrare dimensioni professionali, affettive e sociali (OECD, 2020; Eurydice, 2022). Tuttavia, rimangono spesso marginali nei curricula istituzionali quegli spazi che consentono una reale esplorazione dei vissuti soggettivi e delle risonanze emotive che si attivano nella relazione educativa, soprattutto quando l'incontro con l'altro si configura come sfidante o perturbante, nonostante la riflessività sia stata riconosciuta come competenza fondamentale da diversi autori (Mortari, 2003, 2017; Demetrio, 1996, 2012). È in questi snodi che si gioca una parte fondamentale della professionalità docente, talvolta invisibile, ma importante per costruire legami educativi significativi.

Il presente contributo prende avvio da un'esperienza pluriennale maturata nell'ambito del corso opzionale *Relazione e condotte affettive*: dalla teoria alla pratica, attivato nel VI semestre del Bachelor in Insegnamento per i livelli dell'infanzia e della scuola primaria presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).

L'esperienza si inserisce nel quadro della pedagogia circolare, proposta come paradigma formativo che connette saperi teorici, vissuti esperienziali e pratiche educative in una logica generativa, partecipativa e trasformativa (Bauwens, 2020). In tale prospettiva, il corso promuove una modalità di apprendimento fondata sull'introspezione, sulla riflessività e sullo scambio intersoggettivo, con l'obiettivo di sviluppare agency educativa e responsabilità relazionale (Biesta, 2013; Nussbaum, 2010).

Attraverso sei incontri strutturati in momenti teorici e atelier tematici, gli studenti sono stati accompagnati nell'esplorazione della complessità della relazione educativa con allievi che richiedono uno "sguardo sensibile alla complessità".

Dispositivi, come lo studio di caso, i giochi di ruolo e l'analisi filmica, hanno reso possibile l'integrazione tra l'elaborazione affettiva e la progettazione di pratiche educative concrete, condivise e situate.

L'articolo presenta la struttura, le fasi e gli stru-

menti del percorso formativo, con particolare attenzione agli apprendimenti emersi e alle implicazioni pedagogiche per il ripensamento della formazione iniziale e in servizio dei docenti.

2. Cornice teorica: affettività, narrazione e disposizione educativa

L'evoluzione dei contesti educativi e la crescente complessità delle dinamiche scolastiche rendono necessario un approfondimento teorico sui presupposti pedagogici che orientano la formazione iniziale dei docenti. In questa prospettiva, la dimensione affettiva rappresenta un nucleo fondante che trova nella narrazione, intesa come pratica riflessiva e relazionale, una modalità privilegiata di espressione e di elaborazione. Questo intreccio contribuisce ad affinare un atteggiamento educativo articolato e flessibile, capace di abitare la complessità e di promuovere legami formativi autentici.

Oltre alla crescente eterogeneità culturale e linguistica che caratterizza le classi scolastiche contemporanee, anche le configurazioni familiari si presentano sempre più plurali: famiglie monogenitoriali, ricomposte, con esperienze migratorie, così come nuclei segnati da transizioni o cambiamenti affettivi. Queste situazioni, di per sé non necessariamente fragili, possono tuttavia generare sfide aggiuntive per la scuola, soprattutto quando mancano reti di sostegno stabili o spazi di dialogo con le istituzioni educative. In tale cornice, i docenti sono chiamati a riconoscere la varietà delle storie di vita senza cadere in semplificazioni causali, ponendo al centro la qualità delle relazioni scuola-famiglia e la costruzione di alleanze educative. Una presenza professionale attenta, capace di attivare processi di ascolto, contenimento e lettura empatica, diventa allora decisiva per accompagnare positivamente i percorsi di crescita degli allievi. È quindi necessario fare coincidere nei futuri docenti l'apprendimento di contenuti disciplinari e metodologici con la costruzione di un'identità professionale consapevole riflessiva, dotata di sensibilità affettiva e relazionalmente responsabile, in grado di integrare saperi teorici, esperienze vissute e capacità trasformativa. Tale prospettiva si iscrive pienamente nel paradigma della pedagogia circolare, che promuove un apprendimento dialogico, partecipativo e fondato sulla risonanza tra soggettività e contesto.

In questo scenario, il riconoscimento della dimensione affettiva come elemento fondante dell'atto educativo appare imprescindibile. La relazione insegnante-allievo non può essere concepita unicamente in termini funzionali o trasmissivi, ma si configura come uno spazio intersoggettivo denso, in cui emozioni, vissuti e rappresentazioni si intrecciano in modo profondo e generativo (Ogden, 2004; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mortari, 2017; Formenti, West, & Horsdal, 2014). La qualità di tale relazione è influenzata dalla disponibilità dell'adulto di attivare una presenza significativa, capace di contenere, di ascoltare e di sintonizzarsi empaticamente con il mondo interno dell'allievo.

La figura del docente può essere pensata come un "educatore sufficientemente buono", in grado di of-

frirne uno spazio relazionale coerente, accogliente e trasformativo, senza cadere nella trappola della perfezione o del controllo. Seguendo la prospettiva winnicottiana, la funzione educativa travalica la trasmissione delle conoscenze esprimendosi nella capacità di farsi contenitore affettivo, presenza significativa e riferimento interno, sostenendo la crescita dell'allievo attraverso un'offerta relazionale autentica e orientata verso la sospensione del giudizio.

Nell'ambito delle scienze dell'educazione e della psicologia dello sviluppo, numerosi contributi sottolineano il ruolo centrale delle dimensioni affettive nella costruzione dell'identità e della professionalità docente. L'insegnamento richiede una presenza personale in grado di attivare meccanismi empatici (Decety & Jackson, 2006), di regolare le emozioni (Gross, 2015) e di promuovere contesti relazionali favorevoli all'apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mortari, 2017; Contini, 2014).

L'emotività, infatti, non si aggiunge alla didattica come ornamento, ma la costituisce dall'interno, orientando il modo in cui si insegna, si apprende e si sta insieme in aula.

In particolare, la teoria dell'attaccamento offre una solida cornice concettuale per comprendere in che modo le esperienze affettive precoci influenzino la qualità della relazione educativa (Bowlby, 1969; Crittenden, 2008). Le dinamiche di attaccamento, sebbene differenti da quelle originarie, si ripresentano in forma trasformata nel legame tra insegnante e allievo, dove la figura del docente può rappresentare una "base sicura": un punto di riferimento stabile da cui l'allievo possa esplorare il mondo, commettere errori, sperimentare l'autonomia e la fiducia. Secondo Siegel e Payne Bryson (2012), questa funzione si realizza nella capacità dell'adulto di offrire uno spazio mentale coerente, empatico e riflessivo, capace di sostenere la crescita integrata del bambino o del ragazzo. In questo senso, il docente è figura sapiente e creativa, organizzatore affettivo dell'ambiente di apprendimento, capace di offrire contenimento attraverso strategie intenzionali quali la cura dei rituali scolastici, la predisposizione di spazi relazionali accoglienti, l'uso riflessivo del colloquio educativo e la progettazione di attività che promuovano sicurezza, fiducia e riconoscimento.

Accanto a tali riferimenti psicologici, la pedagogia contemporanea enfatizza l'urgenza di costruire dispositivi formativi capaci di sostenere la riflessività professionale e la consapevolezza emotiva (Mortari, 2017; Demetrio, 2012). Contini (2014) ha evidenziato il legame tra riflessività e cura educativa, mentre Brookfield (2017) e Mezirow (1991) hanno sottolineato, a livello internazionale, il valore della riflessione critica e dell'apprendimento trasformativo nella formazione degli adulti. In questa prospettiva, pratiche come la narrazione di sé, l'uso della metafora e il gioco simbolico si configurano come strumenti privilegiati per esplorare l'identità docente in divenire e i suoi risvolti affettivi. L'apprendimento, in questa chiave, si nutre dell'esperienza soggettiva, che viene decostruita, elaborata e reinterpretata in un'ottica generativa e trasformativa (Mortari, 2003; Mezirow, 1991; Striano, 2001).

In questa prospettiva si colloca anche la riflessione

di Schön (1993, 2006), che ha introdotto la nozione di professionista riflessivo, divenuta un punto di riferimento per la formazione e l'apprendimento nelle professioni educative. Anche i vissuti dissonanti, perturbanti o contraddittori, se riconosciuti e simbolizzati, possono diventare occasioni significative di apprendimento e crescita. In altre parole, la dimensione affettiva si configura come motore di una costante pratica riflessiva.

Il corso descritto si ispira a una prospettiva psicodinamica, che integra contributi della psicoanalisi contemporanea (Bion, 1972; Winnicott, 2019), della teoria sistemica (Minuchin, 1974; Andolfi, 2011) e della psicologia relazionale (Mitchell, 2000), per sostenere nei futuri docenti un lavoro di introspezione e rielaborazione personale. L'uso di atelier esperienziali, basati su fiabe, giochi di ruolo, metafore visive, consente di dare forma ai vissuti emotivi legati alla relazione educativa e di trasferire queste esperienze in strategie operative per la gestione degli allievi "divergenti". Tali allievi, spesso portatori di narrazioni altre, di modalità affettive intense o disorganizzate, richiedono da parte dell'adulto educativo una disposizione interna capace di sostenere l'ambivalenza, di reggere l'urto della differenza e di trasformare la relazione in un luogo possibile.

Come già esplicitato il quadro teorico si colloca nel paradigma della pedagogia circolare (Elamé & Nikolaou, 2025), intesa come approccio formativo che rompe la linearità trasmissiva a favore di processi ricorsivi, intersoggettivi e co-generativi. In tal senso, l'esperienza laboratoriale del corso rappresenta un esempio di spazio formativo dialogico e trasformativo, in cui gli studenti apprendono come essere e "stare" nel ruolo docente, attraversando l'esperienza per diventare soggetti educanti consapevoli, affettivi e riflessivi. Il sapere, in questa prospettiva, si costruisce insieme, attraverso il dialogo tra vissuto personale, riferimenti teorici e pratiche riflessive condivise. I riferimenti psico-pedagogici si collocano in modo costante nel caleidoscopio delle dinamiche che si creano nel qui e ora dell'esperienza laboratoriale. Tali pratiche non hanno solo una valenza didattica, ma introducono gli studenti in formazione a quelle pratiche riflessive che, come adulti e futuri professionisti, saranno chiamati a coltivare nella propria azione educativa, in linea con quanto sottolineato anche da studi recenti che ne evidenziano il valore ma anche le sfide applicative nei percorsi di teacher education (Suphatri & Chinokul, 2021).

Centrale in questo processo è il ruolo del docente formatore, che non si limita a facilitare, ma si fa testimone e custode di quanto emerge: accoglie le narrazioni, ne organizza i nodi tematici, li mette in dialogo con il pensiero pedagogico e restituisce feedback mirati, favorendo processi di autoriflessione e trasformazione. Come scrive Mortari (2003), "la riflessione è un modo di fare esperienza dell'esperienza e di trasformarla in sapere" (p. 13). In questa prospettiva, il formatore non trasmette semplicemente contenuti, ma accompagna un processo in cui il sapere prende forma a partire dalle risonanze affettive e cognitive che emergono nella relazione educativa.

3. Un laboratorio come esperienza trasformativa

Il corso nasce da una doppia esigenza formativa: da un lato, offrire un contesto per accogliere e rielaborare i vissuti affettivi; dall'altro, promuovere, nei futuri docenti, una consapevolezza pedagogica operativa in grado di integrare l'ascolto emotivo, l'esperienza vissuta alla progettazione educativa quotidiana.

Le situazioni affrontate nel percorso riguardano in particolare la gestione di allievi "divergenti", ovvero coloro che esprimono modalità relazionali, comunicative o affettive non conformi alle attese scolastiche, generando talvolta nel docente disorientamento, frustrazione o sentimenti ambivalenti.

In questo processo, il dispositivo assume una funzione contenitiva e trasformativa, in cui l'incontro con l'alterità viene vissuto, rappresentato e negoziato all'interno del gruppo. Grazie alla dimensione collettiva, è possibile attivare risorse interne, riconoscere i propri limiti relazionali e ridefinire la propria posizione educativa.

L'impianto epistemologico in continuità con la cornice teorica delineata, si fonda, come detto, sui riferimenti alla teoria dell'attaccamento, alla prospettiva sistemica e alla pedagogia generativa. Tali orientamenti si traducono in pratiche concrete, capaci di stimolare negli studenti partecipanti al corso processi di analisi situata, riformulazione dei significati e costruzione di nuove posture educative. La trasformazione si dipana da un atto consapevole di "decisione" dello studente grazie ad un processo di attraversamento emotivo, simbolico e relazionale vissuto in prima persona.

La proposta si articola in sei incontri, per un totale di dodici ore in presenza, e alterna momenti teorico-introductivi ad atelier esperienziali. Il corso si configura quindi come luogo di connessione, a metà strada tra formazione accademica ed esplorazione personale, in cui lo studente può rileggere le proprie rappresentazioni affettive e professionali, esplorando i "movimenti interni" che si attivano nella relazione educativa. In questa prospettiva, le pratiche espressive e simboliche si configurano come strumenti trasformativi, capaci di trasformare i vissuti soggettivi in risorse educative, favorendo una consapevolezza più matura del proprio agire formativo.

L'esperienza si svolge in un tempo "lento": uno spazio in cui è possibile sostare nelle emozioni, sospendere il giudizio e concedersi una pausa riflessiva. Questo tempo disallineato diventa esso stesso un dispositivo pedagogico, che favorisce la decantazione dell'esperienza e la sua trasformazione in sapere personale e professionale (Mortari, 2003).

Il corso prevede un impegno complessivo pari a 1 credito ECTS,¹ corrispondente a circa 25 ore di lavoro, che comprendono la partecipazione in presenza, momenti di studio individuale e attività di rielaborazione personale a distanza.

Uno dei riferimenti centrali del percorso è la concezione winnicottiana del "gioco" come spazio transizionale (Winnicott, 2019): un luogo terzo, non minaccioso, dove è possibile costruire senso attraverso l'immaginazione e la simbolizzazione. L'apprendimento si configura qui come processo generativo (Mezirow, 1991), in cui lo studente, futuro docente, non solo acquisisce contenuti, ma trasforma l'esperienza in sapere attraverso processi di decentramento e rielaborazione narrativa.

I materiali prodotti, dalle carte identitarie alle scatole narrative, dagli elaborati simbolici alle riflessioni scritte, vengono restituiti alla comunità di apprendimento come dispositivi generativi, capaci di restituire potere trasformativo all'esperienza. Questa proposta si propone come una vera e propria "bottega formativa" (Zanelli, 2005): un luogo in cui teoria e pratica, emozione e pensiero, individuo e collettivo si intrecciano nel processo di costruzione di una professionalità capace di stare nel conflitto, abitare l'incertezza e generare cambiamento profondo.

4. Narrare, agire, trasformare: dispositivi per una formazione affettiva e circolare

Dopo aver delineato nel paragrafo precedente le coordinate teoriche e pedagogiche del laboratorio, si passa ora alla sua articolazione concreta. Il corso opzionale "Relazione e condotte affettive: dalla teoria alla pratica" si rivolge agli studenti del sesto semestre del Bachelor per la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria.

I partecipanti hanno già affrontato, nei primi anni del percorso, insegnamenti teorici in psicologia dello sviluppo e dell'educazione, pedagogia generale e moduli di pratica professionale. Il laboratorio si inserisce dunque in una fase avanzata della formazione, offrendo uno spazio integrativo e riflessivo in cui rielaborare le conoscenze acquisite alla luce dell'esperienza vissuta.

Il percorso si configura come un'esperienza intensiva a carattere laboratoriale, centrata sulla dimensione relazionale e affettiva dell'agire educativo, con particolare attenzione ai bambini che sollecitano una risposta emotiva complessa o che mettono alla prova la tenuta emotiva e la disponibilità relazionale dell'adulto.

In linea con questa impostazione, la struttura del corso come già esplicitato si articola in sei incontri, suddivisi tra momenti teorico-introductivi e atelier esperienziali da seguire. Ogni atelier è pensato come un dispositivo narrativo e simbolico, orientato a favorire un movimento trasformativo nella disposizione educativa, integrando vissuto, teoria e pratica.

Il corso si fonda su una logica bifasica: una prima fase centrata sull'introspezione e sulla narrazione di sé; una seconda orientata alla progettazione educativa e all'intervento in situazione. Questa struttura ha reso possibile una co-costruzione partecipata del percorso formativo, a partire dalle esperienze soggettive e relazionali maturate dagli studenti nei primi contatti con la realtà scolastica.

1 L'ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) è un sistema europeo di accumulo e trasferimento dei crediti formativi. Un credito ECTS corrisponde a circa 25-30 ore di lavoro complessivo da parte dello studente, includendo lezioni, studio individuale e attività pratiche. È utilizzato in molti paesi europei, tra cui la Svizzera, per garantire la trasparenza e la comparabilità dei percorsi formativi.

4.1 Avvio e costruzione partecipata: il questionario iniziale

Il corso si apre con la somministrazione di un questionario anonimo, volto a raccogliere vissuti, rappresentazioni e difficoltà dei partecipanti nella gestione di quelli che, nel contributo, vengono definiti “allievi sfidanti” o “divergenti”. Con queste espressioni non si intende descrivere un tratto stabile della persona, bensì il modo in cui, in specifiche condizioni relazionali e organizzative, alcuni comportamenti possono essere percepiti dagli adulti come complessi da gestire. In tal senso, la difficoltà non è intrinseca allo studente, ma emerge dall’interazione educativa e dal contesto (Bertolini & Caronia, 2016; Nicolodi, 2011).

L’obiettivo è duplice: attivare una prima riflessione individuale già prima dell’avvio del corso, riconoscendo la soggettività degli studenti come valore formativo; e offrire ai docenti-formatori una base per progettare il percorso in modo sensibile e co-costruito.

Inoltre, il questionario rappresenta un’occasione per riattivare le conoscenze pregresse acquisite nei corsi di psicologia dello sviluppo, pedagogia e pratica professionale, favorendo un primo collegamento tra sfera teorica e vissuto personale. Attraverso questo strumento, lo studente è invitato a riflettere criticamente su ciò che sa, ricorda e ha già sperimentato, individuando le risorse concettuali e operative che può mobilitare nella pratica educativa. Si attiva così un processo di consapevolezza che valorizza l’esperienza pregressa come base per l’apprendimento trasformativo. Un’altra funzione del questionario consiste nel riattivare un lessico psico-pedagogico condiviso, capace di attribuire collocazione e valore alle parole che saranno utilizzate nella pratica riflessiva.

In chiave metodologica, tale proposta si configura come una forma di ricerca-formazione a orientamento qualitativo (Mortari, 2003), in cui la raccolta di materiali (questionari, testi narrativi, metafore, rappresentazioni simboliche) mira all’attivazione di processi trasformativi. I dati raccolti vengono analizzati secondo una prospettiva fenomenologica e restituiti in forma aggregata al gruppo, inaugurando così il primo momento di condivisione collettiva. Si tratta, sul piano pedagogico, di un atto di riconoscimento reciproco, attraverso cui il gruppo prende coscienza di interrogativi condivisi. È in questo snodo che teoria e pratica si intrecciano, dando vita a un confronto intersoggettivo fondato sulla risonanza e di elaborazione collettiva del sapere.

4.2 Identità relazionale e spazio educativo simbolico

Il primo incontro invita gli studenti a rappresentare la relazione educativa attraverso una metafora personale (un oggetto, uno spazio, una figura animale), accompagnata da una breve narrazione scritta o orale. Ispirata ai dispositivi di formazione simbolica (Zanelli, 2005), l’attività sollecita il pensiero analogico e l’emersione di immagini profonde legate al proprio modo di abitare la relazione con l’altro. Le metafore vengono condivise e discusse in gruppo, facendo emergere ricorrenze, contrasti e snodi trasformativi. L’insieme delle narrazioni costituisce una sorta di autobiografia

educativa in miniatura, utile a rielaborare vissuti passati e ad aprire nuove traiettorie professionali.

A partire da questo lavoro simbolico, si propone un secondo passaggio: la costruzione della “carta d’identità” di un allievo immaginario, descritto come “divergente”. Ogni partecipante elabora un profilo affettivo e pedagogico del bambino, soffermandosi su bisogni, segnali corporei, risorse e fragilità. L’obiettivo è promuovere una pedagogia del riconoscimento, che non riduca il soggetto a un’etichetta o a una diagnosi, ma che sappia coglierne la complessità relazionale. In una terza fase, gli studenti progettano uno “spazio educativo simbolico”, pensato come ambiente fisico ed emotivo capace di contenere e accogliere l’allievo. Questo passaggio richiama i concetti di holding e setting (Winnicott, 2019), sottolineando l’importanza della cura dell’ambiente per sostenere la relazione educativa e prevenire le rotture.

4.3 Dispositivo filmico: la sospensione del giudizio

Il secondo incontro atelier è stato dedicato alla visione e all’analisi guidata di alcune sequenze tratte da un film, scelto non per la sua ambientazione scolastica, ma per la sua capacità di rappresentare con forza simbolica le tensioni relazionali che attraversano ogni spazio educativo. Una delle opere presentate è stata *Ariaferma* (Di Costanzo, 2021), ambientata in un carcere in dismissione, isolato dal mondo esterno e privo di regole certe, il film mette in scena la convivenza forzata tra pochi agenti e pochi detenuti, costretti a rinegoziare ruoli, confini e relazioni in uno spazio sospeso. In questo contesto, la rigidità dei codici istituzionali cede progressivamente il passo alla possibilità di un incontro umano, che interroga profondamente i protagonisti e i loro posizionamenti.

La proposta filmica è stata concepita come dispositivo transizionale (Ogden, 2004), in grado di favorire un’elaborazione simbolica non difensiva e di attivare nei partecipanti una risonanza affettiva significativa. La visione collettiva si è concentrata in particolare su due sequenze: la scena del blackout, che costringe detenuti e agenti a riorganizzare spontaneamente la convivenza, e il dialogo tra il capo agente e il detenuto anziano, nel quale emerge il desiderio di essere riconosciuti al di là del ruolo e della colpa.

A partire dalle scene selezionate, gli studenti hanno prodotto brevi riflessioni scritte individuali, annotate in forma libera, nelle quali sono stati invitati a esprimere emozioni, immagini interne, risonanze personali e interrogativi professionali attivati dalla visione. L’obiettivo non era l’analisi cinematografica, ma l’utilizzo del film come specchio per interrogare le zone grigie della relazione educativa: quelle in cui l’adulto non ha risposte immediate e deve sostare nella complessità, sospendendo il giudizio e tenendo insieme autorità e cura.

Nel lavoro di gruppo successivo, la discussione si è orientata a collegare le dinamiche del film a esperienze vissute durante i tirocini o nella propria biografia scolastica. Il film si è rivelato un catalizzatore potente per tematizzare la negoziazione dei ruoli, la costruzione dell’autorevolezza, la gestione del conflitto, l’ambivalenza delle emozioni educative. In particolare, l’assenza di una morale esplicita ha restituito

al gruppo la responsabilità dell'interpretazione, aprendo uno spazio di elaborazione collettiva. In questa sospensione interpretativa si è collocata la funzione formativa del dispositivo, che ha saputo restituire la relazione educativa come esperienza viva, fragile, trasformabile.

4.4 Role-play guidato: esplorare gli atteggiamenti educativi

Nel terzo incontro atelier si passa all'azione attraverso il gioco di ruolo come strumento formativo. Si propone qui un role-play guidato, basato su copioni strutturati derivati da casi clinici reali. I partecipanti sono invitati a mettersi nei panni di bambini, insegnanti, genitori e compagni, assumendo punti di vista differenti e analizzando situazioni complesse tratte da casi reali.

Il laboratorio prende avvio da un primo caso educativo complesso, attraverso cui si esplorano, grazie alla drammatizzazione, le dinamiche familiari e scolastiche, tematizzando anche le emozioni controtransferali attivate nei partecipanti. L'esercizio consente di sperimentare la dimensione polifonica della relazione educativa, in cui vissuti personali e professionali si intrecciano con la complessità della dinamica rappresentata. L'uso del termine "educativo complesso" sottolinea che l'intento non è clinico-diagnostico, ma formativo: le situazioni proposte vengono assunte come dispositivi per allenare i futuri docenti alla riflessività e alla gestione di situazioni-limite, in coerenza con la prospettiva del "professionista riflessivo" (Schön, 1993).

Si lavora quindi su un caso, centrato su un allievo che manifesta comportamenti oppositivi e difficoltà relazionali sia a scuola sia in famiglia. Tre situazioni chiave, a casa, nel cortile scolastico e in aula, vengono messe in scena e analizzate, con l'obiettivo di elaborare strategie educative consapevoli e fondate sul piano relazionale.

L'intero percorso mira a stimolare un pensiero educativo complesso, capace di integrare teoria dell'attaccamento, lettura sistemica e sensibilità psicodinamica, promuovendo una professionalità riflessiva, intesa non come semplice postura ma come modo di essere che orienta la relazione con l'altro (Schön, 1993, 2006).

4.5 Dispositivo filmico: la costruzione affettiva della relazione educativa

Il quarto atelier ha riproposto l'uso del film come dispositivo riflessivo, in continuità con l'approccio esperienziale e narrativo del laboratorio. La visione guidata di alcune sequenze selezionate ha l'intento di approfondire, in modo simbolico e mediato, le tematiche dell'attaccamento, del riconoscimento e della costruzione affettiva della relazione educativa. In alcuni casi, i film selezionati affrontano tematiche inerenti al contesto scolastico, come le dinamiche di gruppo, la gestione della classe o il rapporto tra pari, ma l'obiettivo non è quello di rappresentare la scuola in modo realistico, bensì di evocare, attraverso la mediazione narrativa, le tensioni relazionali che attraversano ogni spazio educativo.

Un esempio significativo è rappresentato da un film proposto: *Kes* (Loach, 1969) che attraverso lo

sguardo di Billy, un adolescente marginalizzato, mette in luce il valore trasformativo della relazione con un gheppio, Kes, vissuta come una possibilità di riscatto, costruzione di fiducia e stabilità emotiva.

L'atelier, nel caso specifico si è articolato in tre fasi. Nella prima, gli studenti hanno osservato attentamente la sequenza del racconto in classe, quella del conflitto tra pari, i momenti di addestramento del falco e l'incontro con il docente. Le scene sono state analizzate attraverso griglie di lettura psicodinamiche, sistemiche e pedagogiche. In particolare, si è riflettuto sulla funzione affettiva dell'animale come oggetto transizionale (Winnicott, 2019), sulla possibilità per l'adulto di diventare contenitore simbolico di emozioni complesse (Ogden, 2004), e sul bisogno di sicurezza e prevedibilità nei bambini con legami insicuri (Bowlby, 1969; Barone, 2006).

Nella seconda fase, si è proposto un lavoro in piccoli gruppi, nel quale le dinamiche del film sono state collegate a vissuti osservativi dei tirocini o a esperienze scolastiche pregresse. La figura del docente che ascolta Billy è stata letta come esempio di "sospensione delle gerarchie abituali" (Minuchin, 1974), capace di creare uno spazio relazionale trasformativo. Al contrario, la scena del litigio nel cortile è stata interpretata come momento di irrigidimento sistemico, in cui il gruppo rafforza i ruoli assegnati, escludendo il soggetto fragile.

Infine, nella terza fase, i partecipanti hanno prodotto brevi riflessioni scritte individuali, elaborate attorno ad alcune parole-chiave (fiducia, contenimento, riconoscimento, esclusione), per favorire una consapevolezza emotiva e una rielaborazione professionale delle risonanze emerse. Il film ha agito come spazio transizionale formativo, in grado di mettere in moto processi di identificazione e distanziamento riflessivo (Benjamin, 2009; Bruner, 1990), sostenendo un atteggiamento riflessivo in formazione, attento, eticamente situato e capace di integrare affettività e complessità

4.6 Role-play generativo: esplorare le relazioni educative

Il quinto atelier ha previsto l'utilizzo di un caso clinico reale, la storia di un'allieva con una paura fobica e difficoltà di integrazione nel gruppo classe, come stimolo per un'esperienza formativa centrata ancora sulla drammatizzazione.

In questa fase si è adottata una modalità di role-play generativo, in cui i partecipanti hanno costruito in autonomia il copione e lo scenario educativo, a partire dall'analisi del caso e dai ruoli assunti. I partecipanti hanno assunto punti di vista differenti (insegnanti, genitori, compagni), esplorando le dinamiche affettive, familiari e scolastiche che caratterizzano la situazione, con l'obiettivo di attivare strategie educative situate ed efficaci.

L'attività ha preso avvio con una fase individuale di analisi, centrata sull'identificazione di fattori di protezione e di rischio nella storia della bambina, secondo una prospettiva ispirata al modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY (WHO, 2007), che valorizza l'interazione tra caratteristiche individuali, relazioni significative e contesti di vita. In seguito, i piccoli gruppi hanno seguito un percorso strutturato in cinque passaggi: scelta dei personaggi, definizione degli obiettivi educativi, costruzione dello scenario, messa in scena e re-

stituzione collettiva. Gli scenari elaborati facevano riferimento a contesti scolastici realistici, l'aula, il cortile, una gita, all'interno dei quali si sono messe in discussione modalità relazionali, posture professionali e implicazioni pedagogiche.

Le riflessioni emerse hanno evidenziato la centralità di una lettura sistemica delle dinamiche (ruoli, alleanze, inclusione/esclusione), integrata da un'attenzione psicodinamica ai significati difensivi e simbolici dei comportamenti di bambina (ritiro, evitamento, regressione). In particolare, si è tematizzata la possibilità per l'adulto di diventare un contenitore affettivo affidabile (Winnicott, 2019; Ogden, 2004), capace di sostenere l'angoscia dell'allieva con continuità, coerenza e ascolto non giudicante. Le difficoltà di separazione dalla madre e l'inibizione relazionale sono state interpretate come espressioni di un modello di attaccamento insicuro, che necessita di interventi educativi fondati su stabilità, fiducia e piccoli gesti quotidiani (Bowlby, 1969).

Il dispositivo si è rivelato particolarmente generativo per promuovere una disposizione riflessiva del docente, capace di integrare dimensioni affettive, sistemiche e professionali. L'allieva è diventata una figura ponte attraverso cui interrogare sé stessi nel ruolo di adulti significativi, aprendo uno spazio formativo denso, complesso e trasformativo.

4.7 Fiaba in scatola: dalla narrazione all'azione educativa

L'ultimo incontro è stato dedicato alla costruzione di una "fiaba in scatola", intesa come dispositivo narrativo tridimensionale e simbolico, utile a rappresentare trasformazioni educative e scenari relazionali significativi. Ogni gruppo ha selezionato una fiaba (nota o originale) e ne ha rappresentato le fasi salienti, ambiente, protagonista, ostacolo, alleato, trasformazione, attraverso oggetti e materiali semplici inseriti in una scatola decorata.

Il lavoro ha previsto una fase laboratoriale di pro-

gettazione simbolica, in cui la fiaba fungeva da contenitore evocativo per esperienze educative vissute, osservate o desiderate. Le scatole sono poi state presentate e discusse in gruppo, generando un momento di condivisione profonda e di restituzione collettiva. Temi ricorrenti come la paura, il coraggio, la solitudine, l'aiuto e il cambiamento hanno permesso di fare sintesi dell'intero percorso formativo.

Questo dispositivo, ispirato al pensiero di Bettelheim (1976) e integrato con i riferimenti di Bruner (1990), ha mostrato una potente capacità di coniugare immaginazione, estetica e progettualità educativa. Le fiabe hanno agito come spazi transizionali, nei quali gli studenti hanno potuto rappresentare sé stessi, i propri allievi e le proprie aspirazioni professionali. In questo processo hanno rielaborato esperienze affettive e modalità di presenza formativa in una forma creativa e generativa, in linea con la nozione di *thirdness* come spazio intersoggettivo trasformativo (Benjamin, 2004).

4.8 Logica formativa e articolazione degli atelier

A partire dall'esperienza laboratoriale, è stato possibile restituire una logica trasformativa coerente, che ha guidato la costruzione e la successione degli atelier. Tale logica è qui sintetizzata in forma tabellare, per evidenziare le finalità pedagogiche trasversali, i focus attivati e gli apprendimenti professionali attesi.

Ogni dispositivo è stato selezionato e collocato nel percorso secondo una progressione intenzionale: dal contatto con la propria storia formativa alla costruzione di strategie educative mirate alla cura e al riconoscimento dell'altro.

Nella seguente tabella si propone una sintesi degli atelier, evidenziando per ciascuno il focus formativo, gli obiettivi pedagogici e gli apprendimenti attesi.

Tabella 1. Atelier tematici: focus, obiettivi e apprendimenti attesi

<i>Atelier / Dispositivo</i>	<i>Focus formative</i>	<i>Obiettivi pedagogici</i>	<i>Apprendimenti attesi</i>
Questionario iniziale	Attivazione dei vissuti e dei bisogni e creazione di un lessico psico-pedagogico condiviso dal gruppo	Raccogliere le rappresentazioni iniziali per co-costruire il percorso	Consapevolezza dei propri nodi relazionali e bisogni formativi
Metafora relazionale	Narrazione simbolica del sé educativo	Favorire la riflessività sulla propria postura relazionale	Emersione di immagini interiori e loro condivisione nel gruppo
Carta d'identità dell'allievo "divergente"	Sguardo empatico sulla complessità	Superare etichette e diagnosticismi, leggere il bambino nella sua interezza	Capacità di progettare interventi affettivamente sensibili
Spazio educativo simbolico	Cura del contesto relazionale	Tradurre bisogni affettivi in setting educativi significativi	Riconoscimento della funzione contenitiva dell'ambiente scolastico
Visione filmica – Ariaferma	Sospensione del giudizio e risonanza emotiva	Esplorare ruoli, confini, riconoscimento reciproco	Lettura simbolica e critica delle dinamiche relazionali
Role-play – Caso del bambino oppositivo	Pluralità di sguardi e sperimentazione di ruoli	Analizzare e affrontare situazioni educative complesse	Sviluppo di strategie relazionali e consapevolezza controtransferale
Visione filmica – Kes	Costruzione affettiva della relazione educativa	Riflettere su riconoscimento, attaccamento e funzione adulta	Integrazione di approcci psicodinamici, sistemici e narrativi
Role-play – Caso della bambina con fobia	Esplorazione delle dinamiche affettive e familiari	Comprendere significati simbolici del comportamento e progettare interventi	Capacità di lettura integrata (affettiva, sistemica, pedagogica)
Fiaba in scatola	Narrazione trasformativa e simbolizzazione dell'esperienza	Integrare immaginazione, estetica e progettualità educativa	Elaborazione creativa della relazione educativa e restituzione collettiva del percorso

Tabella 1. Atelier tematici: focus, obiettivi e apprendimenti attesi.

Gli atelier sono stati pensati secondo una logica spiraliforme, in cui ogni dispositivo rinvia al precedente e lo rielabora in chiave sempre più progettuale e professionale. Il passaggio dal sé all'altro è dinamico e risonante, coerente con una pedagogia della complessità e del riconoscimento.

In questo modo, l'intero dispositivo assume la forma di una narrazione educativa integrata, in cui la soggettività dell'adulto in formazione si intreccia con una progettazione intenzionale, simbolica e situata del proprio agire docente.

5. Apprendimenti emersi e riflessioni conclusive

La conclusione del corso ha previsto una sessione collettiva di restituzione e riflessione, durante la quale i partecipanti hanno potuto condividere gli apprendimenti maturati e le risonanze emerse lungo il percorso. Le considerazioni che seguono derivano dall'analisi di diversi materiali prodotti nel laboratorio: schede individuali di riflessione compilate al termine di ciascun atelier; note osservative relative alle dinamiche di gruppo; elaborati e mappe concettuali realizzati durante le attività; una restituzione finale in forma orale, supportata da una griglia di feedback condivisa. I materiali sono stati esaminati attraverso una codifica tematica induttivo-deduttiva e discussi congiuntamente dai docenti co-conduttori, al fine di ridurre la soggettività interpretativa e validare le principali ricorrenze emerse.

Dai racconti, dai materiali prodotti e dalle osservazioni raccolte in itinere, si evidenziano alcuni nuclei trasformativi rilevanti, che contribuiscono a delineare l'impatto pedagogico dell'esperienza.

In primo luogo, gli studenti hanno riportato una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni nel contesto educativo, riconoscendo la dimensione affettiva come costitutiva del ruolo docente e non come semplice interferenza da gestire. Il lavoro metaforico, la fiaba in scatola e le attività narrative hanno facilitato l'emergere di vissuti profondi legati all'infanzia, all'esperienza scolastica e ai primi tirocini, permettendo una rielaborazione simbolica e trasformativa. Questo processo ha favorito l'instaurarsi di una disposizione più riflessiva e accogliente nei confronti della propria soggettività e di quella degli allievi, in linea con la funzione di contenimento e trasformazione affettiva descritta da Ogden (2005), e con le prospettive pedagogiche di autori come Mortari (2017), Formenti (2009) e Formenti et al. (2014), per i quali l'educazione è sempre anche un processo di co-costruzione identitaria e relazionale.

In secondo luogo, le simulazioni tramite role-play e l'analisi del caso clinico hanno permesso di esperire in prima persona le difficoltà e le ambivalenze della relazione educativa. L'assunzione di punti di vista diversi e il confronto tra pari hanno generato uno spazio riflessivo di gruppo, da cui sono emerse strategie di gestione fondate sulla capacità di ascolto, di adattamento e di coerenza interna del docente.

Questi apprendimenti possono essere ricondotti alle competenze professionali delineate da Perrenoud (1999), che comprendono la gestione di situazioni complesse, la riflessione sulla propria azione e la co-

struzione di risposte educative flessibili. Tali esiti appaiono coerenti con il quadro di riferimento offerto dalla teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969; Crittenden, 2008) e con gli approcci contemporanei alla supervisione formativa (Corrao, 2014; Zannini, 2005; Perla, 2010), che sottolineano l'importanza del "senso della relazione" come dimensione centrale della professionalità educativa.

Infine, il percorso ha avuto il merito di favorire dignità pedagogica alla dimensione simbolica ed estetica dell'esperienza formativa. L'uso della narrazione, dell'immagine, della rappresentazione creativa ha permesso di esplorare territori spesso trascurati nella formazione iniziale, aprendo spazi di senso nei quali gli studenti hanno potuto sentirsi legittimati a portare la propria complessità. Come afferma Winnicott (2019), è solo in uno spazio potenziale sufficientemente sicuro che il soggetto può giocare, creare e dare forma a nuovi significati. Ed è proprio in questo spazio, affettivo, narrativo e professionale, che si colloca il contributo formativo del laboratorio descritto.

Questa esperienza, pur sviluppata all'interno del Dipartimento Formazione e Apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI, che forma insegnanti Svizzeri, apre piste promettenti anche per altri contesti formativi. Sebbene la gran parte dei docenti abilitati scelga di operare Canton Ticino, l'approccio qui proposto si colloca in una prospettiva più ampia, orientata a una pedagogia circolare capace di coniugare teoria e pratica, emozione e pensiero, sé e alterità.

Le sfide poste dalle diversità relazionali e dai bisogni educativi speciali richiedono oggi non soltanto competenze tecniche, ma soprattutto figure adulte significative, capaci di abitare la relazione educativa con autenticità, responsabilità e cura.

In questa direzione, il laboratorio si è rivelato un'esperienza formativa densa e generativa, in grado di valorizzare le dimensioni emotive, simboliche e progettuali del mestiere docente. Le piste emerse offrono spunti fecondi per una riflessione più ampia sulla formazione iniziale, che verrà approfondita nel capitolo conclusivo.

6. Conclusioni

L'esperienza descritta, sviluppata nel contesto del DFA/ASP della SUPSI, che forma i futuri docenti per il sistema educativo svizzero, con prevalente inserimento nel Canton Ticino, si configura come una buona pratica capace di coniugare introspezione personale e progettazione educativa attraverso dispositivi simbolici e riflessivi.

Le pratiche di mediazione simbolica e relazionale attivate nel corso si sono dimostrate dispositivi formativi particolarmente efficaci per stimolare nei partecipanti una maggiore consapevolezza emotiva e una postura professionale più attenta all'ascolto e alla gestione delle dinamiche complesse.

La struttura del percorso formativo, che alterna cornici teoriche ad attività laboratoriali, ha favorito un contesto generativo, in cui studenti hanno potuto esplorare sé stessi nel ruolo docente, confrontandosi con esperienze scolastiche ad alta densità emotiva.

L'intreccio continuo tra teoria, esperienza e riflessione, ha sostenuto un apprendimento profondo utile anche nella gestione di allievi con condotte sfidanti o vissuti divergenti.

In una prospettiva sistemica, il laboratorio si colloca nel solco di una pedagogia dell'alterità, che riconosce il valore della pluralità degli stili educativi, delle emozioni e delle traiettorie formative.

La scuola viene così intesa come spazio di riconoscimento reciproco e sull'ascolto non giudicante.

Il dispositivo qui descritto contribuisce a sostenere un'idea che rigenera i saperi professionali attraverso pratiche narrative, corporee e simboliche, capaci di coinvolgere la soggettività e di ampliare le competenze relazionali.

L'integrazione di esperienze e narrazioni affettive promuove una visione dell'educazione come processo ricorsivo e dialogico, in sintonia con le istanze di rinnovamento che attraversano oggi i contesti educativi europei. I feedback raccolti durante il percorso documentano un'evoluzione non solo nella consapevolezza personale, ma anche nell'intenzionalità pedagogica e nella capacità di lettura situata delle relazioni scolastiche.

Alla luce di questi risultati, il dispositivo potrebbe essere proposto anche in contesti di formazione in servizio, come spazio protetto per ripensare le pratiche e riattivare nei docenti una riflessione profonda sul proprio agire.

I materiali generati, narrazioni, fiabe, carte, metafore, possono essere integrati nei curricoli come strumenti didattici per accompagnare lo sviluppo di competenze relazionali e riflessive. Una loro sistematizzazione potrebbe portare alla definizione di moduli adattabili a diversi gradi scolastici, contribuendo alla diffusione di una pedagogia trasformativa centrata sulla dimensione relazionale.

In definitiva, l'esperienza qui documentata rafforza l'idea di una formazione docente che sappia valorizzare la soggettività, accogliere la complessità relazionale e promuovere una cultura pedagogica orientata al dialogo, alla cura e alla trasformazione.

7. Nota metodologica e limiti

Il presente contributo adotta un approccio qualitativo e narrativo, centrato sulla descrizione densa di un'esperienza formativa situata. Sebbene i materiali raccolti e le osservazioni in itinere offrano elementi significativi per la riflessione pedagogica, si riconosce che i risultati non sono generalizzabili in senso stretto. Inoltre, il corso è stato proposto come attività opzionale, scelta liberamente dagli studenti all'interno del loro percorso, e non ha quindi coinvolto l'intera coorte. Questo aspetto può aver influito sul livello di motivazione, sulle dinamiche partecipative e sulla trasferibilità dei risultati.

La proposta intende offrire spunti trasferibili per alimentare un dibattito più ampio sulla formazione docente, con particolare riferimento alla dimensione affettiva e trasformativa dell'agire educativo. Studi futuri potrebbero prevedere una sistematizzazione dei materiali prodotti, l'estensione del dispositivo ad altri livelli scolastici e una verifica longitudinale degli effetti sullo sviluppo professionale dei partecipanti.

Gli autori dichiarano di non aver utilizzato strumenti di Intelligenza Artificiale generativa (Large Language Models) per la redazione o la traduzione del manoscritto. Tali strumenti sono stati impiegati esclusivamente per supportare l'uniformazione dell'impaginazione e la formattazione, sotto la piena responsabilità scientifica degli autori.

Riferimenti bibliografici

- Andolfi, M. (2011). *Multigenerational family therapy: Tools and resources for the therapist*. Springer Publishing Company.
- Arru, P. (2024). Osservazione in classe: Competenze fondamentali per il docente. In D. Antognazza, P. Arru, M. P. Malagola, M. Rossi, L. Sciaroni, V. Simona Benhamza, C. Zuretti, *Trasformare l'aula: Il ruolo della psicologia nella formazione dei docenti del futuro* (pp. 22–29). Dipartimento formazione e apprendimento, Alta scuola pedagogica, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. <https://doi.org/10.71910/supsi.13021>
- Barone, L. (2006). *L'attaccamento in età evolutiva: Valutazione e interventi*. Il Mulino.
- Bauwens, T., Hekkert, M., & Kirchherr, J. (2020). Circular futures: What will they look like?. *Ecological Economics*, 175, 106703. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106703>
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: An intersubjective view of thirdness. *The Psychoanalytic Quarterly*, 73(3), 5–46. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2004.tb00151.x>
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2016). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Armando.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Contini, M. (2014). *La cura educativa*. Carocci.
- Crittenden, P. M. (2008). *Raising parents: Attachment, parenting and child safety*. Routledge.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54–58.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Raffaello Cortina.
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Formenti, L. (Ed.). (2009). *Attraversare la cura: Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Erickson.
- Formenti, L., West, L., & Horsdal, M. (Eds.). (2014). *Embodied narratives: Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*. University Press of Southern Denmark.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Mitchell, S. A. (2000). *Relationality: From attachment to intersubjectivity*. The Analytic Press.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo*

- nella formazione. Carocci.
- Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Nicolodi, G. (2011). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2020). *Talis 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals: Status, working conditions and motivation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ogden, T. H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *Int J Psychoanal.*, 85(6), 1349–1364. <https://doi.org/10.1516/t41h-dgux-9jy4-gqc7>
- Perla, L. (2010). *La pratica riflessiva: Strategie e strumenti per l'insegnante e il formatore*. Laterza.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage*. ESF.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. (2012). *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Raffaello Cortina.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning*, 62, 236–264. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1334998>
- Winnicott, D. W. (2019). *Gioco e realtà*. Armando.
- WHO - World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version: ICF-CY*. WHO Press. <https://iris.who.int/handle/10665/43737>
- Zanelli, P. (2005). *La bottega della supervisione*. FrancoAngeli.
- Zannini, F. (2005). *Supervisione pedagogica: Modelli, contesti e pratiche*. Carocci.



Designing Gender-Inclusive Didactic Fairy Tales: An Empirical Investigation of 54 Original Tale Texts

Progettare fiabe didattiche *gender-inclusive*: indagine empirica sui testi di 54 racconti originali

Diana Olivieri

Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione, della Formazione e Motorie; Università Niccolò Cusano (Roma, Italy); diana.olivieri@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-0886-9814>

Barbara Palleschi

Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione, della Formazione e Motorie; Università Niccolò Cusano (Roma, Italy); barbara.palleschi@unicusano.it
<https://orcid.org/0009-0004-0589-1364>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

To avoid the unwitting transmission of rigid male and female role models in their early approaches to shared reading, educators and teachers must be provided with the right resources to recognize and correct gender biases and stereotypes, which can go unnoticed, latently supported through the “hidden curriculum.” The best scenario is when an educator or teacher designs tales for children, promoting counter-narratives against the trivialization of what it means to be “male” or “female.” Through content analysis, we analyzed the texts of 54 original inclusive fairy tales, by referring to a checklist created to identify and filter gendered details, conveyed through lexical categories (mainly verbs and adjectives), to statistically assess the level of stereotyping. The survey results show the importance of integrating the promotion of gender equality through the careful selection, if not the writing, of inclusive narratives in school settings.

Per evitare la trasmissione inconsapevole di rigidi modelli di ruolo maschili e femminili nei loro primi approcci alla lettura condivisa, educatori e insegnanti devono essere dotati delle risorse adeguate per riconoscere e correggere pregiudizi e stereotipi di genere che possono passare inosservati, latentemente supportati dal “curriculum nascosto”. Lo scenario migliore si verifica quando un educatore o un insegnante progetta fiabe per bambini, promuovendo contro-narrazioni a contrasto della banalizzazione di cosa significhi essere “maschio” o “femmina”. Attraverso l’analisi del contenuto, sono stati analizzati i testi di 54 fiabe inclusive originali, facendo riferimento a una checklist creata per identificare e filtrare i dettagli di genere, veicolati attraverso categorie lessicali (principalmente verbi e aggettivi), per valutarne statisticamente il livello di stereotipizzazione. I risultati dell’indagine mostrano l’importanza di integrare la promozione della parità di genere attraverso l’attenta selezione, se non la scrittura, di narrazioni inclusive in ambito scolastico.

KEYWORDS

Didactic fairy tales, Gender inclusiveness, Gender stereotypes, Voyant tool, Content analysis
Fiabe didattiche, Inclusività di genere, Stereotipi di genere, Voyant, Analisi del contenuto

Citation: Olivieri, D., Palleschi, B. (2025). Designing Gender-Inclusive Didactic Fairy Tales: An Empirical Investigation of 54 Original Tale Texts. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 73-82. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_10

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship : Conceptualization (D. Olivieri); Methodology (D. Olivieri); Data Analysis (D. Olivieri). Section 1 (D. Olivieri and B. Palleschi); Section 2 (B. Palleschi); Sections 3–4 (D. Olivieri); Section 5 (D. Olivieri and B. Palleschi).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_10

Submitted: August 6, 2025 • Accepted: October 6, 2025 • Published on-line: November 20, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La scuola (e prima ancora il nido) è un ambito importante della vita sociale, e in quanto tale riflette tutti i meccanismi che si possono incontrare nella società, comprese le relazioni di genere, i ruoli sociali di genere e persino gli stereotipi di genere.

Questi ultimi sono definibili come contenuti congelati di conoscenza (Bar-Tal, 1989) e insieme complessi di convinzioni sulle caratteristiche individuali, che comprendono competenze, abilità, interessi e ruoli attribuiti, rispettivamente, a donne e uomini (Ashmore & Del Boca, 1979). La loro duplice natura, descrittiva e prescrittiva, fa sì che essi contengano elementi di credenze tanto sulle caratteristiche che donne e uomini hanno, quanto su quelle che dovrebbero avere, screditando coloro che si comportano in modo incoerente con ciò che ci si aspetterebbe secondo lo stereotipo dominante (Burgess & Borgida, 1999).

Educatori ed insegnanti, affatto esenti dagli stereotipi di genere (Kollmayer et al., 2016), si trovano in una posizione di potere grazie alla loro autorità e influenza (Schneider, 2004). Non è un segreto che il funzionamento di bambini e bambine a scuola si confronti con gli atteggiamenti degli insegnanti, modellandosi su di essi ed essendone condizionato (Tiedemann, 2002).

Tale condizionamento vede una via di passaggio preferenziale attraverso i primi approcci alla lettura condivisa, quando ad essere stabiliti (spesso involontariamente) sono gli stereotipi tradizionali riguardo ai rigidi modelli di ruolo maschile e femminile, che vengono ulteriormente rinforzati ed elaborati di lettura in lettura.

Rendere gli educatori, gli insegnanti e anche i genitori consapevoli dell'eventuale presenza di stereotipi di genere nei testi che propongono ai bambini appare, dunque, fondamentale per promuovere l'equità di genere e un sano sviluppo identitario.

Se è vero che le diverse culture trasmettono i loro valori attraverso la narrazione e i libri per bambini (Kortenhaus & Demarest, 1993), è altrettanto vero che la presentazione dei personaggi maschili e femminili in ruoli prevalentemente stereotipati costituisce una dichiarazione netta su quella cultura.

I racconti per bambini possono avere scopi, messaggi e significati nascosti o palesi e "la cultura dei media è una forma di pedagogia che insegna comportamenti corretti e impropri, ruoli di genere, valori e conoscenza del mondo" (Kellner & Share, 2005, pp. 371-372). Ad esempio, sappiamo che esporre i bambini non tanto ad una letteratura femminista, quanto egualitaria, riduce il rischio che acquisiscano un pensiero stereotipato, ampliando al contempo il ventaglio delle loro potenziali scelte professionali (cfr. Ashby & Wittmaier, 1978; Trepanier-Street & Romatowski, 1999).

Lo scenario migliore è quando un educatore o insegnante è anche un progettista di racconti per bambini; l'educatore-progettista è, infatti, chiamato a mettersi nei panni dei suoi piccoli fruitori, a immaginare come percepiranno e analizzeranno emotivamente la situazione problematica che lui stesso ha suggerito, ad anticipare il corso del suo pensiero logico per risolverla.

2. La fiaba come strumento di costruzione dell'identità di genere

Ogni bambino o bambina, durante il corso del proprio sviluppo, inizia a comprendere il concetto di genere "maschile" e "femminile", identificandosi con le prime persone che vede ruotare intorno a sé, come ad esempio il genitore dello stesso sesso oppure un caregiver di riferimento nel caso visse in una struttura di accoglienza, e riconoscendo in esso/a somiglianze e/o differenze con il proprio corpo. È così che ciascuno di essi tende a seguire e ad assimilare un proprio modello sulla base di ciò che ha appreso e a compiere le prime scelte di appartenenza al gruppo dei "maschi" o a quello delle "femmine" (Bellassai, 2005).

Intorno ai 3-4 anni, i bambini si concentrano sull'identificazione delle differenze e/o sulle caratteristiche che identificano i due sessi, su come dovranno comportarsi in relazione ad esse e optano per alcune scelte comportamentali, sviluppando la concezione che esistano giochi da maschio e giochi da femmina ai quali dedicarsi, in corrispondenza al proprio sesso (Oakley, 1972).

Ma quando questa identificazione non pertiene a un'identità fisica, viene rimandata molto spesso a delle conoscenze apprese, spesso a scuola, attraverso vari canali didattici, uno dei quali è l'utilizzo della fiaba.

La scelta di una fiaba da leggere, soprattutto nella scuola primaria, frequentemente non è spontanea da parte del bambino, ma viene influenzata da una serie di circostanze, quali l'argomento da trattare all'interno del programma scolastico, una ricorrenza in una precisa giornata e la cultura della società in cui si è immersi, che attraverso l'utilizzo dello strumento didattico della fiaba educa le nuove generazioni ai dettami del luogo (Berger & Luckmann, 1966). Un ruolo preponderante è da assegnare all'adulto, poiché funge sia da fruitore di cultura, sia da orientatore dei propri discendenti.

Ciascuna fiaba, in termini generali, ha uno scopo ben preciso, ossia quello di veicolare un messaggio, oppure un principio morale. Talvolta, però, può capitare che quest'ultimo, se influenzato dai tabù che permangono all'interno della società, possa far restare ancora di più in penombra la morale e lasciare nei destinatari della fiaba un senso di incomprensione in relazione a questa. Inoltre, pur configurandosi come uno strumento educativo a tutti gli effetti, la fiaba può contenere al proprio interno delle visioni stereotipate, soprattutto in relazione ai generi maschile e femminile, tali da apportare una visione distorta della realtà nel bambino che ascolta e che ne assimila i contenuti.

Per l'educatore, è dunque tanto importante, quanto doveroso, saper optare in maniera consapevole, soprattutto in classe, per una scelta ponderata della fiaba da proporre ai propri discendenti, promuovendone una lettura priva di visioni stereotipate e il più inclusiva possibile, che incentivi nei discendenti allo stesso tempo:

- *lo sviluppo cognitivo*, in quanto la fiaba supporta la conoscenza, la comprensione, il modo di agire e

- la capacità di problem solving dinanzi alle sfide della vita, che ciascuno è chiamato ad affrontare;
- *lo sviluppo emotivo*, poiché il bambino, attraverso prima l'ascolto e successivamente l'assimilazione e l'accomodamento, sia del contenuto che della morale della fiaba, sviluppa e prende coscienza delle proprie emozioni primarie e secondarie (dette anche complesse). Inoltre, viene rafforzata la capacità di empatia e di resilienza;
- *lo sviluppo del pensiero critico*, poiché la fiaba può favorire nei bambini il porsi quesiti in relazione alle azioni dei personaggi, alle motivazioni che li hanno spinti a compierle, alle scelte dei protagonisti e alle dinamiche di causa-effetto che queste hanno determinato. Inoltre, viene stimolata anche la formazione di un proprio giudizio e di una propria opinione, in merito a ciò che è stato ascoltato;
- *l'esplorazione di tematiche complesse*, quali il discernimento tra il bene e il male, il coraggio, la perseveranza e la lealtà, che possono stimolare, all'interno della classe, molteplici spunti di riflessione e discussioni di gruppo;
- *l'analisi dei ruoli maschili e femminili*, identificando e riflettendo su tutte le caratteristiche e sui comportamenti che vengono a questi associati;
- *la decostruzione degli stereotipi*, attraverso la proposta di riscrivere la fiaba, ma in chiave alternativa, ossia reinventare il racconto appena ascoltato ribaltandone i vincoli stereotipati, ad esempio scegliendo come protagonista una soldatessa a cavallo che indossa un'armatura, piuttosto che un soldato;
- *la promozione della diversità e dell'inclusione*, inserendo all'interno della fiaba personaggi sia liberi dagli stereotipi di genere, sia provenienti da altri Paesi, culture, tradizioni, aventi diverse abilità e/o disabilità e altri orientamenti sessuali;
- *la partecipazione a una discussione in gruppo su una tematica ben precisa*, permettendo a ciascun bambino di esprimere, in merito alla fiaba appena ascoltata, opinioni, dubbi e soprattutto riflessioni personali sugli stereotipi presenti all'interno del racconto;
- *la creazione di una fiaba*, attraverso il coinvolgimento dei discenti divisi in piccoli gruppi, ciascuno dei quali scriverà e poi presenterà alla classe il proprio prodotto finale, in base a quella che è la loro visione sugli stereotipi, in generale o in particolare;
- *l'utilizzo di risorse*, attraverso l'uso di materiali (libri, materiale multimediale ecc.) come strumenti utili sia alla comprensione che alla riflessione, accessibili a tutti i discenti, da cui questi possono apprendere, in modo chiaro e preciso, il tema degli stereotipi di genere.

In linea generale, con stereotipo di genere viene definita la mascolinità oppure la femminilità di una persona sulla base di determinate caratteristiche che riguardano precisi elementi caratteriali, attitudini di vita e competenze, nella maggior parte dei casi attribuiti, sia culturalmente che socialmente, all'uomo e alla donna. Talvolta non sono altro che il frutto di pensieri e/o di storie tramandate di generazione in generazione, che narrano concezioni ancora fortemente cristallizzate all'interno di una cultura rimasta anco-

rata ad epoche storiche ormai remote (Bellassai, 2004). Inoltre, benché alcuni Paesi, soprattutto quelli in via di sviluppo, hanno superato la visione ristretta di tali stereotipi, permane purtroppo una visione ristretta della figura femminile, relegata ai ruoli di cura della casa e della famiglia (Bellassai, 2005); remissiva in tutto e per tutto al volere del marito e/o della sua famiglia; in cui la bellezza viene vista come una minaccia, per cui deve essere tenuta nascosta; in cui un incesto commesso da un uomo deve rappresentare motivo di scandalo soltanto per la donna, oppure considerata merce di baratto all'interno di matrimoni combinati con uomini molto più anziani ma ricchi, soltanto per terzi fini delle famiglie e senza avere diritto di scelta. In relazione a quest'ultimo aspetto, fiabe stereotipate che trattano insitivamente tali argomenti venivano utilizzate come veri e propri modelli pedagogici, da cui le fanciulle dell'epoca dovevano trarre sia un insegnamento morale che un modello di comportamento verso l'uomo, da custodire per il resto della vita.

Un altro aspetto da non sottovalutare all'interno delle fiabe è che, molto spesso, sono i personaggi di sesso femminile a non avere alcuna voce in capitolo, poiché non sono altro che giovani fanciulle soggette a remissività, private della libertà di esprimere le proprie opinioni, della capacità di prendere un'iniziativa, in attesa sempre di un avvenire che non sono, però, libere di scegliere. Vengono costantemente derise, umiliate e spesso abbandonate. Qualora, invece, venga rappresentata una trasgressione femminile, questa verrà punita con una pena alquanto severa, oppure con la morte.

Infatti, in relazione a questo, si può affermare che la maggior parte dei grandi dibattiti pedagogici hanno posto la loro attenzione sulla brutalità e sulla crudeltà presenti in alcune fiabe, rese più accessibili attraverso l'inserimento del lieto fine in stile Disney.

In aggiunta, non è singolare trovare, all'interno delle fiabe, il tema dell'esclusione, per cui una qualsiasi persona, per svariati motivi, non viene accettata all'interno di un gruppo. In alcune culture non si viene accettati all'interno della società soltanto per il semplice fatto di essere donna, e quindi non avere alcun diritto. Abbiamo allora rappresentazioni di fanciulle che, per rivalsa, scelgono di fingersi uomini, si travestono da soldati in armatura coprente che non faccia trasparire minimamente le fattezze della femminilità, trionfano in battaglia e tornano a casa vincitrici a sorpresa di tutti, venendo, quindi, rivalorizzate soltanto dopo aver conseguito la vittoria.

Non di rado si tende ad attribuire aggettivi in chiave positiva – come forte, coraggioso, sicuro, avventuroso, dedito al comando, saggio – ad un personaggio maschile, mentre le caratteristiche di bella, graziosa, delicata, luminosa, con i capelli lunghi ad una figura di sesso femminile, per la quale la bellezza simboleggia il bene e la bruttezza il male. In relazione a quest'ultimo aspetto, qualora la donna ricoprisse un ruolo da antagonista, le verranno anche attribuite molto spesso caratteristiche di invidia, vanità e competizione con figure dello stesso sesso (ad esempio la strega che vuole a tutti i costi essere la più bella del reame), mentre, qualora si trovasse in un ruolo da protagonista, spesso sarà descritta come l'"angelo del focolare", dipendente da qualcuno per sopravvivere (il marito o la famiglia) e privata di spazi personali,

come ad esempio poter coltivare una propria passione. A volte solo l'intervento esterno di una terza persona potrà condurla alla salvezza (come ad esempio un principe che si innamora della poverella del paese e la porta a vivere con sé nel suo castello).

Un altro aspetto da non sottovalutare all'interno della fiaba è lo spazio, in quanto vi è un'attribuzione ben precisa di quest'ultimo, sia per la donna che per l'uomo. La prima viene tipicamente relegata a spazi chiusi, in un contesto di vita familiare, quasi privato, come ad esempio una casa o una stanza, mentre il secondo viene inserito in uno spazio aperto, ampio, talvolta anche lontano (ad esempio un mercante che per mantenere la propria famiglia viaggia in lungo e in largo per il mondo).

Anche le figure maschili appaiono spesso intrappolate in ruoli stereotipati, come quando, assumendo il ruolo di protagonista, l'uomo viene descritto come bello, gentile, valoroso, coraggioso, forte, leale, mentre nel ruolo da antagonista viene etichettato come malvagio, feroce, vorace, continuamente in cerca di vendetta o del senso di rivalsa su qualcuno o qualcosa, per essere stato messo in disparte o condannato a vivere nell'ombra (uno degli esempi più palesi di una fiaba di tale tipologia è "Il Re Leone" della Disney, che vede il principe Scar, debole ed emaciato, secondo per linea di successione dinastica, sottomesso al fratello Mufasa, successore al trono, più grande, più bello e più potente di lui).

Tali ruoli, che intrappolano sia la donna che l'uomo all'interno della fiaba, appaiono connotati da rigidità e stereotipi relegati all'epoca storica e al contesto in cui la fiaba viene scritta o ambientata.

L'abbattimento degli stereotipi di genere, attraverso uno dei più potenti mezzi educativi come la fiaba, come vedremo, può essere effettuato educando le nuove generazioni, sia in famiglia che a scuola, mirando a specifici obiettivi di intervento, supportati da appositi strumenti di analisi.

Una volta svincolate da mere trasposizioni stereotipate – ad esempio, attraverso un utilizzo più consapevole, al loro interno, di aggettivi e verbi che sappiano trasmettere al bambino che le ascolta una neutralità di attribuzione – le fiabe appariranno più flessibili, *gender-inclusive* e capaci di adattarsi a qualunque contesto.

In conclusione, soprattutto se rivolte a bambini della scuola pre-primaria e primaria, le fiabe dovrebbero:

- sensibilizzare discenti, genitori, educatori e insegnanti sui temi relativi alla parità di genere;
- rompere gli schemi, ormai ben consolidati, di concezione dei ruoli maschili e femminili tradizionali;
- promuovere un'educazione inclusiva alla diversità.

3. La scuola come ambiente di socializzazione ai ruoli di genere

"Eccoli, dunque, bambini e bambine, già etichettati e obbligati a conformarsi all'immagine loro imposta; ciò che ci si aspetta da loro è già instillato nelle loro menti. Sono pronti ad accettare, se non tutti i tipi di pregiudizio e discriminazione, almeno la disparità tra i

sessi, come una cosa ovvia" (World Federation of Teachers' Unions, 1983, p. 19).

Partiamo da un presupposto: non è mai troppo presto per parlare ai bambini di stereotipi di genere, considerato l'andamento che assume lo sviluppo stesso dell'identità di genere durante l'infanzia.

Se a 12 mesi il comportamento e gli interessi dei due sessi sono quasi indistinguibili, per cui entrambi impazziscono per gli stessi giocattoli, intorno ai 2 anni i bambini iniziano a rendersi conto dell'esistenza di differenze fisiologiche tra maschi e femmine, e prima del terzo compleanno la maggior parte di loro può facilmente etichettarsi come "maschio" o "femmina".

Dai 3 ai 6 anni i bambini mostrano di abbracciare stereotipi di genere addirittura più forti rispetto agli adulti: a 4 anni emerge una comprensione stabile della propria identità di genere, sostenuta dall'apprendimento per modelling e imitazione di comportamenti legati al ruolo di genere, ossia a fare "quello che fanno i ragazzi" e "quello che fanno le ragazze" (Brown et al., 2011). Questa fase inflessibile è, fortunatamente, compensata dall'eccezionale malleabilità del cervello infantile, aperto ad influenze a lungo termine sulle abilità e sui ruoli associabili al genere di appartenenza.

Il picco di rigidità viene raggiunto a 5 anni, quando le norme di genere condivise dalla comunità di appartenenza appaiono già molto evidenti (OECD, 2020). In questa fase, bambini e bambine non solo credono ciecamente agli stereotipi, ma mostrano di usare tale conoscenza come unica risorsa per trarre inferenze sugli altri individui (Berk, 2003).

A partire dai 7 anni, entrando nella media infanzia, gli stereotipi di genere diventano più flessibili, soprattutto per le ragazze (Golombok & Fivush, 1994). Laddove i ragazzi restano ancorati a modelli maschili, le ragazze si impegnano maggiormente in attività sia femminili che maschili, in virtù dell'universale riconoscimento, a queste ultime, di un indiscusso prestigio.

Le differenze di genere vengono, di fatto, amplificate dalle due diverse culture, in cui ragazzi e ragazze sono immersi fin dalla nascita: ciò contribuisce al modo in cui i loro circuiti emotivi e cognitivi vengono cablati.

Come afferma Michel per UNESCO (1986, p. 23), "Più il bambino è piccolo, meno è attrezzato per resistere ai potenti stereotipi che lo inclinano a vedere il sesso opposto come dotato di attributi, qualità o difetti convenzionali".

L'adesione acritica agli stereotipi di genere può limitare scelte e ambizioni fin dalla tenera età, in termini di aspirazioni di carriera (educazione, cura e insegnamento per le femmine, mestieri fisicamente attivi, occupazioni tecniche e relative al mondo dei trasporti per i maschi), e prima ancora di identificazione "genderizzata" con specifiche materie scolastiche, a discapito di altre (come, ad esempio, la presunta predisposizione dei maschi, rispetto alle femmine, per le scienze esatte, una convinzione normalizzata, alla quale gli studenti sentono la pressione di doversi conformare per confermare la propria mascolinità o femminilità ed evitare la sanzione sociale).

E per quanto le idee espresse all'età di 4 anni potrebbero non riflettere il futuro dei singoli bambini, certamente creano un'immagine "genderizzata", che

si riflette nella composizione complessiva della forza lavoro.

Per non parlare dell'impedimento, imposto al maschio dalle norme di genere, di esprimere le proprie emozioni, se non attraverso rabbia, violenza e aggressività. Il lavoro per prevenire e affrontare le conseguenze della violenza domestica, del suicidio maschile, dell'oggettificazione della donna e della cosiddetta "mascolinità tossica", spesso si scontra proprio con gli effetti delle norme di genere apprese in giovanissima età.

Posto che a livello di scuola primaria la conoscenza dei ruoli di genere è già stabilita, sebbene ancora flessibile (Robinson, 2014), appare urgente anticipare un intervento di contrasto allo sviluppo degli stereotipi di genere fin dalla scuola dell'infanzia, se non dal nido, per risparmiare notevoli sforzi nel tentativo di ridurre il loro impatto negativo più avanti nella vita (Zemore et al., 2000).

Tale intervento di contrasto non riguarda solo i bambini, ma anche educatori e insegnanti, se è vero che evidenze sulla socializzazione di genere nella prima infanzia suggeriscono l'esistenza di aspettative di genere legate al comportamento, che trovano espressione nella tendenza a premiare e punire maschi e femmine in modo diverso (Koepke & Harkins, 2008; Sette et al., 2013). Tale tendenza contribuisce a modellare un atteggiamento differenziale verso lo studio, tipicamente costruito su opposti binari: se i maschi appaiono preoccupati di preservare un'immagine di sé come coinvolti con riluttanza e disimpegnati (Younger & Warrington, 1996), privilegiando una sorta di "risultato senza sforzo" (Jackson, 2002), le femmine tendono, invece, ad essere grandi lavoratrici, come riflesso di un'immagine femminile caratterizzata da diligenza e obbedienza (Bian et al., 2017).

È dunque evidente che gli stereotipi di genere abbiano un'influenza negativa sia sui ragazzi che sulle ragazze, sebbene queste ultime – rappresentate come appartenenti al "sesso debole" – ne siano colpite più duramente.

4. Progettare fiabe didattiche *gender-inclusive*: analisi dell'intrusività degli stereotipi di genere nel curriculum nascosto

La scelta di adottare l'approccio narrativo risiede nella necessità di formare educatori, educatrici e insegnanti capaci di promuovere contro-narrazioni, che vadano a contrastare la banalizzazione del tradizionale resoconto relativamente a cosa significhi essere "maschi" o "femmine" (Valente, 2011).

Le fiabe non sono semplici strumenti di intrattenimento, "ospiti" dell'impresa didattica, ma programmi educativi universali e basilari per l'educazione pre-primaria e primaria, che dovrebbero essere stabilmente presenti nei curricula come strumenti didattici di *formazione proattiva*. Parliamo di formazione proattiva, poiché sarebbe improprio valutare l'impatto dell'apprendimento narrativo utilizzando gli stessi criteri che utilizziamo per l'apprendimento scolastico sistematico.

Progettare una fiaba didattica, ponendo attenzione alle questioni di genere, è un processo di creazione di un micro-modello pedagogico.

Il segreto del fascino delle fiabe sta nell'identificazione con il/la protagonista della storia, attraverso un rapporto emotivo diretto, che innesca la partecipazione agli eventi narrati.

Ad essere essenziali, nell'apprendimento di tipo narrativo, prima ancora dei contenuti fattuali, sono i significati culturali, che nell'ambiente narrativo si intrecciano con le trame o *storylines*.

In una comunità di apprendimento narrativo, l'adulto si vedrà assegnati tre ordini di responsabilità:

- sviluppare un tema, apportando materiale idoneo ad affrontarlo;
- pianificare secondo regole di logica, obbedendo alla forma estetica del gioco e della finzione nel contatto con i bambini;
- sollevare problemi sulle trame delle storie e sui temi, a livello di relazioni di ruolo.

Una fiaba è un mezzo per introdurre il bambino nel mondo dei destini umani, affinché tragga informazioni su una realtà che ancora non conosce e sulle caratteristiche di un futuro a cui ancora non sa pensare.

Grazie al racconto fiabesco è possibile coinvolgere il bambino, in forma accessibile e senza eccessivi moralismi, nella risoluzione di problemi, nella discussione e valutazione delle azioni degli eroi, nel costruire la propria posizione, personali punti di vista e possibili, precoci "traiettorie di vita".

Per comprendere in che misura i nostri corsisti di Scienze della formazione risentano inconsciamente degli stereotipi di genere e necessitano, quindi, di una formazione specifica in tal senso, ci siamo chieste in che misura la rappresentazione dei protagonisti delle fiabe, prodotte al Laboratorio di Pedagogia speciale dell'Università Niccolò Cusano, sia frutto di un immaginario "genderizzato" o "a-genderizzato". In particolare:

- 1 se la presenza/assenza del nome del/della protagonista nel titolo della fiaba abbia una relazione con il suo genere di appartenenza;
- 2 se esiste una relazione tra il genere del/della protagonista e la sua rappresentazione dicotomica come: caratterizzato/a prevalentemente con attributi fisici; attivo/a o passivo/a; coraggioso/a o timoroso/a; forte o debole; tendente a manifestare emozioni positive o negative; tendente al conformismo sociale o all'anticonformismo; tendente a curare o all'essere curato/a; tendente a porre domande o a rispondere; tendente a soccorrere gli altri o ad aver bisogno di essere soccorso/a; tendente a insegnare o a imparare.

Le variabili dipendenti dello studio includono, dunque, il numero di protagonisti maschili e femminili e la loro caratterizzazione binaria nella serie di aspetti dicotomici summenzionati.

A livello metodologico, lo studio ha utilizzato come tecnica principale il *text mining*, ossia l'analisi del discorso e l'analisi quali-quantitativa del contenuto del corpus composto dai testi delle 54 fiabe prodotte al Laboratorio di Pedagogia speciale tra novembre 2023 e luglio 2024, tramite il sistema open source e web-based Voyant, per la lettura e analisi computazionale, sviluppato da Stéfán Sinclair (McGill

University) e Geoffrey Rockwell (Università di Alberta).

Nello specifico, l'analisi del testo consente di individuare al suo interno concetti chiave, tendenze e relazioni nascoste, rilevando eventuali modelli ricorrenti tramite identificazione della frequenza dei termini (corrispondente all'analisi lessicale) o dei collegamenti associativi esistenti tra le parole, sotto forma di collocazioni (termini che appaiono vicini ad altri termini) e correlazioni (termini la cui frequenza varia in sintonia).

Gli approcci complementari, noti come analisi del contenuto e analisi del discorso, sono tra gli approcci più comuni allo studio degli stereotipi di genere presenti nei testi didattici, in particolare quelli portatori, al loro interno, di relazioni di potere (Blumberg, 2007; 2008; 2014). La relazione tra i generi, infatti, viene tipicamente considerata come una relazione di potere sociale tra uomini e donne. Il metodo più semplice di analisi prevede la codifica del testo, il conteggio di parole e occorrenze (con particolare attenzione a verbi e aggettivi) e la loro presentazione in tabelle (Cohen et al., 2007). Ovviamente, al di là degli asettici dati numerici, essenziale resta l'interpretazione umana.

La ricerca è stata condotta secondo le seguenti fasi: 1) lettura approfondita in *close-reading* delle 54 fiabe; 2) implementazione dei dati in *distant reading* tramite Voyant, con conteggio frequenze per categoria di rappresentazione degli stereotipi di genere; 3) analisi statistica e interpretazione dei risultati in *scalable reading*.

Ai fini della nostra ricerca abbiamo prodotto una checklist analitica per identificare gli stereotipi di genere, tramite confronto statistico tra le caratteristiche attribuite ai protagonisti maschili e femminili, presenti nei testi delle fiabe prodotte al laboratorio di Pedagogia speciale.

Attingendo a checklist analitiche già precedentemente proposte da Hamilton et al. (2006), da Michel (1986) e da Dunnigan (1980), abbiamo creato un elenco di criteri, atti a estrapolare i dettagli di genere dalle nostre fiabe. Sulla base di questo elenco di criteri, ogni testo è stato analizzato, riga per riga, ricostruendo le 54 storie dal punto di vista del "genere".

Nello specifico abbiamo rilevato le seguenti caratterizzazioni come pertinenti alla nostra ricerca:

- attivo/a, passivo/a, coraggioso/a, timoroso/a, tendente a salvare, tendente a essere salvato/a (tratte da Hamilton et al., 2006);
- presenza del nome del/della protagonista nel titolo della fiaba, descrizione incentrata sull'aspetto fisico, atteggiamento di cura, insegna/impara, domanda/risponde (tratte da Michel, 1986);
- infine, dal canadese Dunnigan (1980) sono state considerate tre categorie di classificazione del comportamento sociale ed emotivo: emozioni positive vs. negative, resistenza alle pressioni sociali vs. conformismo sociale, debolezza di carattere (codardia, dipendenza, ecc.) vs. forza di carattere (coraggio, tenacia, ecc.).

I dettagli di genere sono stati, così, identificati e filtrati, considerando quali principali elementi oggetto dell'analisi del contenuto: i personaggi, le azioni dei personaggi (verbi) e gli attributi dei personaggi (aggettivi). Queste categorie lessicali costruiscono le immagini dei protagonisti delle storie, maschi e femmine, associando loro qualità e tratti che dovrebbero essere desiderabili e tipici, oppure indesiderabili e atipici, per ciascun genere.

Il criterio delle dicotomie (sia in termini di aperta contrapposizione, sia in termini di presenza/assenza) consente di verificare agilmente in che misura femmine e maschi vengono posti agli estremi opposti, potente indicatore di stereotipizzazione.

L'unità analitica rappresentativa dell'elemento genderizzato è il/la protagonista, indipendentemente dal fatto che venga definito in forma umana, animale, o come oggetto personificato come maschio o femmina. Se in una storia i personaggi sono animali (ad es. un cane come simbolo maschile e una capra come simbolo femminile), e la storia mostra la capra che viene ingannata dal cane, si potrà concludere che il racconto è "genderizzato" se il testo descrive il maschio come intelligente e la femmina come stupida. Nel caso in cui sia difficile determinare un/una unico/a protagonista, si procederà a contare il numero di scene in cui ciascun personaggio appare: il personaggio principale è quello che compare più volte e il cui nome compare in carattere più grande nella sezione "Cirrus" di Voyant (Turner-Bowker, 1996).

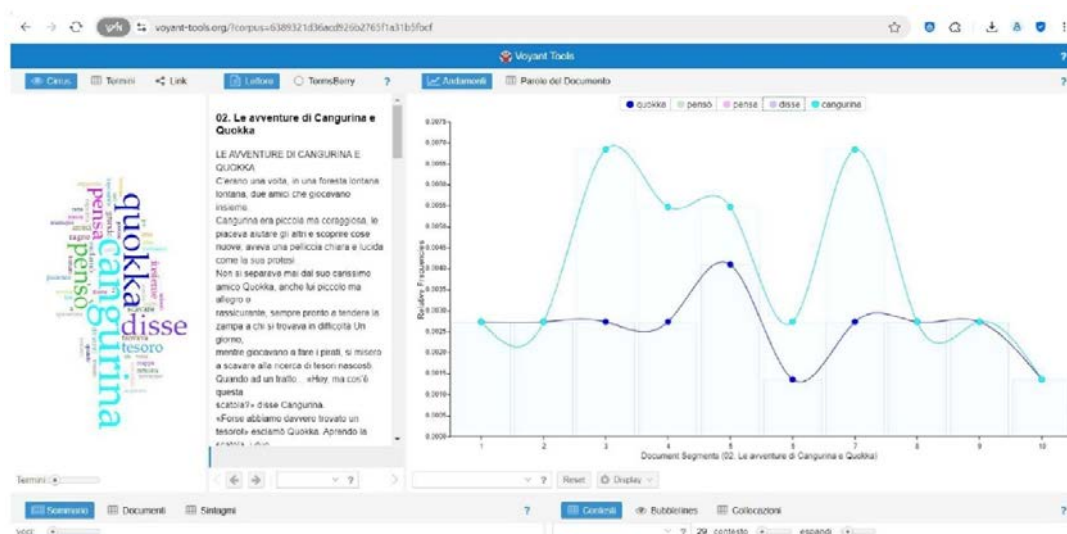


Figura 1. Esempio di schermata Voyant, con Cirrus rappresentato sulla sinistra, Lettore con il testo caricato della fiaba al centro e grafico degli Andamenti sulla destra (fonte: <https://voyant-tools.org/>).

Le azioni svolte dai protagonisti (e dai personaggi più in generale) sono tipicamente descritte attraverso i verbi utilizzati nella storia, laddove gli attributi dei personaggi sono i tratti personali (diversi dalle azioni), inclusi emozioni e aspetto fisico, capaci di rimandare un'immagine ben precisa.

È evidente come le dicotomie aiutino a mostrare i personaggi maschili e femminili in una forma semplificata, attraverso una serie di contrasti selezionati in base a precedenti ricerche internazionali, parzialmente riadattate sulla base delle nostre esigenze di ricerca e anche in virtù della caratterizzazione apertamente inclusiva delle fiabe prodotte.

L'inclusività dei racconti, esplicitamente richiesta, ha fatto sì che dicotomie come dentro casa/fuori casa (tutti i protagonisti delle fiabe prodotte si collocano nella sfera sociale, senza essere relegati ad una chiusura domestica), così come status elevato/status basso o avere/non avere proprietà non avessero alcun peso, né ruolo nelle fiabe prodotte dai nostri corsisti.

Discorso diverso vale, invece, per le caratterizzazioni basate sulla quantità di azioni eseguite da ciascun personaggio (attivo/a, passivo/a, forte, debole, ecc.). Nello specifico, l'attività è caratterizzata da azioni o attività energiche, laddove la passività è esemplificata dalla mancanza di partecipazione diretta alle azioni. Il termine "attivo/a" va, quindi, interpretato includendo il dare piuttosto che ricevere consigli, guidare piuttosto che seguire, decidere piuttosto che accondiscendere, ecc.

Va, infine, sottolineato che, poiché ogni storia è diversa, è possibile che non tutti i criteri sopra indicati siano sempre applicabili. È quindi del tutto accettabile che alcuni criteri, essendo assenti in alcune storie, debbano essere lasciati vuoti/in bianco (n.a. = criterio non applicabile).

Passando all'analisi dei nostri dati, l'ipotesi nulla (H_0) è stata articolata come assenza di relazione statisticamente significativa tra il genere del/la protagonista e (rispettivamente):

- la presenza o assenza del suo nome nel titolo della fiaba (H_{0a});
- la sua caratterizzazione o meno con attributi fisici (H_{0b});
- la sua rappresentazione come tendente a curare (H_{0c}); attivo/a (H_{0d}) o passivo/a (H_{0e}); tendente a insegnare (H_{0f}) o a imparare (H_{0g}); caratterizzato/a da emozioni positive (H_{0h}) o negative (H_{0i}); tendente al conformismo sociale (H_{0j}) o all'anticonformismo (H_{0k}); coraggioso/a (H_{0l}) o timoroso/a (H_{0m}); forte (H_{0n}) o debole (H_{0o}); tendente a porre domande (H_{0p}) o a rispondere alle domande (H_{0q}), a salvare/prestare soccorso (H_{0r}) o ad essere salvato/a (H_{0s}).

I t-test per cercare differenze significative tra le variabili di intervallo considerate, caratterizzanti rispetto alla presenza di stereotipi di genere, si sono rivelati significativi – portando al rifiuto dell'ipotesi nulla – per le seguenti caratteristiche:

- le protagoniste femmine sono caratterizzate fisicamente ($t = -1,96$; $p = 0,05$; $gdl = 52$), tendono a insegnare piuttosto che a imparare ($t = -2,49$; $p = 0,016$; $gdl = 52$) e ad essere passive ($t = -1,96$; $p = 0,05$; $gdl = 52$);

- i protagonisti maschi, dal canto loro, sono caratterizzati come attivi ($t = 1,96$; $p = 0,05$; $gdl = 52$), forti ($t = 3,28$; $p = 0,002$; $gdl = 52$) e orientati ad imparare ($t = 2,32$; $p = 0,02$; $gdl = 52$); tuttavia non è vero il contrario, ossia pur essendo tendenzialmente rappresentate come più deboli rispetto ai maschi, tale caratterizzazione per le protagoniste femmine non raggiunge la significatività statistica ($t = -1,46$; $p = 0,15$; $gdl = 52$);
- analogamente, sebbene le protagoniste femmine siano rappresentate come tendenti a rispondere, più che a porre domande ($t = -2,08$; $p = 0,04$; $gdl = 52$), tuttavia non è vero il contrario, ossia i protagonisti maschi non sono rappresentati come più tendenti a porre domande rispetto alle protagoniste femmine ($t = 0,83$; $p = 0,41$; $gdl = 52$);
- infine, per quanto riguarda l'atteggiamento di cura, definito come nutrire e proteggere, supportare e incoraggiare, tale caratterizzazione mostra una tendenza alla significatività per le protagoniste femmine, che però non viene realmente raggiunta ($t = -1,88$; $p = 0,07$; $gdl = 52$), analogamente a quanto emerge per la tendenza a salvare il prossimo, che invece implica la liberazione da una condizione di confinamento o pericolo ($t = -1,82$; $p = 0,07$; $gdl = 52$).

Di seguito si riporta la tabella esplicativa delle medie emerse per ciascuna caratterizzazione considerata, distinte in base alla variabile di raggruppamento "Protagonisti maschi versus protagoniste femmine".

Caratterizzazione	Genere prot	N	Media	Dev std.	Errore std. Media
Protag titolo	M	31	,58	,502	,090
	F	23	,78	,422	,088
Aspetto fisico	M	31	,39	,495	,089
	F	23	,65	,487	,102
Cura	M	31	,35	,486	,087
	F	23	,61	,499	,104
Attivo/a	M	31	,61	,495	,089
	F	23	,35	,487	,102
Passivo/a	M	31	,39	,495	,089
	F	23	,65	,487	,102
Insegna	M	31	,32	,475	,085
	F	23	,65	,487	,102
Impara	M	31	,74	,445	,080
	F	23	,43	,507	,106
Emoz pos	M	31	,35	,486	,087
	F	23	,22	,422	,088
Emoz neg	M	31	,65	,486	,087
	F	23	,78	,422	,088
Conf soc	M	31	,65	,486	,087
	F	23	,65	,487	,102
Anticonf	M	31	,35	,486	,087
	F	23	,35	,487	,102
Coraggioso/a	M	31	,42	,502	,090
	F	23	,57	,507	,106
Timoroso/a	M	31	,45	,506	,091
	F	23	,35	,487	,102

Forte	M	31	,81	,402	,072
	F	23	,39	,499	,104
Debole	M	31	,71	,461	,083
	F	23	,87	,344	,072
Domanda	M	31	,68	,475	,085
	F	23	,57	,507	,106
Risponde	M	31	,29	,461	,083
	F	23	,57	,507	,106
Salva	M	31	,45	,506	,091
	F	23	,70	,470	,098
È salvato/a	M	31	,58	,502	,090
	F	23	,39	,499	,104

Tabella 1. Statistiche descrittive sulle differenze di genere (variabile di raggruppamento: M vs. F) nelle caratterizzazioni dei/delle protagonisti/e delle 54 fiabe prodotte al Laboratorio di Pedagogia speciale tra novembre 2023 e luglio 2024.¹

Il/la protagonista è il personaggio centrale della storia, che quindi può essere vista attraverso i suoi occhi: se da un lato dal nostro campione di fiabe emerge una significativa differenza in termini di maggiore attribuzione del genere maschile, rispetto a quello femminile, al protagonista della fiaba, dall'altro non emerge invece alcuna significatività relativamente al fatto che il/la protagonista venga nominato/a nel titolo.

È pur vero che le figure femminili appaiono sotto-rappresentate. Tale squilibrio tra maschi e femmine come personaggi principali mostra che la maggior parte delle storie è raccontata da una prospettiva maschile, incentrata sui maschi e a beneficio di questi ultimi. Un vero paradosso, se consideriamo la peculiare composizione, quasi interamente femminile, dei partecipanti al laboratorio.

Per quanto riguarda la *dicotomia attivo-passivo*, ad emergere è una chiara caratterizzazione, che subisce lo stereotipo di genere della passività femminile, contrapposta all'attività maschile. I personaggi maschili sono descritti sia come "attivi", sia come "più attivi" delle femmine, nel caso in cui sia i maschi che le femmine svolgano ruoli attivi nelle storie. Inoltre, vengono descritte più azioni per i personaggi maschili, rispetto ai personaggi femminili. I maschi sono spesso descritti come gli agenti, mentre le femmine, anche quando sono le protagoniste, sono spesso ritratte come vittime o succubi (tramite aggettivazioni come "spaventata" o "ferita").

Per la dicotomia *emozioni positive/negative*, i testi delle 54 fiabe analizzate raffigurano protagonisti maschi e femmine indistintamente come affettuosi ed emotivi, aggressivi e combattivi, indipendentemente dal genere loro attribuito, senza restituire immagini caricaturali e senza riflettere pregiudizi convenzionali. Analogamente, la rappresentazione testuale delle caratterizzazioni di *conformismo* e *anticonformismo*, ossia

del modo in cui il/la protagonista si comporta di fronte alle pressioni sociali, non presenta stereotipi di genere, per cui indipendenza e resistenza, così come rassegnazione e cedevolezza dinanzi all'autorità, vengono mostrate come caratteristiche tanto maschili, quanto femminili.

Per la dicotomia *forte-debole*, le protagoniste femmine sono solo tendenzialmente viste in modo convenzionale, ossia come "fisicamente inadatte", laddove invece i protagonisti maschi sono chiaramente ancora descritti come "il sesso forte", anche se, trattandosi di fiabe inclusive, che affrontano a volte lo specifico tema della disabilità, è contemplata la possibilità che ci siano casi di salute maschile imperfetta. Nello specifico, la debolezza di carattere appare nei testi delle fiabe sotto forma di codardia, confusione, dipendenza, impotenza ed evasività, mentre la forza di carattere si esprime come coraggio, equilibrio, capacità di dare ordini e senso di responsabilità. Anche in questo caso un buon indicatore di assenza di stereotipi di genere è il modo in cui debolezza e forza di carattere sono equamente suddivisi tra personaggi maschili e femminili. Nel nostro caso emerge un maggiore equilibrio, in tal senso, per quanto riguarda la componente di debolezza, mentre la componente di forza appare fortemente genderizzata.

Infine, è degno di nota come il comportamento di salvataggio, tendenzialmente attribuito alle protagoniste femminili del nostro corpus di fiabe, possa essere considerato un buon tentativo di rottura dello stereotipo di genere legato alla "fanciulla indifesa" che attende di essere liberata da un "cavaliere in armatura scintillante". Ma è anche possibile che, semplicemente, i nostri corsisti abbiano trattato i concetti di "cura" e "salvataggio" in stretta analogia l'uno con l'altro, senza considerarne le sfumature di significato.

5. Conclusioni

È importante fornire a educatori, educatrici, insegnanti e genitori – ossia coloro che filtrano la conoscenza, modellandola attraverso la propria visione del mondo – le giuste risorse per riconoscere e correggere pregiudizi e stereotipi di genere, che possono passare inosservati nelle scuole, sostenuti latentemente attraverso il cosiddetto "curricolo nascosto" (Basow, 2004).

La checklist creata per questa indagine può essere agilmente utilizzata per effettuare analisi comparative tra personaggi maschili e femminili, alla ricerca dell'eventuale presenza di eccessivi stereotipi di genere nella letteratura per l'infanzia che viene selezionata e proposta fin dal nido.

Non è necessario che siano presenti stereotipi rientranti in tutte le categorie identificate nella lista di controllo che abbiamo proposto, affinché la storia possa essere definita come "genderizzata" o "a-genderizzata".

Facendo attenzione a evitare interpretazioni troppo meccaniche, l'attribuzione di tratti caratteriali e di attività convenzionali e non convenzionali a entrambi i sessi non dovrebbe discostarsi oltre il 10–20% dalla distribuzione ideale del 50% (ossia, dovrebbe arrivare massimo al 60–70%).

¹ Originariamente le 54 fiabe sono state catalogate 28 con protagonista maschio, 20 con protagonista femmina e 6 con doppio protagonista (M e F). In una successiva fase di analisi, per queste ultime sei fiabe è stato attribuito il ruolo di protagonista al personaggio principale che, tra i due identificati, compare per primo nel testo, determinando una classificazione definitiva di 31 fiabe con protagonista maschile e 23 fiabe con protagonista femminile.

Nel nostro caso, delle 19 categorie analizzate, solo 6 sono emerse come significativamente caratterizzanti i personaggi maschili e femminili in senso convenzionale, pari al 31%, contro il 69% di caratterizzazioni non convenzionali. Essendo la distanza da una distribuzione equilibrata di tratti tra personaggi maschili e femminili solo del 19%, il nostro campione di 54 fiabe inclusive dimostra di rientrare perfettamente nei limiti indicati dalla letteratura internazionale come accettabili.

Va detto che, anche nel caso in cui tale equilibrio risultasse disatteso, è possibile rilevare l'adozione di misure compensative come quando, ad esempio, pur comparando nel testo meno personaggi femminili che maschili, alle prime viene data maggiore enfasi sul piano qualitativo, descrivendole con più tratti caratteriali.

Per produrre letteratura non sessista per bambini, Michel (1986) suggerisce un equo rapporto tra personaggi femminili e maschili, con un'equa distribuzione dei ruoli in vari aspetti della vita e delle qualità buone e cattive. Idealmente, entrambi i generi dovrebbero essere trattati negli stessi termini, possibilmente non caratterizzati da soli attributi fisici, ma valorizzandone le caratteristiche di personalità, sia positive che negative.

È chiaro che le storie esenti da stereotipi non saranno sempre accolte calorosamente dai bambini, che nella fascia d'età 3–6 anni abbracciano tipicamente una rigida conoscenza su come dovrebbero essere e comportarsi i maschi e le femmine. Questo perché, a causa del limitato sviluppo cognitivo, i bambini piccoli tendono ad interpretare le regole come requisiti obbligatori; ciò potrebbe renderli meno tolleranti nei confronti di comportamenti di genere che non corrispondano agli stereotipi di genere e ai ruoli con cui sono stati cresciuti (Su et al., 2021).

Tuttavia, il rischio di avallare pregiudizi e stereotipi sulla base di un semplice discorso evolutivo è troppo grande, poiché si tratta di influenzare il progressivo sviluppo delle capacità sociali ed emotive, l'attribuzione di un senso al mondo e lo sviluppo dell'identità (King, 2020).

In un'ottica preventiva, promuovere, a casa come a scuola, l'equità di genere attraverso un'attenta selezione, se non addirittura la scrittura, di testi inclusivi godibili e orientati alla contemporaneità, appare, in tale ottica, un ottimo ausilio da integrare nella didattica.

Riferimenti bibliografici

- Ashby, M. S., & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children about exposure to stories about women in traditional and nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 945–949. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.945>
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5(2), 219–248. <https://doi.org/10.1007/BF00287932>
- Bar-Tal, D. (1989). Delegitimization: The extreme case of stereotyping and prejudice. In D. Bar-Tal, C. Graumann, A. W. Kruglanski, & W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions* (pp. 169–182). New York: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8_8
- Basow, S. (2004). The hidden curriculum: Gender in the classroom. In M. A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 117–131). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9798216000129.ch-006>
- Bellassai, S. (2004). *La mascolinità contemporanea*. Roma: Carocci.
- Bellassai, S. (2005). La mascolinità post-tradizionale. In E. Ruspini (Ed.), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale* (pp. 123–146). Milano: Guerini.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday. [trad. it., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969].
- Berk, L. E. (2003). *Child development*. London: Pearson Education, Inc.
- Bian, L., Leslie, S., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Paris: UNESCO. Retrieved 6 October 2025, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155509e.pdf>
- Blumberg, R. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1>
- Blumberg, R. L. (2014). *Eliminating gender bias in textbooks: pushing for policy reforms that promote gender equity in education*. Paris: UNESCO. Retrieved 6 October 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232452>
- Brown, C. S., Alabi, B. O., Huynh, V. W., & Masten, C. L. (2011). Ethnicity and gender in late childhood and early adolescence: Group identity and awareness of bias. *Developmental Psychology*, 47(2), 463–471. <https://doi.org/10.1037/a0021819>
- Burgess, D., & Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5(3), 665–692. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.5.3.665>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Dunnigan, L. (1980). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<394::AID-PITS14>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<394::AID-PITS14>3.0.CO;2-9)
- Hamilton, M., Anderson, D., Broadbush, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11–12), 757–765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37–50. <https://doi.org/10.1080/09540250120098870>
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- King, E. (2020). Fostering toddlers' social emotional competence: Considerations of teachers' emotional language by child gender. *Early Childhood Development and Care*, 191(16), 2494–2507. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670>
- Koepke, M., & Harkins, D. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3/4), 219–232. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>

- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris: UNESCO.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- OECD. (2020). *Over the rainbow? The road to LGBTI inclusion*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8d2fd1a8-en>
- Robinson, K. H. (2014). Building respectful relationships early: educating children on gender variance and sexual diversity. a response to Damien Riggs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(1), 81–87. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.14.1.81>
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Sette, S., Spinrad, T., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development*, 24(6), 851–864. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>
- Su, Q., Wang, Q., Zhang, L., & Zhang, S. (2021). A review of gender stereotypes in education. In C. Kahl & N. Fatima (Eds.), *Proceedings of the 2021 International Conference on Public Relations and Social Sciences (ICPRSS 2021)* (pp. 779–783). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr-k.211020.256>
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49–62. <https://doi.org/10.1023/A:1020518104346>
- Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155–159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>
- Turner-Bowker, D. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in literature? *Sex Roles*, 35(7/8), 461–488. <https://doi.org/10.1007/BF01544132>
- Valente, J. (2011). *d/Deaf and d/Dumb: A portrait of a deaf kid as young superhero*. New York: Peter Lang.
- World Federation of Teachers' Unions. (1983). *A study of the portrayal of women and men in school textbooks and children's literature in France*. Paris: Unesco. (Unesco doc. ED-83/WS/118)
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299–313. <https://doi.org/10.1080/0142-569960170304>
- Zemore, S. E., Fiske, S. T., & Kim, H. J. (2000). Gender stereotypes and the dynamics of social interaction. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 207–242). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410605245>
- Zipes, J. (1999). Hans Christian Andersen and the discourse of the dominated. In J. Zipes (Ed.), *When dreams come true: Classical fairy tales and their traditions* (pp. 80–110). London: Routledge.

Teaching and learning metacognitively with task-based activities: A case study with Chinese students of Italian

Insegnare e apprendere in modo metacognitivo attraverso attività task-based: Uno studio di caso con studenti cinesi di italiano

Silvia Scolaro

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati; Università Ca' Foscari (Venice, Italy); silvia.scolaro@unive.it
<https://orcid.org/0000-0002-3119-4704>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents a case study that analyzes the efficacy of integrating metacognitive strategies with Task-Based Language Teaching (TBLT) to improve the oral proficiency of Chinese students enrolled in the Marco Polo and Turandot Programs, who are learning Italian as a Second Language. The research utilizes the Teaching Speaking Cycle Pedagogical Model (Goh & Burns, 2012), involving L2 learners in a series of three distinct speaking tasks. A key component of the methodology was the systematic delivery of individual feedback, followed by the re-performance of the tasks. Critically, the study incorporated a dedicated metacognitive activity after the second task, explicitly prompting students to analyze and reflect on their own linguistic output and learning behavior. Data collection methods included audio recordings of the tasks and a final questionnaire assessing student perceptions. Findings indicate that this reflective approach significantly boosted learners' self-correction and reduced performance anxiety, suggesting a marked improvement in the quality and organization of their linguistic output. The study argues that explicitly teaching metacognitive awareness is essential for promoting learner autonomy and self-regulation.

Il contributo presenta uno studio di caso che analizza l'efficacia dell'integrazione di strategie metacognitive con il Task-Based Language Teaching (TBLT) nel miglioramento della competenza orale di studenti cinesi iscritti ai Programmi Marco Polo e Turandot, impegnati nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. La ricerca adotta il *Teaching Speaking Cycle Pedagogical Model* (Goh & Burns, 2012) e coinvolge apprendenti di L2 in una sequenza di tre compiti orali distinti. Un elemento centrale della metodologia è la restituzione sistematica di feedback individuali, seguita dalla ripetizione dei compiti. In particolare, dopo il secondo compito è stata introdotta un'attività metacognitiva dedicata, finalizzata a sollecitare esplicitamente la riflessione degli studenti sulla propria produzione linguistica e sui comportamenti di apprendimento. La raccolta dei dati ha incluso registrazioni audio dei compiti e un questionario finale sulle percezioni degli studenti. I risultati mostrano un incremento significativo dell'autocorrezione e una riduzione dell'ansia da prestazione, suggerendo un miglioramento nella qualità e nell'organizzazione della produzione orale. Lo studio sostiene che l'insegnamento esplicito della consapevolezza metacognitiva sia fondamentale per promuovere autonomia e autoregolazione nell'apprendimento linguistico.

KEYWORDS

Chinese university students, Italian teaching and learning, metacognition in the language classroom, Task-based learning, Second language speaking competence, Marco Polo and Turandot Programs
Studenti universitari cinesi, Insegnamento e apprendimento dell'italiano, Metacognizione nella classe di lingua, Apprendimento task-based, Competenza orale in seconda lingua, Programmi Marco Polo e Turandot

Citation: Scolaro, S. (2025). Teaching and learning metacognitively with task-based activities: A case study with Chinese students of Italian. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 83-93. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_11

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Acknowledgments: The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_11

Submitted: July 6, 2025 • Accepted: November 11, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The present work shows a case study where task-based activities and metacognition techniques were used concurrently to further develop the speaking ability of a group of Chinese university students learning the Italian language in Italy. The teaching activity was settled around the use of the Teaching Speaking Cycle Pedagogical Model (Goh & Burns, 2012). Students participated in three oral tasks that were recorded. They received individual feedback and re-performed the same task which was also recorded. This second recording was also followed by personal feedback. Moreover, the third task was supported by the presentation and implementation of a metacognitive activity. In the final phase of the study the students filled in a questionnaire about their perceptions on the use of metacognition when learning a second language. All the feedback given was collected in three separate documents, one for each task, and was analyzed through the means of the software for qualitative analysis MAXQDA. Data are therefore presented and discussed considering the learning environment within which the research took place.

2. Theoretical underpinnings

2.1 Speaking skill

Speaking is one of the four language skills and it is a crucial one for personal, academic and professional success not only in one's mother tongue but also in the case of a foreign or second language¹ learner. Differently from Chomsky (1957, 1965) who used the expression 'linguistic competence' to define implicit knowledge which allows speakers to both recognise and make grammar corrected utterances in their native language, communicative competence was specifically theorized by Hymes (1971) who defined it as the language skill necessary for communication and social interaction, thus indicating four judgments: possibility, feasibility, appropriateness and actual performance.

2.2 Components of speaking skill

In 1980, Canale and Swain identified four categories underlying communicative competence, namely grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence and strategic competence. Grammatical competence refers to the use of lexical and morphosyntactic structures; discourse competence allows to connect sentences and make a meaningful series of utterances; sociolinguistic competence is the use of the proper socially accepted way of saying things, understanding the roles of the participants in the conversation and adequately inte-

racting with them (Halliday, 1978); while the strategic competence is the ability to bring forward the communication process through the use of different strategic moves such as repetition, asking for clarification, circumlocution and so on. Furthermore, the output hypothesis (Swain, 1985) emphasizes the role of language production in noticing specific features of the target language thus fostering second language acquisition. Savignon (2002) adds to the concept of communicative competence the meaning-making aspect, especially when the communicative act is realized in an authentic environment.

2.3 Models of production and acquisition

The process of speech production is complex. In 1989, Levelt conceptualized a model for the process of speech production showing how complicated the skill actually is. His model takes into account three phases: conceptualization/preparation, formulation and articulation. These stages involve different processes and usually happen contemporaneously in the brain. Nonetheless, neuro linguistic studies are still investigating how the human brain processes speech and how oral competence is developed in Second Language Acquisition (SLA) (Danesi, 2003; Li et al., 2022; Mireskandari & Alavi, 2015; Namaziandost et al., 2019; Simmonds et al., 2011a; Simmonds et al., 2011b; *inter alia*).

Focusing on teaching/learning to speak in a foreign language, Goh and Burns (2012, p. 53) presented a model representing three interconnected aspects of second language oral competence: linguistic proficiency, fundamental speaking abilities and communication techniques. Grammatical, phonological, lexical and discourse knowledge are all part of language competence; fundamental skills include speech function, pronunciation and prosody, as well as interaction management, and discourse organization; while communicative strategies can be classified as cognitive, metacognitive and interactional.

2.4 Pedagogical challenges

As far as foreign or second language teaching goes, many instructors are fully aware of the importance of working on the speaking competence and implement speaking activities whenever feasible in their classrooms, compatibly with student numbers and other issues, such as time constraints and so on. As a matter of fact, speaking is crucial for second language learners given it is the one ability that allows interaction with other speakers (Hatch, 1978; Long, 1996; Nuzzo & Grassi, 2016; *inter alia*) and often is connected with integration in social life, not only personally but also professionally and/or academically. Nonetheless, speech production remains something volatile. In foreign language teaching/learning, writing and reading comprehension are the skills which are easier to assess by means of more objective exercises and tests, while listening comprehension and oral production can be considered more fugacious as can be deduced from the different opinions on how to teach and assess them (Garbati & Madi, 2015). Moreover, mainly because speaking is transient and ephemeral, even if in

1 In this article 'second language' means any language that can not be considered a person's mother tongue. Moreover, in this work, foreign and second language are used as synonyms, in the sense of languages different from the mother tongue of the subject (L ↑ L1) (Balboni, 2012; Celentin, 2024; *inter alia*).

the language classroom speaking training practices are often part of the teaching praxis, very seldom is oral competence taught explicitly (Goh & Burns, 2012; Burns, 2019), which, according to Goldenberg's studies (2008) reporting how explicitly teaching foreign or second language features (*i.e.*, lexicon, morphosyntax, and so on) is crucial for acquisition. Spada and Lightbown's research (2008) shows that the combination of explicit teaching and opportunity for real communication in the foreign or second language helps in the acquisition process. As mentioned above, speaking is not a simple activity, especially for foreign or second language learners, since it implies recalling lexicon from memory, framing it in the most adequate morphosyntactic way in the target language, whilst at the same time being socially and culturally appropriate (Bygate, 2005; Zhang et al., 2022). Cognitive, physical and socio-cultural processes underlie oral competence. In fact, as Burns (2019) also claims, referring to the model in Goh and Burns (2012): teaching speaking competence means "understanding the 'combinatorial' (Johnson, 1996, p. 155) nature of speaking, which includes the linguistic and discoursal features of speech, the core speaking skills that enable speakers to process and produce speech, and the communication strategies for managing and maintaining spoken interactions". It is also demonstrated that scaffolding instruction (Gibbons, 2007) and peer, collective scaffolding (Donato, 1994; Ewald, 2005; Maybin et al., 1992) in speaking activities can sustain motivation and therefore language learning.

2.5 Task-based language teaching

The theorization of task-based language teaching (TBLT) started in the 1970's and was developed even more in the 1980's thanks to the work of Prabhu (1987). Embedded in the Communicative Approach, it focuses on real life tasks which need to be mediated by the language in order to be achieved, thus also fostering problem solving skills, critical thinking and cooperation. Ellis R. (2003) collects nine definitions taken from different scholars who all underline the importance for the learners of using their own linguistic resources to operate with the language, working with it, (grasping) the strong connection with real world activities, and the significance of the meaning in the linguistic outcome, Ellis' (2003:16) one of which is as follows:

"a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, along with oral or written skills, and also various cognitive processes."

This definition underlines the importance of the language objective proposed to students, its connection with reality and the fact that learners can make use of their own linguistic resources, their knowledge and competence in the second language, therefore becoming active participants who engage in the language acquisition process. This process is usually divided into three phases (Prabhu 1987; Estaire & Zanón 1994; Skehan 1996; Willis 1996; Lee 2000; *inter alia*): pre-task, task or main-task and post-task. In the pre-task phase the task is presented and the learners can plan out their response. Eventually, language models, specific vocabulary or morphosyntactic structures can be reviewed. During the main task phase the students are actually involved in the implementation of the task while in the post task, learners are guided to reflect on what they have done, after which, focus on form can be brought in. Nonetheless, different scholars have theorized the task phases differently—*i.e.*, Nunan (2004) gives a very detailed six phase task realization; Martín Peris (2004) and Estaire (2011) propose a sequence in four phases. For the purpose of this study the three-phase task was used. Adding to all this, when trying to develop the oral production skill in second language learning, task activities and specifically task planning, where rehearsal is involved, can have a beneficial effect on fluency during the performance (Ellis, 2009; Gass et al., 1999; Skehan & Foster, 1999; *inter alia*). This is truer still when the planning and the oral repetition of the task is done in collaboration with peers.

2.6 Metacognitive awareness

Flavell defines metacognition as "knowledge and cognition about cognitive phenomena" and differentiates it into metacognitive knowledge, metacognitive experiences and metacognitive strategies (Flavell, 1979, p. 906). Moreover, cognitive and sociocultural variables influence metacognition (Zhang & Zhang, 2013). Studies also show the beneficial influence of metacognition in language learning (Haque, 2018; Haukas et al., 2018; Graham & Macaro, 2008; Nakatani, 2005; Nguyen & Gu, 20123; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Zenotz, 2012; *inter alia*) and it is reported that high proficiency learners usually make large use of metacognitive strategies (Lai, 2009; Liu, 2010; Phakiti, 2003; Radwan, 2011; *inter alia*). Different tools have been used to measure metacognition in language learning, qualitative ones such as self-reported instruments (*i.e.*, think aloud protocol), but also quantitative ones, like questionnaires: *i.e.*, the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (Schraw & Dennison, 1994) and the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford, 1990). Research is suggesting that Mixed Method research (MM), which integrates qualitative and qualitative tools, would allow for better measurements of metacognition (Shraw, 2009). Moreover, explicit focus on metacognition seems to have a beneficial effect on metacognitive awareness (Lam, 2009; Nguyen & Gu, 2013; Vandergrift, 2002; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Zenotz, 2012; *inter alia*) fostering Sustained Deep Learning (SDL).

2.7 The Teaching Speaking Pedagogical Cycle

Theorized by Goh and Burns (2012), this pedagogical cycle incorporates three fundamental features: the explicit teaching of the speaking ability, a task-based approach and metacognition on the language learning process. As can be seen in the image below, the cycle

is divided into seven stages: focusing the learners' attention on speaking; providing input and/or guide planning; conducting a speaking task; focusing on language/skills/strategies; repeating the speaking task; directing the learners' reflection on learning; facilitating the feedback on learning.

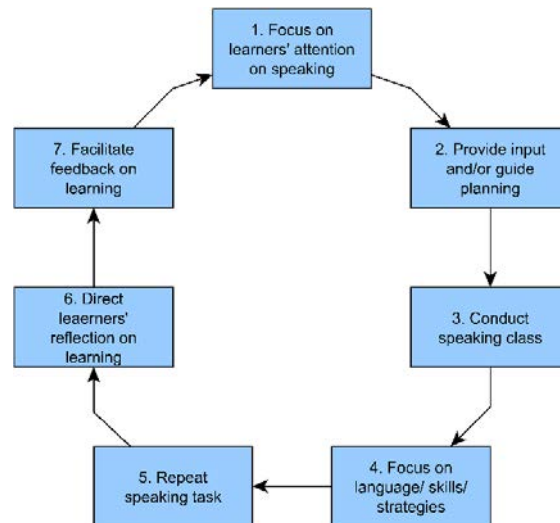


Figure 1. The Teaching Speaking Pedagogical Cycle (adapted from Goh & Burns, 2012).

Since this instrument corresponded to the aim of the teaching activity for its use of the task-based methodology, its emphasis on the oral competence and the presence of metacognitive reflection, it was decided to apply it.

3. Context and methodology

3.1 The context

The present study took place in an Italian course for Chinese university students held in Italy. These students participate in the “Marco Polo and Turandot Programs”, which are agreements between the Italian Universities Board of Deans (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, CRUI), the Ministry of Education, University and Research (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, MIUR, nowadays MIM, Ministero dell’Istruzione e del Merito) and the Chinese government that started respectively in 2006 and 2009. Under the terms of the Marco Polo Program, Italian universities and Polytechnic universities provide places exclusively for Chinese students. The number of these places changes every year. The same goes for the Turandot Program, with the difference that in this case, places are provided by the institutions for Higher Training in Arts and Music (Alta Formazione Artistica Musicale e coreutica, AFAM). The requirements for participation in these programs are to have obtained 400/750 points on the *gaokao* (the Chinese national exams to enter university) and, for the art students, 300/750 points in the *yikao* (the Chinese national examination to enter art academies and conservatories). When applying for the visa at the Italian consular offices in the People’s Republic of China,

these students must show they have the economic means to deal with life expenses in Italy. Additionally, they have to demonstrate the ability to return (usually by showing a return plane ticket) and they should have health insurance (Di Calisto et al., 2024). Another provision is the attendance of an at least 800 hours long Italian language course in Italy and to pass a B1 or B2 level (depending on the institution of pre-enrolment) of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2025) exams before enrolling in Italian universities, art academies or conservatories.

The students who participated in the research were members of these programmes: 60% were part of the Turandot Program (mainly music, art, design, etc.) and 40% of the Marco Polo Program (history, engineering, tourism management, etc.). At the moment when the study was carried out, their level of Italian competence was between A1 and A2. Twenty dyads participated in the first task, 18 in the second and 16 in the third.

3.2 The tasks

The choice of the task topics was based on their relevance for the needs of the learners (Nunan, 2004). In fact, the first was the enrollment for an Italian language proficiency exam which is mandatory for them to successfully enter the Italian higher education system. Students were each provided with a form used by one of the four certification centers in Italy (*CELLI*, see Università per Stranieri di Perugia, 2025; *Certit*, see Università degli Studi Roma Tre, 2025; *CILS*, see Università per Stranieri di Siena, 2025; *PLIDA*, see Società Dante Alighieri, 2025). Learners were divided into

pairs. During the pre-task, the aim of the activity was clarified, then the meaning of some words was explained via more high frequency synonyms that students of this level might be familiar with (namely, at this level of competence in Italian, students might know the word “*indirizzo*”, but not yet know the word “*residenza*” which is a more formal written form that is often used in forms). The task required learners to imagine a situation where one of them would go to a language school and together with the secretary would fill in the form, so the secretary would ask the student the questions needed to complete it. The learners had to firstly think of how the secretary would ask these questions, afterwards they would practice the dialogue and record it. Then they would swap roles and record again. The recordings, on their mobile devices, would be sent to the teacher. Feedback was sent to all the students individually by email. The feedback was calibrated according to the level: if it was an issue that students should be aware of, but did not use properly, a hint for correction was given; in cases where the mistakes were above the competence level, a correction would be given followed by the explanation. The language used in the feedback was mainly Italian, only otherwise too difficult explanation would be in Chinese, i.e., for words with similar meanings but different usages. After the first feedback, learners re-performed the task and recorded it again, sending it to the teacher for further feedback. After the repetition of the task, students were asked to answer five metacognitive questions:

- What have you learned from this activity?
- Was it difficult? Why?
- Did you like it? Why?
- In your opinion, was it useful? Why?
- How did you feel about working in couples?

Answers could be given both in Chinese and/or Italian: here the crucial point was for learners to be able to truly express themselves and at that moment, they might have not been competent enough in Italian to do so. For this reason, it was chosen to leave the participants free to choose the language of their response.

The *modus-operandi* for the three tasks followed the sequence just described above and it is also summarized in the flow-chart below.

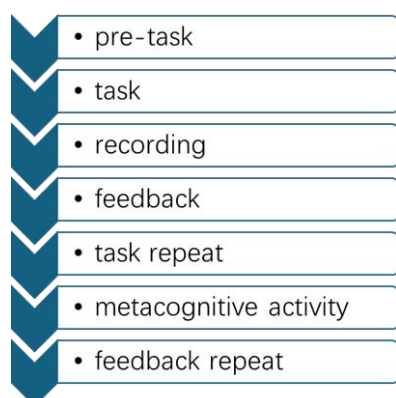


Figure 2. Flow-chart of the sequence used for the Teaching Speaking Pedagogical Cycle.

For the second task, students had to think and design a possible interview for admission into the university or conservatory or art academy chosen. During the pre-task, there was a brain-storming of ideas about what teachers could possibly ask students in trying to understand which one of them could be a better choice for their school in order to make the right selection. Afterwards, students were required to prepare the answers to the questions they came up with and enact the role-play. The rest followed the routine outlined earlier: recording, feedback, task repetition and re-recording, metacognitive activity and feedback.

For the third and last task the hypothetical scenario envisaged that the students had been robbed and needed to go to the police station to report the theft. In the pre-task, the vocabulary for describing objects (colors, shapes, other descriptive adjectives or expressions) was reviewed through the means of ludic activities created with applications (i.e., Wordwall, 2025) with the purpose of being more engaging. After the lexicon revision, the task was introduced explaining the fictional situation and learners were asked to envision the scene where they would be at the police station and the police officer would ask them information about the theft: when, where and how it happened and what was inside the bag/backpack, and so on. As for the previous tasks the same cycle was followed. The only variation is that, with this task, a reflexive focus was added to the strategies used to complete the task. The decision to apply this reflective practice on this last task was dictated by the fact that it was believed that students would be familiar with the pedagogical speaking cycle by this time and so something new could be introduced. Therefore, before the implementation of the task, the instructor explained the concept of ‘strategy’ and clarified it with some examples, some of which involving language learning, then asked the learners to write down the strategies they would use to accomplish the task. Furthermore, this time, during the metacognitive activity, one question about strategies was included:

- Is reflection on strategies useful in learning Italian? Why?

In the following paragraph the collected data will be analyzed.

3.3 Ethical considerations

Written informed consent was obtained from the individual(s) to participate in this study and for their audio-recordings to be used in this study as well as for the publication of any potentially identifiable images or data included in this article.

4. Data analysis

A thematic analysis (Alholjailan, 2012; Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013; Javadi & Zarea, 2016; Nowell et al., 2017; Vaismoradi et al., 2013; *inter alia*) of the data was carried out by means of the

software for qualitative analysis MAXQDA. The feedback given individually to students was assembled in a single document, resulting in six documents overall. The answers to the metacognitive questions were also analyzed. Therefore, a total of nine documents were codified through multiple cycle coding. The analysis conducted consisted of bottom up, inductive, research where patterns or themes emerged from data itself. The six-phase guide provided by Braun and Clarke (2006) was followed: first of all, the researcher became familiar with the data, successively the codes were assigned. Codes were then merged into main themes. Afterwards, the themes were revised and defined resulting in the writing of this work. The outcome of the process can be found in the appendix.

4.1 The analysis of the feedback

In the six feedback documents, the researcher coded the following features in the interlanguage of the students:

- Morphosyntax, which was divided among gender and number agreement in noun phrase, verbal conjugation, other (*i.e.*, improper preposition use, etc.).
- Pronunciation, which included word pronunciation as well as fluency and confusion between words with similar sounds (*i.e.*, “paese” and “pesce”, “molto” and “morto”, “perso” and “preso”, etc.).

- Lexicon (*i.e.*, the undifferentiated use of “bene”, “buono”, “bello” and “bravo”, the use of “guardare” instead of “leggere” and “perdere” instead of “rubare” which are transfers from L1).
- Question words (*i.e.*, “che cosa è il tuo numero di telefono?” instead of “qual è il tuo numero di telefono?”), which the author decided not to include in other codes due to its high frequency.
- Contextualization/socio-pragmatic norms (*i.e.*, salutation at the beginning of the dialogue, or other cultural norms that are pertinent in certain specific communicative situations). This code was used whenever the discourse social and cultural norms were not properly followed. For example, when the dialogue started without opening salutation.
- Text coherence and formal/informal register (*i.e.*, the use of the honorific “Lei”), even though the author decided not to include this feature in other codes for its high frequency throughout the feedback.

In the graph below (see Figure 3) it can be noticed that almost always the feedback of the repetition shows improvement compared to the feedback of the first registration. One striking exception is the pronunciation of the remake of the second task. This could be explained as students focusing on meaning and/or on the use of specific vocabulary to the detriment of pronunciation.

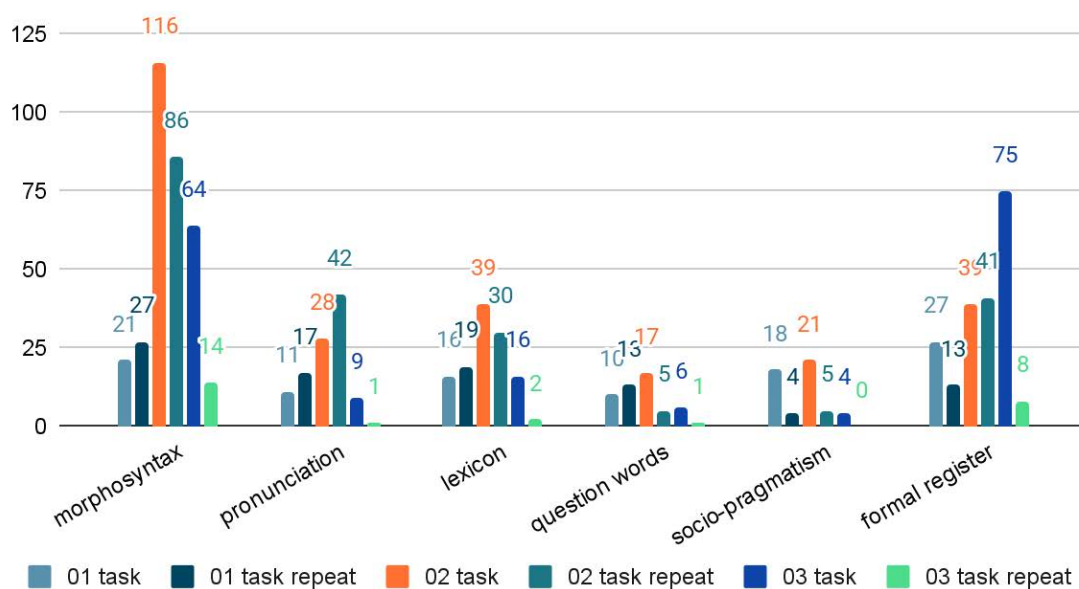


Figure 3. Feedback main issues (coded themes).

4.2 The analysis of the metacognitive answers

The answers to the metacognitive questions allow the researcher to understand students' perception about the pedagogical cycle and the three different tasks. All

together 29 answers were collected. The following chart shows the tasks after which they were gathered and the language used.

Task	Chinese	Italian	Total
1 - filling in a form to enrol in an Italian exam	3	6	9
2 - interview for academic admission	3	8	11
3 - describing a stolen bag to the police	3	6	9
Total	9	20	29

Table 1. Synopsis chart of the answers given to the metacognitive questions.

As can be seen, Italian was used more than the students' mother tongue. When analyzing the answers, the most difficult task was considered the second one, while the other two were perceived as "somewhat hard". When asked to motivate their answers, students point at the small volume of vocabulary known, to the scarce development of the listening comprehension skill: "因为我的意大利词汇量有限以及我的听力水平还有待提 (because my Italian vocabulary is limited and my listening skills need to be improved), *"perché so come rispondo le domande di professore in cinese, ma non so come tradurre in italiano, ci sono tante parole dell'arte non conosco, devo memorizzarle"* (because I know not to reply to a professor in Chinese, but I don't know how to translate into Italian, there are many words that I do not know, I must memorize).

At the same time the second task was felt to be both the most liked and the most useful. Some of the motivation given was the connection to real life: *"perché posso imparare molto da questo tipo di conversazioni nella vita reale"* (because I can learn a lot from this type of conversation in real life); for improving listening and speaking skills: "因为可以提高我们的听力和口语" (because it can help to improve listening and speaking); for the need to be able to sustain an interview to be admitted in the higher education system in Italy: *"perché il colloquio è molto importante per noi deviamo impararla"* (because the interview is really important and we need to learn it); to sustain language learning motivation: *"Perché è utile e anche interessante, quando partecipo delle attività che diverse dalle lezioni quotidiane posso tenere il mio passione per la lingua italiana"* (because it is useful and also interesting, when I participate in activities that are different from everyday classes I can maintain my passion for

the Italian language); and also because it can help to live a better life: *"penso che aiutarci a vivere una vita meglio"* (I think it can help us to live a better life). One adds that they like this active way of learning: *"Perché mi piace questo modo attivo di apprendere"* (because I like this active way of learning). One student also highlights the opportunity the second task gave them to understand some cultural differences in facing an interview, emphasizing the intercultural aspects that this activity helped unveil: *"Perché ho partecipato tanti colloqui in Cina, ma ci sono differenze e adesso posso capire tutto due bene"* (because I participated in many interviews in China, but there are differences and now I can understand both well). Moreover, some participants recognize that not only are these activities promoting language learning, but also relationships with the other classmates: *"per non solo posso imparare l'italiano ma posso anche comunicare con i miei compagni di classe"* (not only because I can learn Italian but also I can communicate with my classmates).

In fact, cooperation with the partner was mainly considered good: 77% (24/31) coded segments reported symbiotic working experiences during the implementation of the tasks: *"很高兴能和同学多交流"* (I was happy to be able to communicate more with the classmates), *"collaborando con i miei compagni di classe posso fare progressi e allo stesso tempo possa anche aiutare i miei compagni di classe"* (cooperating with my classmates I can make progress and at the same time I can also help my classmates), *"和同学们合作可以互相学习, 互相提高"* (cooperating with the classmates we can learn from each other, we can improve each other). On the other hand, the reports about bad cooperation seem to stem from personal characteristics and feelings: *"仅对我个人来说我更喜欢一个人解决问题"* (for me personally, I prefer to settle questions by myself), *"和同学一起合作让我有点紧张"* (cooperating with classmates makes me nervous).

4.3 Strategies used

As mentioned earlier (Section 3.2) during the last task, there was explicit work on strategies. Students were asked which strategies they used to accomplish the task.

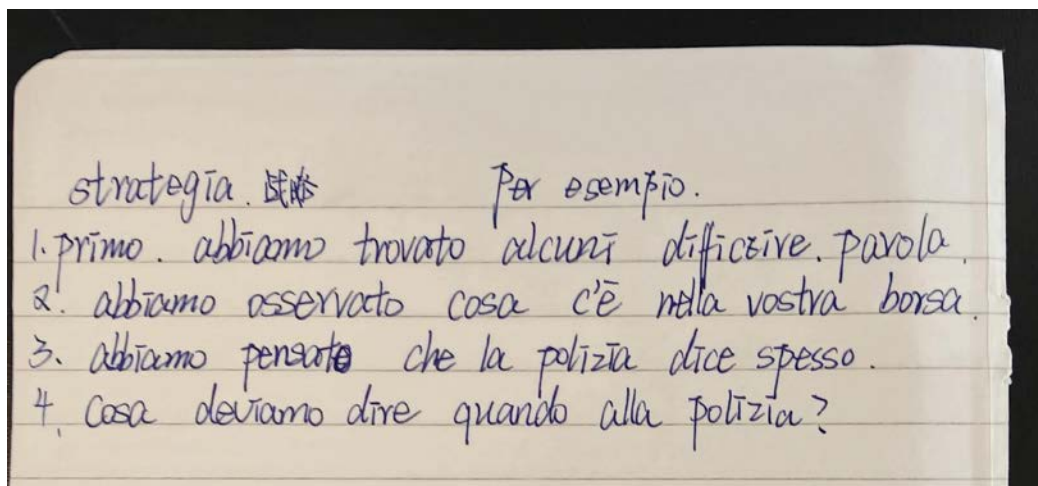


Figure 4. An example of students notes about the strategies used. Translation of the text in the image: "(1st row) Strategy, for example; (text) 1. first. We looked for some difficult words. 2. We observed what was inside our bags. 3. We thought about what the police often say. 4. What do we need to say when we are at the police (station)?"

According to the notes of the participants, the strategies used to complete the task were the following: ask the teacher (2), imagine the situation (7), look in the dictionary and/or textbook for references (12), select the information (3), memorize (2), observe (1), consult peers (4). There follows a chart showing the occurrence of the strategies as found in the students notes. The most used strategy involves looking for vocabulary or morphosyntactic structures either in the dictionary or in the textbook. The second is the use of imagination to picture the situation where the task takes place, followed by discussion with the classmates.

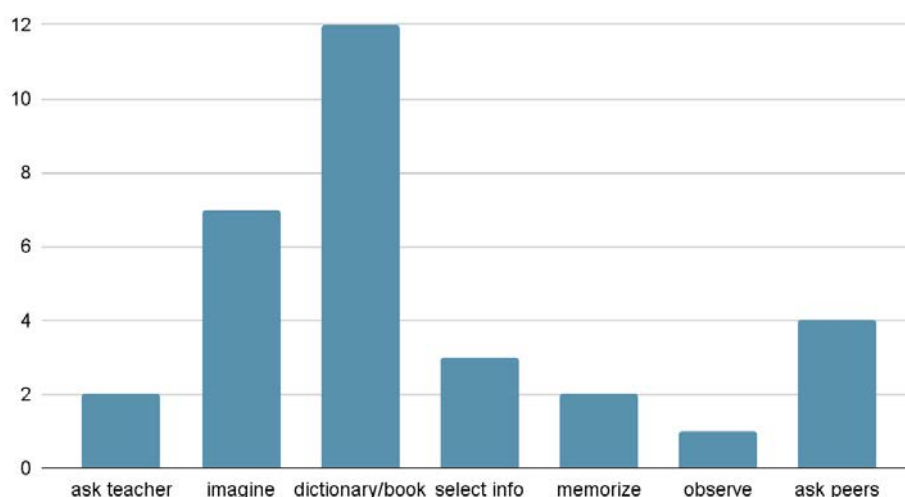


Figure 5. Strategies used to complete the tasks.

When asked if explicit acknowledgment of the strategies used to accomplish the task was perceived as useful or not, six students believed it was: *"secondo me è importante. perché la mia lingua non buono, bisogno di un strategia"* (in my opinion, it is important. Because my language is not good, I need a strategy), *"Penso che gli studenti possano migliorare attraverso la pratica, ma se desiderano progredire in vari aspetti in una singola lezione o in un breve periodo di tempo, devono creare una strategia dettagliata ed efficace in anticipo"* (I think that students can improve through practice, but if they wish to progress in different aspects in a single lesson or in a short period of time, they need to create a detailed and efficient strategy before); while three did not share the same opinion: *"我个人认为战略的作*

用不是很大" (personally I believe the use of strategies is not big). Some admit that they had never thought about strategies before: *"Ho imparato ad usare le strategie. Raramente pensavo alla strategia prima"* (I learned to use strategies. Rarely I thought about strategy before).

5. Discussion and conclusions

According to Coleman and Goldenberg (2009), second language learners should be given opportunities to use the target language for genuine and practical objectives which is embedded in task-based methodology (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2018; Ellis, R. 2003

and 2009; Gass et al., 1999; Long, 2015; *inter alia*). When planning a task it is also crucial to take into consideration the learners' needs and context. The Teaching Speaking Pedagogical Cycle is a powerful tool that allows for all that and gives a mixture of both social and functional motivation (Burns, 2019:5). Specifically, the results showed an objective improvement in the re-performance task recordings and overall student satisfaction, challenging the stereotype of the passive Chinese student (Cortazzi & Jin, 2002 and 2006; D'Annunzio, 2009; Moth-Smith et al., 2011; Rao, 1996; *inter alia*), as participants demonstrated they valued activities that stimulate critical thinking and problem-solving skills (Pinello 2018; Scolaro, 2020; Wang, 2007).

Moreover, the context of the Marco Polo and Turandot Programs implies a specific and demanding Italian learning trajectory: students must achieve a B1 or B2 level of the CEFR to be eligible for university enrollment. The analysis highlights that, while learners appreciated the real-life tasks, they often started the language learning process with an A1-A2 level competence that requires focused effort to quickly reach the necessary linguistic proficiency for university-level study in Italian.

The metacognitive responses and feedback analysis clearly identified the main linguistic obstacles affecting their trajectory: difficulties in morphosyntax (verbs conjugations, noun phrase agreement and so on), specific vocabulary use (often due to L1 interference), and inadequate socio-pragmatic norms required in formal settings. These obstacles often stem from pre-existing learning styles and mechanisms, where students tend to favor search-based and memorization strategies but need to integrate these with active reflection on their oral production.

Therefore, success in navigating their specific learning trajectory requires an approach that not only provides practice through TBLT based activities, but actively fosters reflection. The integration of metacognition proved essential in developing learning self-regulation and supporting students in overcoming their specific difficulties (Zhang D & Zhang, 2019).

In conclusion, although managing the small case study presented some challenges, such as student absences, the evidence suggests that the combination of task-based activities and metacognitive reflection is fundamental in making Marco Polo and Turandot students not only more linguistically competent, but also more autonomous and aware of their own learning process.

References

- Alholjailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39–47.
- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 1–11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225673>
- Bygate, M. (2005). Oral second language ability as expertise. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 104–127). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230523470_6
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Celentin, P. (2024). L'italiano come Lx: La diversità linguistica come vantaggio per l'apprendimento. *Bollettino ITALS*, 106, 3–29. https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2024/CELENTIN_03.pdf
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Coleman, R., & Goldenberg, C. (2009). What does research say about effective practices for English learners? Introduction and part 1: Oral language proficiency. *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/0022-8958.2009.10516683>
- Council of Europe. (2025). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2002). Cultures of learning, the social construction of educational identities. In D. C. S. Li (Ed.), *Discourses in search of members: In honor of Ron Scollon* (pp. 47–75). American Universities Press. https://doi.org/10.1057/9781137296344_1
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>
- Cortés Velásquez, D., & Nuzzo, E. (Eds.). (2018). *Il task nell'insegnamento delle lingue: Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma 3*. Roma TrE-Press.
- D'Annunzio, B. (2009). *Lo studente di origine cinese*. Guerra Edizioni.
- Danesi, M. (2003). *Second-language teaching: View from the right side of the brain*. Kluwer.
- Di Calisto, A., Longoni, D., Gilardoni, C., Calvi, M., Jianjung, X., & Ningxin, H. (Eds.). (2024). *VIII Convegno sui Programmi governativi Marco Polo e Turandot: 30 gennaio 2024*. Uni-Italia. <https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Ablex.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Estaire, S., & Zanón, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Heinemann.
- Ewald, J. (2005). Language-related episodes in an assessment context: A “small-group quiz”. *The Canadian Modern Language Review*, 61(4), 565–586.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garbati, J. F., & Mady, C. J. (2015). Oral skill development in second languages: A review in search of best practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9), 1763–1770. <https://doi.org/10.17507/tpls.0509.01>
- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M. J., & Fernández García, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549–581.
- Gibbons, P. (2007). Mediating academic language learning through classroom discourse. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 701–718). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_46
- Goh, C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic ap-*

- proach*. Cambridge University Press.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does—and does not—say. *American Educator*, 32(2), 8–44. <https://www.aft.org/sites/default/files/goldenberg.pdf>
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
- Haque, M. M. (2018). Metacognition: A catalyst in fostering learner autonomy for ESL/EFL learners. *Korea TESOL Journal*, 14(1), 181–202. <https://koreatesol.org/content/koreatesol-journal-14-1>
- Hatch, E. M. (Ed.). (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Newbury House Publishers.
- Haukas, Å., Bjørke, C., & Dypedahl, M. (2018). Introduction. In Å. Haukas, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 1–10). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. University of Philadelphia Press.
- Javadi, M., & Zarea, M. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfalls. *Journal of Client Care*, 1(1), 33–39.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Blackwell.
- Lai, Y. C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255–280. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00167.x>
- Lam, W. Y. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 13(2), 129–150. <https://doi.org/10.1177/1362168809103445>
- Lee, J. (2000). *Task and communicating in language classrooms*. McGraw-Hill.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Li, S., Hanafiah, W., Rezai, A., & Kumar, T. (2022). Interplay between brain dominance, reading, and speaking skills in English classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 798900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.798900>
- Liu, H. J. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency levels, and learning style. *ARECLS*, 5, 84–104. https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/liu_vol5.pdf
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego Academic Press.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Maybin, J., Mercer, N., & Steier, B. (1992). “Scaffolding”: Learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the national oracy project* (pp. 186–196). Hodder & Stoughton.
- Mireskandari, N., & Alavi, S. (2015). Brain dominance and speaking strategy use of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4, 72–79. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n.3p.72>
- Mott-Smith, J. A., Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). Researching Chinese learners: Skills, perceptions and intercultural adaptations. *Applied Linguistics*, 32(5), 581–584. <https://doi.org/10.1093/applin/amr035>
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76–91. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x>
- Namazandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Language Education*, 5, 83–101. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809>
- Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9–30. <https://doi.org/10.1177/1362168812457528>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Bonacci.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26–56. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Pinello, V. (2018). Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni. In Y. Chen, M. D'Agostino, V. Pinello, & L. Yang (Eds.), *Fra cinese e italiano: Esperienze didattiche* (pp. 69–115). Luxograph.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *Asian EFL Journal*, 13(1), 114–162.
- Rao, Z. H. (1996). Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30, 458–471.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. https://www.academia.edu/8930891/Communicative_Language_Teaching_Linguistic_Theory_and_Classroom_Practice
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 143–154. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1013>
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(1), 33–45. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3>
- Scolaro, S. (2020). Il profilo dello studente cinese dei Programmi Marco Polo e Turandot (anno 2019). *Italiano LinguaDue*, 12(2), 137–159. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14978>
- Simmonds, A. J., Wise, R. J., & Leech, R. (2011a). Two tongues, one brain: Imaging bilingual speech production. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00166>
- Simmonds, A. J., Wise, R. J., Dhanjal, N. S., & Leech, R. (2011b). A comparison of sensory-motor activity during speech in first and second languages. *Journal of Neurophysiology*, 106, 470–478. <https://doi.org/10.1152/jn.00343.2011>
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Società Dante Alighieri. (2025). PLIDA: Conosci la lingua italiana? Certificalo con un esame PLIDA. *Plida.Dante.Global*. Retrieved December 20, 2025, from <https://plida.dante.global/it>
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93–120.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Università degli Studi Roma Tre. (2025). Certificazione dell'italiano come lingua straniera: CertIT. *Certificazioneitaliano.Uniroma3.It*. Retrieved December 20, 2025, from <https://certificazioneitaliano.uniroma3.it/>
- Università per Stranieri di Perugia. (2025). CELI (Certificati di Lingua Italiana). *Unistrapg.It*. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana>
- Università per Stranieri di Siena. (2025). Centro CILS. *Cils.Uni-*

- strasi.it. Retrieved December 20, 2025, from <https://cils.unistrasi.it/>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vandergrift, L. (2002). 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(4), 555–575. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.4.555>
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Wang, T. (2007). Understanding Chinese culture and learning. In P. Jeffery (Ed.), *AARE Conference 2006 papers* (pp. 1–14). Australian Association for Research in Education.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 235–256). Heinemann.
- Wordwall. (2025). Wordwall: Create better lessons quicker. *Wordwall.Net*. Retrieved December 20, 2025, from <https://wordwall.net/>
- Zenotz, V. (2012). Awareness development for online reading. *Language Awareness*, 21(1–2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639893>
- Zhang, D., & Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 883–897). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_47-1
- Zhang, L. J., & Zhang, D. (2013). Thinking metacognitively about metacognition in second and foreign language learning, teaching, and research: Toward a dynamic metacognitive systems perspective. *Contemporary Foreign Language Studies*, 396(12), 346–361. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1674-8921.2013.12.010>
- Zhang, W., Zhao, M., & Zhu, Y. (2022). Understanding individual differences in metacognitive strategy use, task demand, and performance in integrated L2 speaking assessment tasks. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876208>



The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity

Il valore del tirocinio e del tutorato nella formazione dell'identità del docente

Donatella Visceglia

Università degli Studi Roma Tre (Italy); donatella.visceglia@uniroma3.it – <https://orcid.org/0009-0000-3632-6991>

Ester Caparrós Martín

Universidad de Malaga (Spain); ester.caparros@uma.es – <https://orcid.org/0000-0003-1700-3577>

Amalia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre (Italy); amalia.rizzo@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-5868-0956>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper offers a reflection on the meaning and value of internships and mentoring within the training of future preschool and primary school teachers, with particular attention to the process of building professional identity and to the relationship with the mentor. Teacher identity is a particularly complex notion and can be understood as an ongoing, ever-evolving process, nourished by concrete experience, lived relationships, and critical reflection. Consequently, teacher education cannot be limited to the acquisition of technical skills; it must also involve the development of relational, communicative, and decision-making abilities, as well as the practice of reflexivity. The mentor's role enables the integration of theoretical and practical aspects, promoting professional learning that is flexible and open to change. University education must therefore be firmly connected to experience, and must itself be an experience to question and interpret. From this perspective, the mentor becomes a significant other who supports the student in exploring experience and the personal meaning attached to it, representing the student's first true contact with school reality. What had previously been only an idea of what a teacher is, becomes concrete when encountering the mentor; it allows comparison with a model and supports the construction of one's own identity through guidance, mutual respect, knowledge, and trust.

Il presente contributo propone una riflessione sul significato e sul valore del tirocinio e del tutoraggio all'interno della formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, ponendo particolare attenzione al processo di costruzione dell'identità professionale e alla relazione con il tutor. L'identità docente ha un'accezione particolarmente complessa e può essere intesa come un processo in continua trasformazione, che si alimenta attraverso l'esperienza concreta, le relazioni vissute e la riflessione critica. Ne consegue, che la formazione degli insegnanti non può limitarsi all'acquisizione di competenze tecniche, ma deve prevedere lo sviluppo di abilità relazionali, comunicative e decisionali e l'esercizio della riflessività. Il ruolo del tutor consente l'integrazione tra gli aspetti teorici e pratici, promuovendo un apprendimento professionale flessibile e aperto al cambiamento. Pertanto, la formazione universitaria deve essere saldamente legata all'esperienza e deve essere essa stessa un'esperienza da interrogare e a cui dare significato. In tale prospettiva, il tutor diventa un *altro significativo*, che sostiene lo studente nell'esplorare l'esperienza e il vissuto a questa e rappresenta il primo vero contatto con la realtà della scuola. Quanto fino a quel momento ha solo rappresentato per lo studente un'idea di docente, nell'incontro con il tutor, diventa concreto, consente il confronto con un modello e aiuta la costruzione della propria identità attraverso il supporto, il reciproco rispetto, la conoscenza e la fiducia reciproca.

KEYWORDS

Mentoring, Internship, Educational relationship, teacher identity, reflexivity
Tutoraggio, Tirocinio, Relazione educativa, Identità docente, Riflessività

Citation: Visceglia, D., Caparrós Martín, E., & Rizzo, A. (2025). The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 94-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship : Conceptualization (D. Visceglia); Investigation (D. Visceglia; E. Caparrós Martín; A. Rizzo); Methodology (D. Visceglia); Writing – original draft (D. Visceglia); Writing – review & editing (E. Caparrós Martín; A. Rizzo).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12

Submitted: July 31, 2025 • Accepted: December 5, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'identità del docente si configura come un processo complesso e dinamico, come una costruzione narrativa in continuo divenire, non riconducibile alla semplice acquisizione di competenze tecniche o ad una definizione statica (Rizzo, 2022). Le conoscenze tecniche e professionali, infatti, anche se indispensabili, non possono essere viste come guide infallibili nella pratica educativa, ma piuttosto come un punto di riferimento che deve essere costantemente messo in discussione e integrato attraverso l'esperienza e la riflessione personale (Cifali, 2010). Il docente deve considerare oltre che la dimensione professionale anche quella personale, quali il ricordo delle esperienze vissute, delle relazioni instaurate e dei significati attribuiti nel corso della pratica educativa, al fine di riflettere su sé stesso e sul proprio ruolo, dando forma ad una soggettività educativa fondamentale per affrontare le molteplici e sempre nuove sfide della professione.

Il percorso formativo deve, quindi, concentrarsi non solo sull'acquisizione di competenze tecniche (*hard skills*), ma anche sullo sviluppo della persona nella sua interezza, promuovendo un tipo specifico di "virtuosismo" che coinvolga l'intera identità del docente e la capacità di prendere decisioni etiche e appropriate in ogni situazione concreta (Biesta, 2012). Fondamentale diventa l'integrazione delle *hard skills* con le *soft skills* ovvero le capacità relazionali, comunicative e di problem solving, che favoriscono un agire professionale flessibile e consapevole (Goleman, 1998; Heckman & Kautz, 2012).

La formazione continua assume un ruolo imprescindibile poiché non si limita a fornire un supporto e un aggiornamento tecnico o disciplinare, ma costituisce un processo riflessivo e dinamico che accompagna l'insegnante nel rinnovamento costante delle proprie pratiche didattiche e delle strategie relazionali (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983). Gli consente di confrontarsi con nuove sfide, di rivedere criticamente le proprie azioni e integrare conoscenze teoriche con esperienze pratiche, migliorando così la qualità dell'insegnamento e promuovendo un apprendimento più inclusivo e personalizzato. La formazione continua diventa lo strumento essenziale per sostenere l'evoluzione professionale e personale del docente, garantendo la flessibilità e l'adattabilità necessarie a rispondere efficacemente ai cambiamenti e alle esigenze sempre nuove del contesto scolastico (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983).

In vista della maturazione di una figura professionale in grado di comprendere l'importanza di un continuo "imparare ad imparare" (Consiglio Unione Europea, 2018), si propone una riflessione sul significato del percorso di tirocinio e tutoraggio nella formazione iniziale degli insegnanti, in quanto tali esperienze rappresentano momenti chiave in un processo di crescita e trasformazione in grado di promuovere consapevolezza, motivazione e sviluppo professionale.

In particolare, il presente contributo analizza la figura del tutor universitario che accompagna lo studente (termine qui usato in forma neutra e inclusiva per riferirsi a studentesse e studenti) del Corso di Lau-

rea in Scienze della Formazione Primaria (tirocinio ai sensi del DM 249/2010: 600 ore complessive dal II al V anno; attività sia indirette – in ambito universitario – che dirette – presso scuole dell'infanzia e primarie; tutor dedicati con funzioni di coordinamento/organizzazione) in un percorso di osservazione, riflessione e rielaborazione critica dell'esperienza vissuta. Il dialogo instaurato con lo studente, in particolare durante il tirocinio indiretto specifico di questo corso di laurea, si configura come uno spazio di grande valore a livello formativo e relazionale.

Parallelamente, verrà approfondito il tema di come il rapporto con il tutor stimola lo sviluppo dell'identità professionale del docente, concepita non come una dimensione statica e immutabile, ma come un processo dinamico, in costante evoluzione. L'identità, infatti, si costruisce nel tempo attraverso l'interazione continua con i contesti scolastici, con i colleghi, con gli studenti e, soprattutto, con sé stessi, in un cammino che richiede apertura al cambiamento, capacità riflessiva e disponibilità a mettere in discussione le proprie pratiche e convinzioni (Remotti, 2017). In particolare, il ruolo formativo rivestito dalla figura del tutor di tirocinio universitario, si intreccia con l'utilizzo di strumenti narrativi, quali diari riflessivi, protocolli autobiografici e resoconti dialogici, nei processi di apprendimento professionale. Ne consegue la formulazione di due domande di ricerca che possono essere esplicitate come segue: in che modo l'accompagnamento riflessivo del tutor incide sulle disposizioni degli studenti verso le esperienze di apprendimento? E in che misura la mediazione narrativa sostiene la costruzione dell'identità docente e la formulazione di aspettative professionali realistiche?

2. Metodologia

Il presente contributo presenta una struttura teorico-concettuale volto a ricostruire, attraverso una revisione critica della letteratura, le principali categorie interpretative utilizzate per descrivere il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti. L'approccio adottato non mira a ricavare dati empirici o a realizzare un'analisi di casi specifici, ma ha l'obiettivo di rielaborare e interpretare studi consolidati, modelli pedagogici e dispositivi formativi impiegati nei contesti del tirocinio universitario.

In tale prospettiva, la revisione della letteratura è stata orientata seguendo tre assi concettuali:

1. le funzioni tutoriali e le forme di accompagnamento riflessivo presenti nei percorsi di formazione dei docenti;
2. il valore pedagogico degli strumenti narrativi nella promozione di pratiche riflessive e nella costruzione dell'identità professionale;
3. le cornici teoriche che collegano l'esperienza situata di tirocinio ai processi di anticipazione e modellizzazione della futura pratica educativa.

L'esposizione, della letteratura, pur non essendo esaustiva, vuole procedere nella costruzione di un quadro interpretativo coerente che consenta di analizzare, da una prospettiva integrata, il contributo for-

mativo del tutor di tirocinio e il ruolo che gli strumenti narrativi possono assumere nel sostenere la riflessività e la professionalizzazione dei futuri insegnanti.

3. Il ruolo del tirocinio nella formazione dei docenti

Negli ultimi decenni, la formazione iniziale degli insegnanti ha subito un'evoluzione significativa, orientata sempre più verso l'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, in risposta alle crescenti esigenze di un sistema educativo complesso e dinamico (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Tale evoluzione ha portato a ripensare in modo approfondito il processo formativo, ponendo al centro la necessità di creare un raccordo efficace tra il sapere universitario e l'esperienza concreta sul campo (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Tale esperienza, infatti, non si limita all'osservazione passiva, ma stimola processi riflessivi che permettono agli studenti di andare oltre ciò che vedono, interrogando le azioni e i contesti educativi in cui sono coinvolti (Nuñez, 1999). Il tirocinio, diretto e indiretto, diventa così un'occasione fondamentale per contestualizzare e consolidare gli apprendimenti teorici acquisiti durante la formazione universitaria (Beloki et al., 2011), facilitando il passaggio da un sapere astratto a una conoscenza pratica e situata (Loughran, 2010; Zeichner, 2010). Ciò avviene poiché la partecipazione e il confronto diretto con il contesto e la quotidianità scolastica, consente agli studenti di entrare in contatto con altri professionisti, osservando e analizzando le loro strategie, le loro scelte e le posture che ne caratterizzano il lavoro educativo-didattico (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011). Da un punto di vista esperienziale, il tirocinio rappresenta una fase in cui il futuro insegnante è chiamato a esporsi in prima persona, a riflettere sulle proprie azioni e a confrontarsi con le idee, spesso implicite, che le guidano. Affinché tale processo sia realmente formativo, è fondamentale che si creino condizioni favorevoli allo sviluppo di una postura riflessiva e autoanalitica, in grado di cogliere la complessità dei contesti educativi e di promuovere un apprendimento trasformativo (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Il tirocinio, dunque, si configura come un momento cruciale e imprescindibile del percorso di formazione, poiché rappresenta il luogo privilegiato in cui il futuro docente può mettere in relazione e integrare conoscenze teoriche, abilità metodologiche e competenze relazionali, acquisendo gradualmente consapevolezza del proprio ruolo professionale e sviluppando una propria identità pedagogica. Per gli studenti si tratta di un'esperienza altamente significativa, poiché consente loro di confrontarsi direttamente con la complessità della pratica educativa (Tejada 2005; Zabalza, 2011) e di mettere alla prova le proprie conoscenze, attitudini e visioni pedagogiche all'interno di contesti professionali autentici, ma protetti. Il tutor universitario si colloca al centro di questo dispositivo formativo complesso e articolato in quanto rappresenta una figura di media-

zione fondamentale che assume un ruolo strategico nella costruzione dell'identità professionale del tirocinante (Magnoler, 2017).

4. La costruzione di una relazione dialogica con il tutor universitario

L'ingresso dello studente nell'ambiente universitario e scolastico non è mai un passaggio scontato o lineare, ma attiva un processo complesso di continua riflessione, negoziazione e costruzione tra la propria identità personale e la rappresentazione sociale del ruolo docente (Damiano, 2015; De Marco & Albano, 2022). Tale processo, come detto precedentemente, richiede un'integrazione profonda e articolata di conoscenze teoriche, valori etici, comportamenti, abilità comunicative e relazionali, aspirazioni personali e progettualità professionale. Solo un ambiente formativo accogliente, strutturato e supportivo può sostenere efficacemente questa complessità, offrendo allo studente occasioni di sperimentazione, ascolto, confronto e accompagnamento (Damiano, 2015; De Marco & Albano, 2022). Le aspettative dello studente in formazione, spesso accompagnate da ansie, incertezze e tensioni, si collocano nella dimensione di una forte attesa di riconoscimento, di guida competente e di uno spazio protetto in cui poter sperimentare senza timore di giudizi severi, ma con un'attenzione orientata allo sviluppo e al miglioramento progressivo (Pérez Gomez, 2022).

In tale contesto, il tutor universitario si configura come una figura di riferimento stabile e affidabile, capace non solo di facilitare l'apprendimento di contenuti e abilità, ma anche di sostenere la costruzione progressiva di un *sé professionale* che sappia dialogare e integrarsi con il *noi* della comunità educativa di riferimento. La complessità e la ricchezza del tutorato risiedono proprio nella sua natura polisemica e trasformativa, che lo rende uno strumento indispensabile per favorire la transizione identitaria e professionale dello studente, in una formazione che non si esaurisce nei contenuti trasmessi, ma si costruisce nella relazione viva, dialogica e co-costruita tra chi apprende e chi accompagna (Darling-Hammond & Goodwin, 1993).

In particolare, poi, nel contesto universitario, il tutorato si esprime attraverso la costruzione di una relazione pedagogica tra due soggetti "in formazione", di cui uno si trova in una fase più avanzata del percorso accademico e svolge la funzione di facilitatore dell'apprendimento e di accompagnatore verso il raggiungimento dell'autonomia formativa da parte dello studente meno esperto (Le Bouëdec, 2001; Magnoler, 2017). Questo implica che ciò che viene proposto nell'insegnamento, tanto in termini di contenuti quanto di esperienze vissute, debba poter entrare in risonanza con la vita degli studenti, offrendo loro occasioni autentiche per interrogarsi sulla propria relazione con il mondo e con sé stessi. L'educazione, in questa prospettiva, non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma si configura come spazio generativo di senso, capace di attivare riflessioni esistenziali e trasformazioni profonde (Perrenoud, 2006). Tuttavia, tale processo è intrinsecamente complesso: richiede in-

fatti di abitare consapevolmente le contraddizioni che attraversano la pratica educativa, accettandone la natura ambivalente e problematica (Contreras Domingo, 2010). Come afferma Contreras Domingo (2010), si tratta di “riconoscere, esplorare ed esprimere il legame intrinseco e necessario tra esperienza e conoscenza” (p. 248), superando dicotomie rigide tra teoria e prassi, tra soggettività e oggettività, tra sapere e vissuto. È proprio in questa tensione che si sviluppa un insegnamento realmente formativo, capace di accogliere la complessità della realtà educativa e di offrire agli studenti strumenti per pensare criticamente la propria esperienza. Il tutor universitario svolge, dunque, un ruolo fondamentale per sostenere l’inserimento e la permanenza dello studente nella vita universitaria, attraverso una serie di attività mirate come la conduzione di piccoli gruppi di studio o di ricerca, l’informazione e l’orientamento rispetto al percorso di studi e alle offerte formative, nonché l’affiancamento negli snodi critici e nelle difficoltà del percorso accademico (van Manen, 2003; Kohler, 2004; Cifali, 2010; Martín, 2014).

Il tutor non assume il ruolo di colui che fornisce soluzioni o direttive operative, ma piuttosto quello di facilitatore del pensiero critico (Sierra Nieto, 2015; Caparrós Martín & Sierra Nieto, 2023). La sua funzione si esprime attraverso la formulazione di domande generative, volte a stimolare nello studente una nuova prospettiva sul problema affrontato o sulla difficoltà vissuta. In tal modo, il tutoraggio non si configura come una semplice offerta di consigli, ma come uno spazio di accompagnamento riflessivo, in cui ogni studente è incoraggiato a interrogare liberamente e consapevolmente la propria pratica socioeducativa (Sierra Nieto, 2015).

5. Il ruolo pedagogico del tutor di tirocinio nel contesto universitario

Nel contesto universitario, il tutor di tirocinio svolge una funzione essenziale di raccordo tra i diversi contesti formativi e culturali, facilitando la trasmissione e la negoziazione dei saperi, ma soprattutto accompagnando il soggetto in formazione in un percorso di crescita riflessiva e consapevole (Pérez Gómez, 2022). Il tutor che lo studente incontra in università (cfr. DM 249/2010) è, dunque, molto più di un semplice supervisore tecnico: egli è un “altro significativo”, una presenza esperta che incarna la cultura professionale del mestiere docente, sostenendo lo studente nell’elaborazione e nella mediazione tra il sapere accademico e le pratiche quotidiane della scuola (Perrenoud, 2006).

Questa funzione va intesa in modo dinamico e multidimensionale. Nell’ambito del tirocinio indiretto dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione primaria, il tutor universitario, nel ruolo di organizzazione o di coordinatore, infatti, non si limita a trasmettere conoscenze o a fornire indicazioni operative, ma accompagna di studenti con una posizione riflessiva e metacognitiva, capace di stimolare il tirocinante a verbalizzare le proprie pratiche, a osservarle criticamente e a ristrutturare i propri modelli d’azione

in una prospettiva di apprendimento continuo e trasformativo (Perrenoud, 2006).

Tale processo si articola idealmente in tre momenti fondamentali (Darling-Hammond & Goodwin, 1993): la progettazione didattica condivisa, che implica un lavoro collaborativo nella definizione degli obiettivi e delle strategie di insegnamento; la realizzazione e la documentazione delle attività educative, durante la quale lo studente sperimenta sul campo e raccoglie dati e riflessioni; infine, la riflessione critica sulle esperienze vissute, che consente di rielaborare il vissuto professionale in chiave formativa e di sviluppare una consapevolezza sempre più profonda del proprio ruolo (Darling-Hammond & Goodwin, 1993).

A questi momenti si associano quattro funzioni formative essenziali che caratterizzano l’azione tutoriale (Magnoler, 2017): la facilitazione dell’osservazione e della documentazione delle pratiche, che aiuta il tirocinante a costruire una narrazione sistematica delle proprie esperienze; il supporto all’analisi critica e all’esplicitazione delle scelte, che promuove la consapevolezza delle motivazioni e delle strategie adottate; il sostegno emotivo, che rappresenta un punto di riferimento nei momenti di difficoltà e incertezza professionale; la promozione di esperienze collaborative e di co-insegnamento, che favorisce l’inclusione e il lavoro di squadra (Magnoler, 2017). Attraverso queste modalità, il tutor contribuisce in modo decisivo a formare una professionalità docente capace di riflettere sul proprio agire, di essere autonoma e di operare efficacemente in contesti educativi caratterizzati da complessità e variabilità (Magnoler, 2017; Pastré, 2011).

Il tutorato, pertanto, non può essere associato a una visione rigida o normativa, ma deve prevedere l’assunzione di una modalità relazionale e dialogica, volta a sostenere il soggetto in formazione nella comprensione della propria situazione, nell’identificazione e definizione dei problemi professionali e nell’attivazione di risorse per affrontarli in modo responsabile e autonomo (Paul, 2002; Paul, 2015). In questa cornice, si possono individuare tre posture fondamentali che il tutor può adottare nel corso del processo di accompagnamento (Magnoler, 2017): la *postura formativa*, in cui si forniscono strumenti, modelli e competenze operative; la *postura di accompagnamento*, che privilegia la co-costruzione del percorso di apprendimento insieme allo studente, valorizzandone bisogni, ritmi e stili; la *postura istituzionale*, che mantiene una distanza regolativa, necessaria per garantire il rispetto delle norme, delle direttive formative e per assolvere alla funzione valutativa (Magnoler, 2017). Queste posture non sono rigide o esclusive, ma convivono e si intrecciano in modo flessibile, adattandosi alle diverse fasi del tirocinio e ai bisogni specifici dello studente in formazione (Magnoler, 2017).

5.1 La relazione con gli studenti con DSA e con disabilità

Nel quadro di una formazione che si propone come autenticamente inclusiva, il dialogo relazionale tra tutor universitario e studente acquisisce un valore ancora più strategico quando coinvolge studenti con di-

sabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). In questo caso, la qualità della relazione tutor-studente si configura come uno dei principali fattori di successo per l'esperienza di tirocinio di questi studenti, influenzando non solo l'accessibilità ai contesti formativi e professionali, ma anche lo sviluppo dell'autodeterminazione e della competenza professionale (Campbell, 2023; OECD, 2009). Il tutor universitario, in sinergia con i diversi supporti che l'università è chiamata ad offrire agli studenti con disabilità e con DSA (L 17/1999; L 179/2010; *Linee Guida CNUDD 2025*), diventa quindi facilitatore di apprendimenti personalizzati, garante di un ambiente di lavoro equo e attento ai bisogni individuali, e promotore di pratiche pedagogiche fondate sull'ascolto, sul rispetto e sul riconoscimento delle potenzialità di ogni studente (Caparrós Martín & Sierra Nieto, 2023, Bocci et al., 2020).

In questo percorso, la capacità di instaurare un rapporto empatico, flessibile e personalizzato risulta indispensabile per favorire un ambiente inclusivo che valorizzi le differenze e promuova l'autonomia e la partecipazione attiva di tutti gli studenti (Magnoler, 2017). Questo implica un'attenzione consapevole alle diverse modalità di apprendimento, un ascolto autentico delle esigenze individuali e un continuo adattamento delle strategie di supporto, in linea con i principi della didattica inclusiva. Solo attraverso una formazione dei tutor che integri competenze relazionali, pedagogiche e culturali sarà possibile assicurare un accompagnamento efficace, che non si limiti al semplice affiancamento tecnico ma si traduca in un vero e proprio sostegno alla costruzione dell'identità professionale e personale degli studenti, favorendo così una crescita equilibrata, integrata e rispettosa delle peculiarità di ciascuno (De Marco & Albano, 2022; Magnoler, 2014). La sua capacità di instaurare un rapporto empatico e attento alle singole esigenze favorisce la valorizzazione delle diversità e contribuisce a superare barriere culturali, emotive e organizzative che possono ostacolare il pieno sviluppo personale e professionale degli studenti con disabilità o DSA. Inoltre, un tutor preparato a operare in chiave inclusiva promuove pratiche di co-costruzione del sapere e di *empowerment*, fondamentali per rendere il tirocinio un'esperienza realmente formativa e significativa per tutti (De Marco & Albano, 2022; Magnoler, 2014).

Un elemento centrale di questo processo è inoltre rappresentato dalla cura del linguaggio. Il tutor, infatti, ha il compito di prestare particolare attenzione al modo in cui gli studenti si esprimono, sia oralmente sia per iscritto, riconoscendo che nelle parole adoperate si celano significati impliciti, visioni della professione e rappresentazioni del proprio ruolo in formazione. Nei momenti di revisione dei compiti o nelle conversazioni collettive, è importante che il tutor sottolinei e valorizzi termini chiave, come accompagnamento, intervento, collettivo, invitando gli studenti a soffermarsi sul significato profondo di tali parole. Attraverso questo lavoro linguistico si propone di rallentare il ritmo frenetico con cui spesso si affronta il percorso formativo, favorendo pause di riflessione che permettano un pensiero più radicato, intenzionale e autentico (Vygotsky, 1978).

Questo approccio può realizzarsi solo all'interno di un ambiente dialogico e di fiducia (Sierra Nieto &

Blanco García, 2013), dove la messa in discussione del proprio linguaggio e delle proprie convinzioni diventa possibile e generativa (Magnoler, 2017). L'ascolto, il silenzio, la condivisione e la sospensione del giudizio si rivelano condizioni essenziali per attivare incontri di riflessione collettiva, capaci di approfondire la comprensione dell'azione educativa (Vygotsky, 1978). Tali momenti di confronto non solo rafforzano la coesione del gruppo, ma offrono anche una modalità di riflessione, che consente agli studenti di interrogare criticamente le proprie certezze e di sviluppare una postura professionale più consapevole, rigorosa e responsabile (Cifali, 2010).

6. L'identità del docente come processo in evoluzione

Come precedentemente affermato, il tutor universitario agisce all'interno di un percorso di formazione che favorisce lo sviluppo sia della capacità dell'insegnante di affrontare situazioni ignote e imprevedibili, sia di un atteggiamento riflessivo verso ciò che accade. L'azione educativo-didattica infatti, si radica in un bagaglio soggettivo che si configura progressivamente nel corso della vita, come un insieme di sensibilità, memorie, attitudini e visioni che plasmano il modo in cui si entra in relazione (Contreras Domingo, 2011). In tal senso, la costruzione dell'identità professionale degli insegnanti rappresenta un processo complesso, dinamico e multilivello, che coinvolge la totalità della persona, in un continuo dialogo tra la dimensione individuale e quella collettiva (Pastré, 2011).

L'insegnante, infatti, non è solo un trasmettitore di contenuti, ma un soggetto che costruisce, giorno dopo giorno, un'identità professionale che risponde a molteplici esigenze e sfide, interne ed esterne alla scuola. Questa identità si sviluppa nel tempo, attraverso l'esperienza diretta, la riflessione critica, il confronto con i colleghi e la partecipazione attiva alle comunità professionali. Essa, inoltre, non è statica, bensì fluida e in continua negoziazione, modellata dalle esperienze socioculturali contestualizzate in cui l'insegnante è immerso. Anche in tal senso, il tutor universitario svolge un ruolo fondamentale poiché consente l'instaurarsi di una relazione in grado di favorire lo sviluppo di un pensiero pedagogico in grado di interrogare l'esperienza e l'esercizio di una riflessività sempre più matura e consapevole.

Superando una visione applicativa della formazione, che intende il passaggio dal sapere al fare come lineare e meccanico, il concetto di identità assume un ruolo centrale nel momento formativo degli studenti. La formazione del futuro docente, infatti, deve essere progettata come un'occasione per sviluppare gli strumenti necessari a costruire e ricostruire la propria identità in modo dinamico, attraverso un percorso che tenga insieme la memoria del passato, le pratiche del presente e le prospettive future (Barbier, 1996; Hughes, 1958). Tale percorso richiede una particolare attenzione ai processi di soggettivazione che si attivano nei contesti educativi, come quello universitario, dove l'identità si costruisce nella continua interazione tra individuo e comunità, in un equilibrio sempre rinegoziato tra appartenenza, significati condivisi e unicità personale (Barbier, 1996; Hughes, 1958).

Questo processo di costruzione identitaria coinvolge: una dimensione intellettuale, che comprende riflessioni razionali e consapevoli sul proprio ruolo; una dimensione sociale e politica, che tiene conto delle aspettative esterne, delle norme istituzionali e delle dinamiche di potere; una dimensione emotiva, che coinvolge i sentimenti, le passioni e le motivazioni personali che accompagnano l'esperienza educativa (Barbier, 1996; Hughes, 1958).

Inoltre, l'identità professionale si intreccia profondamente con aspetti personali quali l'età, il genere, l'appartenenza etnica e lo stadio di vita, fattori che influenzano le percezioni di sé e il modo in cui l'insegnante si relaziona con il proprio lavoro e con la società. Ad esempio, insegnanti appartenenti a minoranze etniche possono sperimentare una particolare complessità identitaria dovuta a dinamiche di esclusione o di "altro" in ambienti scolastici a maggioranza differente. Allo stesso modo, il genere può modellare aspettative e ruoli professionali, influenzando sia le scelte di carriera sia le modalità di relazione con colleghi e studenti. Questa sovrapposizione tra identità personale e professionale rende l'identità del docente un fenomeno multidimensionale, nel quale si fondono convinzioni, valori, competenze e vissuti personali. Secondo Hughes (1958), la costruzione dell'identità professionale passa attraverso quattro fasi interconnesse: la definizione dei compiti, la rappresentazione del ruolo, l'anticipazione della carriera e l'immagine di sé. Questi aspetti si influenzano a vicenda, delineando un'identità che è al tempo stesso personale e sociale. Tale processo non è mai statico, ma in continua evoluzione, frutto di una negoziazione tra sé e gli altri, tra aspettative individuali e collettive, in un processo di socializzazione professionale che contribuisce a definire i confini e i significati del ruolo docente.

In questo quadro, la condivisione con il tutor della riflessione sulla propria esperienza di insegnamento, sulle sfide affrontate e sulle interazioni con il contesto scolastico sperimentate durante il tirocinio, accompagna, in definitiva, il processo di costruzione identitaria degli studenti mediante un esercizio di negoziazione e rinegoziazione costante del senso del proprio ruolo, adattandolo alle trasformazioni sociali, culturali e politiche del proprio tempo (Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

6.1 Gli strumenti narrativi per la costruzione dell'identità del docente

Il processo di costruzione dell'identità professionale che si avvia e si evolve nel corso del tirocinio, trova nel percorso narrativo la possibilità di restituire ordine e coerenza all'esperienza vissuta. Attraverso il racconto di sé, infatti, gli studenti in formazione sono in grado di integrare eventi, emozioni, riflessioni, in un discorso unitario e significativo che sostiene la crescita della propria identità professionale (Ricoeur, 1988). Questo processo, come già delineato, è intimamente legato anche allo sviluppo della dimensione affettiva che è parte integrante della professionalità educativa: motivazioni profonde, ricordi personali, emozioni, ansie e speranze, infatti, influenzano pro-

fondamente il modo in cui l'insegnante si percepisce e agisce nel suo ruolo (Barbier, 1996).

L'insegnamento, in linea generale è un lavoro relazionale che si svolge al limite tra vicinanza e distanza, tra emozione e professionalità, mettendo in gioco la soggettività del docente e la sua capacità di riconoscere e valorizzare la soggettività dell'altro (Cifali, 2010), attraverso un processo che coinvolge la totalità di ciò che si è e coinvolge la creatività, la sensibilità e la responsabilità in situazioni uniche e spesso imprevedibili. Tale processo è strettamente connesso alla narrazione che il docente costruisce su di sé, in relazione alle esperienze vissute e attuali, e si intreccia quindi con la costruzione dell'identità professionale. L'identità, in questa prospettiva, può essere intesa come un sistema dinamico, in continua evoluzione, che si sviluppa attraverso l'esperienza, la riflessione e la relazione con l'altro. L'attenzione rivolta ai processi di costruzione del sé professionale si lega direttamente all'approccio costruttivista all'apprendimento, il quale mette in evidenza la natura processuale, relazionale e situata della conoscenza (Grassilli & Fabbri, 2003). In questa visione, la relazione con l'oggetto di conoscenza assume i contorni di un processo interpretativo, nel quale i significati non sono dati, ma emergono dall'esperienza vissuta e dall'interazione attiva con il contesto (Verloop, 2004).

Durante la formazione iniziale, l'agire degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, diventa pertanto il fulcro di un'indagine auto-riflessiva, di una narrazione concepita come un sistema complesso in cui si intrecciano razionalità ed emotività, intenzionalità e abitudini, al di là di una logica puramente causale. Ne consegue che le metodologie formative capaci di stimolare una riflessione profonda sulla temporalità interiore del soggetto, diventano lo strumento privilegiato per collegare e armonizzare le dimensioni passate, presenti e future relative all'esperienza personale e professionale. Queste pratiche, quindi, consentono ai futuri insegnanti di riflettere criticamente sul proprio sé professionale, promuovendo una consapevolezza situata e dialogica della propria identità.

La narrazione, in particolare, si rivela particolarmente efficace, poiché permette di attribuire significato agli eventi vissuti, superando la loro frammentarietà e rendendoli parte di una storia coerente e significativa. Seguendo l'idea di Ricoeur (1988), secondo cui la narrazione funge da mediazione privilegiata per educare alla temporalità, il racconto permette ai futuri docenti di trasformare gli episodi isolati in eventi dotati di senso, collocandoli in una struttura temporale ordinata e interpretativa. In questo modo, la narrazione non è solo una tecnica espressiva, ma un vero e proprio dispositivo formativo ed epistemologico, attraverso il quale l'insegnante può interrogarsi sul proprio agire e ricostruirne i significati nascosti, divenendo costruttore della conoscenza di sé (Bruner, 1991).

In questa prospettiva, lo studente di Scienze della Formazione primaria non può essere considerato un semplice esecutore di teorie astratte, ma un soggetto riflessivo capace di attribuire senso alla propria pratica attraverso atti interpretativi. La narrazione diventa così

uno strumento per costruire consapevolezza, promuovendo un approccio ermeneutico e costruttivista all'esperienza formativa (Arrigoni & Barbieri, 2000). Come sottolinea Fabbri (2007), *l'io narrante* è in grado di rimettere insieme i frammenti delle proprie azioni quotidiane, ricostruendo un filo conduttore che dà forma e coerenza alla propria identità professionale. È in questo spazio narrativo che si sviluppa la consapevolezza del proprio percorso e si attiva un processo di crescita che coinvolge l'intera persona-insegnante (Fabbri, 2007).

Si tratta quindi di creare le condizioni formative per la crescita di un'identità professionale in grado di esercitare un pensiero critico che conferisce senso e significato alla propria esperienza, trasformando la pratica quotidiana in un'occasione di apprendimento e di crescita personale e professionale. La narrazione autobiografica, la scrittura riflessiva condivisa con il tutor universitario così come il confronto dialogico con i colleghi sono quindi strumenti fondamentali per sviluppare questa capacità di autoanalisi e di rielaborazione critica, che consente di evitare la ripetizione automatica di schemi e comportamenti inefficaci (Bolívar, 2002).

7. Osservazioni conclusive

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria deve essere concepita come uno spazio dinamico e relazionale, in cui l'incontro tra sapere, esperienza e riflessione si traduce in un processo di crescita integrale, capace di mettere in discussione e superare modelli riduttivi e meccanicistici dell'insegnamento (Magnoler, 2017; Paul, 2010; Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

In questo contesto, il tirocinio e il tutoraggio universitario previsti dal Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria non possono limitarsi alla mera acquisizione di competenze tecniche o di procedure operative, ma si propongono di accompagnare tutti gli studenti, anche con disabilità e con DSA, in un cammino di consapevolezza e di costruzione di un pensiero critico e pedagogico, che li renda capaci di interpretare e di affrontare le complessità e le tensioni proprie dell'agire educativo (Magnoler, 2017; Paul, 2010; Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

L'esperienza stessa e la sua condivisione con il tutor universitario diventa allora un punto di partenza imprescindibile, non solo come momento di apprendimento concreto, ma soprattutto come occasione di riflessione profonda e di trasformazione soggettiva, dove il futuro insegnante prende coscienza del significato e del valore delle proprie azioni all'interno di una relazione educativa sempre unica e irripetibile critica (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983). Ne consegue che il tirocinio si configura come uno spazio strategico di costruzione identitaria.

Fondamentale in questo processo è favorire il lavoro di auto-riflessione che gli studenti sono chiamati a svolgere, in cui l'attenzione verso sé stessi e verso l'altro si intrecciano in un movimento di reciproco riconoscimento e di responsabilità etica (Dewey, 1938; Schön, 1983; Paul, 2010). Questo percorso interiore è una pratica che permette di mantenere viva la dimen-

sione relazionale dell'educazione, evitando che l'altro venga oggettivato, semplificato o categorizzato, e riconoscendo la complessità e la ricchezza di ogni persona coinvolta nel processo educativo. Solo così si può costruire una professionalità educativa autenticamente inclusiva, rispettosa delle diversità e capace di rispondere con sensibilità alle sfide di un mondo in continuo cambiamento.

Dal punto di vista metodologico, il tirocinio quindi rappresenta uno spazio strategico e insostituibile all'interno della formazione, configurandosi come un luogo privilegiato in cui l'identità professionale si costruisce attraverso l'esperienza diretta della pratica, il confronto con i contesti reali, la riflessione guidata e la narrazione critica (Darling-Hammond, 2006). A tal fine, la progettazione del tirocinio deve essere flessibile e adattabile, integrando momenti di osservazione, partecipazione attiva e riflessione condivisa, sempre accompagnati da un dialogo costante tra studente e tutor.

In quest'ottica, il tutor universitario, in particolare, assume un ruolo che va oltre la semplice valutazione delle prestazioni operative, diventando facilitatore di un processo di apprendimento integrato che coinvolge le dimensioni cognitiva, affettiva e relazionale (Heckman & Kautz, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Attraverso il feedback costruttivo, la stimolazione della riflessione metacognitiva e l'utilizzo di strumenti qualitativi, il tutor promuove una pedagogia dell'esperienza che rende consapevole il futuro insegnante del proprio percorso di crescita professionale. Il dialogo continuo tra studente e tutor diventa così uno spazio di scambio critico e costruttivo che consolida la postura educativa del docente in formazione, fornendo gli strumenti per affrontare con competenza, sensibilità e inclusività le molteplici complessità del sistema educativo contemporaneo (Paul, 2010).

Questa metodologia di formazione, che integra teoria e pratica, si inserisce in una più ampia tradizione pedagogica che attribuisce grande valore all'esperienza vissuta come fonte primaria di conoscenza (Dewey, 1938). Essa si fonda su principi quali la centralità della relazione educativa, la valorizzazione della soggettività, la flessibilità progettuale e la responsabilità etica dell'educatore (Noddings, 2005). In tale prospettiva, anche il tirocinio intende promuovere una consapevolezza critica e un impegno etico rivolti all'inclusione, alla valorizzazione della diversità e all'equità educativa (Banks, 2015), in modo tale che l'insegnante così formato sia pronto a riconoscere e a rispondere alle diverse esigenze degli studenti, incluse quelle di chi vive condizioni di disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento, garantendo un ambiente educativo accogliente e partecipativo per tutti (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Considerato che l'educazione va intesa come *cura di sé e degli altri* e si correla alla riflessione contemporanea sull'etica della responsabilità (Nussbaum, 1994; Tronto, 1993), il percorso di tirocinio e il tutoraggio accompagnano i futuri docenti in un percorso di auto-conoscenza e di maturazione etica, che li renda capaci di assumere consapevolmente la responsabilità del proprio agire educativo, riconoscendo l'altro non come un oggetto da modellare, ma come un soggetto da accompagnare nella sua unicità (Lévinas, 1961). Questa dimensione etica, profondamente intrecciata

con l'aspetto pedagogico, costituisce il cuore pulsante di una formazione che aspira a essere trasformativa e generativa, capace cioè di incidere non solo sul sapere e sul fare, ma anche sull'essere del futuro docente.

Concludendo, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come un processo complesso e articolato, che richiede una sinergia tra conoscenze teoriche, competenze pratiche e sviluppo della soggettività (Capperrucci & Piccioli, 2015; Beloki et al., 2011; Zabalza, 2011). In questo cammino di crescita personale e professionale, il tirocinio e il tutoraggio favoriscono l'intreccio consapevole di esperienza, riflessione e narrazione per dare forma a una professionalità che sappia rispondere a sfide complesse con autenticità, responsabilità e passione, ponendo al centro la relazione educativa e la cura, nella consapevolezza della propria funzione come agente di cambiamento sociale, promotore di giustizia, uguaglianza e rispetto per le diversità (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; González & Fuentes, 2011; De Angelis et al., 2024).

Riferimenti bibliografici

- Arrigoni, M., & Barbieri, G. (2000). Narrazione psicoanalitica ed ermeneutica a doppio registro. *Ricerca psicoanalitica*, 11(1), 13–22. https://www.sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/07/RP_2000-1_2_Arrigoni-Barbieri_Narrazione-psicoanalitica-ed-ermeneutica-a-doppio-registro.pdf
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale: Quelques entrées d'analyse. *Recherche & Formation*, 22, 7–19. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1996_num_22_1_1341
- Beloki Arizti, N., Ordeñana García, B., Darretxe Urrutxi, L., González de la Hoz, M. N., Flecha García, A. C., Hernando Gómez, M. del C., Alonso Calle, A., Mosquera Lajas, Á., & Sanz Esparza, Z. (2011). Innovando el practicum de educación social: Una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237–264.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/92>
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre: Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126–146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09>
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bruner, J. (1991). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando.
- Campbell, S. (2023). *Supporting disabled students in higher education*. Routledge.
- Caparrós Martín, E., & Sierra Nieto, J. E. (2023). *Estudios de caso: El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/10630/26562>
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria: Identità, competenze e profilo professionale*. FrancoAngeli.
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 170–196). Fondo de Cultura Económica.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018, May 22). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61–81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60–63. https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia
- Damiano, E. (2007). *Il mentore: Manuale di tirocinio per gli insegnanti in formazione*. FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2014). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare: Il tirocinio nella formazione dei docenti: Il caso di Torino* (pp. 43–71). FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: The 1993 ASCD yearbook* (pp. 9–52). Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Angelis, D. B., Rizzo, A. L., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: L'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 2024(4), 200–213.
- De Marco, E., & Albano, V. (2021). Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: Modelli pedagogici e strategie educative. *Nuova Secondaria*, 38(6), 34–50.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: Per una formazione situata*. Carocci.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://www.jstor.org/stable/23077052>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70. <https://www.educacionfpy-deportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-03.html>
- Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative: Verso una didattica narrativa*. La Scuola.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Free Press.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique: Vers une définition opératoire. In G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation: Un projet impossible?* (pp. 129–181). L'Harmattan.
- Lévinas, E. (1961). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenza*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (1994). *The therapy of desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.
- OECD. (2009). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. OECD Publishing.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses Universitaires de Rennes.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43–56.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: Una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed.), *L'accompagnamento* (pp. 145–159). FrancoAngeli.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: De la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21–30.

- Pérez Gómez, A. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico: La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. In A. I. Pérez Gómez & E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67–87). Morata.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: Invito al viaggio*. Anicia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. In M. Altet (Ed.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp. 175–200). Armando.
- Remotti, F. (2017). *L'ossessione identitaria*. Laterza.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione: Saggi di ermeneutica*. Jaca Book.
- Rizzo, A. L. (2022). La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per l'inclusione. In *Atti del Convegno Nazionale SIPED – Junior Conference* (pp. 212–213). SIPED. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Junior-Conference.pdf>
- Rizzo, A., & Caparrós, E. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: De los valores a la acción educativa. In E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz, & A. Rizzo (Eds.), *Educación inclusiva: Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial de profesorado* (pp. 25–41). Octaedro.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sierra Nieto, J. E., & Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303–326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina, D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673–688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–31. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEABOOKS.
- 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. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zabalza, M. A. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.24310/Rev-Pr%C3%A1cticumre-p.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>



DigCompEdu 4 Inclusion: A framework for promoting teachers' digital competences for inclusion

DigCompEdu 4 Inclusion: Un framework per promuovere le competenze digitali degli insegnanti inclusivi

Ilaria Ancillotti

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI); Università degli Studi di Firenze; ilaria.ancillotti@unifi.it

<https://orcid.org/0009-0000-7210-3349>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents the development and validation of the *DigCompEdu 4 Inclusion* framework, an extension of the European DigCompEdu model, designed to promote a critical, pedagogically grounded use of digital technologies to support special education. Developed through a literature review and validated via an empirical process involving a panel of experts, the framework integrates the three dimensions of the Index for Inclusion and introduces four new key competences for inclusive teaching. This extension addresses the needs of post-Covid schooling and the profound transformations introduced by Artificial Intelligence, providing an instructional design model that promotes personalization, accessibility and student autonomy. The validation results confirm the clarity, internal coherence and relevance of the framework. *DigCompEdu 4 Inclusion* therefore stands as both a theoretical and operational tool that can support educators in teaching practices and self-assessment, fostering an inclusive use of digital technologies.

Il presente contributo illustra lo sviluppo e la validazione del framework *DigCompEdu 4 Inclusion*, un'estensione del modello europeo DigCompEdu volta a promuovere un uso critico e pedagogicamente fondato delle tecnologie digitali a supporto della didattica inclusiva. Elaborato attraverso una revisione della letteratura e validato mediante un processo empirico con un panel di esperti, il framework integra le tre dimensioni dell'Index for Inclusion e introduce quattro nuove competenze chiave per l'insegnamento inclusivo. Tale estensione risponde alle esigenze della scuola post-Covid e alle trasformazioni legate all'Intelligenza Artificiale, offrendo un modello di progettazione orientato a personalizzazione, accessibilità e autonomia degli studenti, in linea con i principi dell'UDL e dell'ICF. I risultati della validazione confermano la chiarezza, la coerenza interna e la rilevanza del modello, delineando il *DigCompEdu 4 Inclusion* come uno strumento teorico-operativo capace di supportare gli insegnanti nelle pratiche didattiche e nei processi di autovalutazione.

KEYWORDS

Digital skills, Special education, SEND students, UDL, Teacher training
Competenze digitali, Didattica speciale, BES, UDL, Formazione docenti

Citation: Ancillotti, I. (2025). DigCompEdu 4 Inclusion: A framework for promoting teachers' digital competences for inclusion. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 103-114. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_13

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_13

Submitted: September 25, 2025 • Accepted: December 3, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La rapida evoluzione del panorama digitale ha posto la scuola e, in particolare, la professionalità docente di fronte a nuove sfide e opportunità. L'integrazione delle tecnologie nei processi di insegnamento-apprendimento non si configura soltanto come un'esigenza di aggiornamento tecnico, bensì come un fattore strategico per garantire una didattica capace di rispondere ai principi di differenziazione didattica, accessibilità e partecipazione (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Ministero dell'Istruzione, 2015; UNESCO, 2020; United Nations General Assembly, 2015). In tale prospettiva, il rafforzamento delle competenze digitali degli insegnanti assume un rilievo centrale nella promozione di contesti formativi inclusivi, specialmente nella progettazione di percorsi rivolti a studenti con Bisogni Educativi Speciali - BES (Dipace et al., 2023; Istat, 2024; Osservatorio Scuola Digitale, 2024; Ranieri, 2022;).

Il progetto di ricerca dottorale *“Promuovere le competenze digitali degli insegnanti per una didattica inclusiva”*, sviluppato nell'ambito del Dottorato in *Learning Sciences and Digital Technologies* (XXXIX ciclo)¹ si inserisce in questo quadro e persegue un duplice obiettivo: da un lato, la concettualizzazione del costrutto di competenza digitale inclusiva; dall'altro, la progettazione e la validazione di un framework operativo capace di supportare la formazione e l'autovalutazione dei docenti. L'attenzione inizialmente rivolta alla figura dell'insegnante di sostegno, scarsamente indagata in letteratura rispetto al tema delle tecnologie digitali (Montenegro-Rueda & Fernández-Cerero, 2023), ha progressivamente condotto all'elaborazione di un modello estensibile a tutte le professionalità docente, indipendentemente dal ruolo e dall'ordine e grado scolastico.

Il presente contributo si articola in più sezioni: una prima parte ricostruisce il quadro teorico e normativo di riferimento, con particolare attenzione all'analisi critica del modello DigCompEdu (Redecker, 2017), evidenziandone potenzialità e limiti in prospettiva inclusiva. A seguire, viene presentato il processo di elaborazione del framework *“DigCompEdu 4 Inclusion”*, fondato su una revisione della letteratura nazionale e internazionale e integrato con modelli consolidati quali l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2008, 2014) e l'Universal Design for Learning (CAST, 2011, 2024). La sezione metodologica illustra il percorso di validazione del framework attraverso la somministrazione di un questionario a un panel di esperti. I risultati ottenuti, analizzati sia sul piano quantitativo sia qualitativo, vengono discussi in relazione alla robustezza del modello, alle criticità riscontrate e alle proposte di revisione. Infine, la versione aggiornata del framework viene presentata e discussa nelle sue implicazioni per la formazione degli insegnanti e per l'innovazione delle pratiche didattiche, aprendo a possibili sviluppi futuri di ricerca e sperimentazione.

2. Quadro teorico di riferimento

Il *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu), sviluppato dal Joint Research Centre (JRC), è il modello di riferimento europeo volto a sostenere lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti e a promuovere l'innovazione educativa (Redecker, 2017). Originariamente concepito come guida strutturata per le politiche di formazione docente, il framework è divenuto un punto di riferimento nei documenti istituzionali italiani, come le *“Linee guida per la Didattica Digitale Integrata”* (Ministero dell'Istruzione, 2020), e nelle iniziative nazionali quali *“Formare al Futuro”* (Pacetti & Soriani, 2022; Ranieri, 2022).

Il DigCompEdu si distingue per la solidità metodologica e per la capacità di adattarsi a diversi contesti. Individua 22 competenze suddivise in sei aree: coinvolgimento professionale (Area 1), risorse digitali (Area 2), insegnamento e apprendimento (Area 3), valutazione (Area 4), valorizzazione degli studenti (Area 5) e facilitazione delle competenze digitali degli studenti (Area 6). Quest'ultima area, ispirata a DigComp 2.1 (Carretero Gomez et al., 2017), sottolinea la responsabilità dell'insegnante nel promuovere l'alfabetizzazione digitale degli studenti. Ogni competenza è articolata su sei livelli di padronanza, modellati sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), corrispondenti a profili professionali che evolvono dalla semplice consapevolezza del potenziale digitale fino all'innovazione avanzata e alla leadership nella didattica digitale. Il valore del framework risiede nella sua applicabilità trasversale a diverse discipline e gradi scolastici, promuovendo un uso critico, etico e inclusivo della tecnologia e supportando l'autovalutazione e lo sviluppo professionale continuo (Caena & Redecker, 2019).

Tuttavia, essendo stato sviluppato nel 2017, alcuni elementi del DigCompEdu non risultano pienamente allineati ai bisogni educativi emergenti (Vuorikari et al., 2022). In un'ottica inclusiva, il DigCompEdu non integra in modo esplicito il concetto di ecosistema educativo, secondo il quale l'efficacia delle tecnologie digitali dipende non solo dalla loro disponibilità, ma anche dalle condizioni sistemiche che ne determinano l'adozione (Bronfenbrenner, 2002; European Agency, 2022b; Mezzanotte & Calvel, 2023). Di conseguenza, il tema dell'inclusione appare trattato in maniera parziale e non sistematica.

Sebbene vengano riconosciuti aspetti rilevanti come accessibilità, personalizzazione e differenziazione, tali riferimenti restano sul piano dichiarativo e non si accompagnano a una vera e propria dimensione progettuale che possa orientare le pratiche didattiche in modo sistemico e coerente (García Tartera, 2023). In assenza di una cornice metodologica chiara, queste categorie rischiano di essere intese come principi astratti, senza tradursi in strategie concrete di valorizzazione delle singole situazioni di BES. Inoltre, il tema dell'accessibilità è trattato in termini generali, senza considerare la necessità, oggi imprescindibile, che i docenti conoscano e sappiano utilizzare tecnologie assistive e compensative (Monacis & Limone, 2023). Un ulteriore aspetto da menzionare è l'assenza di riferimenti alle nuove tecnologie basate sull'Intel-

1 Il programma dottorale è coordinato a livello nazionale dall'Università di Modena e Reggio Emilia, mentre la borsa di dottorato dell'autrice è finanziata dall'Università di Firenze. Il tutor supervisore della tesi è la prof.ssa Maria Ranieri.

ligenza Artificiale (IA), che stanno trasformando il panorama educativo e dovrebbero essere incluse nella riflessione sull'inclusione e sulla progettazione didattica (Bonavolontà et al., 2025). Infine, pur riconoscendo l'autoregolazione come competenza da sviluppare, manca un'attenzione specifica allo sviluppo dell'autonomia dello studente, che dovrebbe essere un obiettivo educativo prioritario. L'inclusione non può infatti limitarsi a garantire accessibilità, partecipazione e personalizzazione, ma deve favorire autonomia, autoefficacia e senso di responsabilità, consentendo a ciascun discente di esprimere appieno il proprio potenziale (European Agency, 2012; OMS, 2001).

Pertanto, sebbene il DigCompEdu rappresenti un framework solido e ampiamente riconosciuto per la competenza digitale degli insegnanti, emerge la necessità di una revisione critica e di un'integrazione mirata, capace di rafforzare il sostegno all'inclusività delle pratiche didattiche. Questa esigenza dà origine alla proposta del framework DigCompEdu 4 Inclusion, che sarà illustrata nelle sezioni successive.

2.2 Le competenze digitali per la didattica inclusiva: un background teorico e normativo

Lo sviluppo del quadro concettuale DigCompEdu 4 Inclusion è stato guidato da un'ampia revisione narrativa della letteratura, finalizzata a individuare i bisogni formativi e le competenze pedagogico-digitali più rilevanti per gli insegnanti di sostegno, alla luce delle sfide che caratterizzano l'attuale contesto scolastico.

L'analisi delle fonti si è articolata attorno a tre aree tematiche principali: il quadro normativo e formativo relativo al docente di sostegno, il contesto scolastico contemporaneo e le pratiche didattiche ed, infine, i modelli teorici e framework esistenti per la didattica speciale e digitale. Ciascuna area ha permesso di mettere a fuoco dimensioni complementari della didattica digitale inclusiva, contribuendo così alla definizione del profilo digitale dell'insegnante inclusivo.

La prima area ha analizzato il quadro normativo e formativo italiano per gli insegnanti di sostegno, contesto nazionale in cui si è sviluppato il progetto di dottorato, proponendo al contempo un confronto critico con le principali politiche internazionali sull'inclusione. Nell'attuale percorso di "specializzazione per le attività di sostegno didattico" (D.M. 30 settembre 2011) soltanto 3 CFU, all'interno del Laboratorio, sono espressamente dedicati alle tecnologie. Negli altri insegnamenti, invece, la trattazione delle tecnologie per l'inclusione dipende dalle scelte dei singoli docenti. Questo determina una formazione che può variare sensibilmente tra i diversi atenei, con il rischio di esiti non omogenei e di competenze digitali sviluppate in modo frammentario (Cecalupo & Di Donato, 2023; D'Angelo, et al., 2025). Da qui emerge l'esigenza di un approccio più sistematico e coerente, in linea con strategie globali come l'Agenda 2030 (United Nations General Assembly, 2015) e il Piano d'Azione per l'Integrazione e l'Inclusione 2021–2027 (Commissione Europea, 2020). La letteratura sottolinea inoltre l'importanza di una formazione continua e collaborativa tra docenti curricolari e di sostegno, capace di valorizzare

le tecnologie digitali per la personalizzazione dell'apprendimento, il monitoraggio dei progressi e la costruzione di ambienti cooperativi (Bocci et al., 2021; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Dainese, et al., 2025; Gaspari, 2016; Ianes et al., 2019; Pavone & Mura, 2024).

La seconda area ha riguardato il contesto scolastico prima e dopo la pandemia, evidenziando come la competenza digitale docente debba essere intesa come un costrutto complesso, dinamico e multidimensionale (Dipace et al., 2023; Gabbi et al., 2023; Rannieri, 2022; Rivoltella, 2017). La pandemia ha accelerato, seppur in modo disomogeneo, i processi di innovazione digitale, mettendo in luce criticità strutturali nella preparazione del personale scolastico. Dati nazionali recenti (Istat, 2024; Osservatorio Scuola Digitale, 2024) confermano che molti insegnanti italiani non possiedono ancora competenze adeguate per adattare i materiali didattici alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. Sebbene le tecnologie digitali possano favorire engagement e partecipazione, il loro uso inclusivo richiede attenzione specifica a parametri quali accessibilità, usabilità e disponibilità delle risorse (Montenegro-Rueda & Fernández-Batanero, 2022; Ott & Pozzi, 2009; Persico & Midoro, 2013).

La terza area di indagine ha riguardato l'analisi comparativa dei principali modelli teorici e dei framework di riferimento relativi alle competenze digitali e alla didattica inclusiva. Alcuni di essi hanno fornito contributi significativi per la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili, pur senza integrare in maniera sistematica la dimensione digitale. Tra questi si annoverano: l'International Classification of Functioning - ICF (OMS, 2001), che adotta un approccio bio-psico-sociale al funzionamento e alla disabilità; l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2008, 2014), strumento di autovalutazione volto a supportare le scuole nella promozione di culture, politiche e pratiche inclusive; e il Profilo del docente inclusivo (European Agency, 2012), che definisce le competenze professionali fondamentali per l'insegnamento in contesti eterogenei. In prospettiva diversa, l'Universal Design for Learning – UDL (CAST, 2011, 2024) si configura come un modello psico-pedagogico che integra in maniera più organica principi di inclusione e tecnologie digitali, proponendo un approccio unitario alla progettazione didattica.

Nonostante il valore di tali contributi, nessuno di questi modelli si è affermato come riferimento specifico per lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti in ottica inclusiva. In tale direzione, il framework europeo DigCompEdu rappresenta il tentativo più avanzato, grazie alla sua struttura flessibile e all'attenzione alla personalizzazione dei percorsi formativi. Tuttavia, esso presenta ancora limiti nell'esplicitare pratiche e strategie pedagogiche chiaramente orientate all'inclusione. Per questa ragione, la letteratura più recente (Dittmann et al., 2021; Education and Training Foundation, 2019; Gabbi & Ancillotti, 2024) evidenzia l'esigenza di un suo aggiornamento, volto a includere l'integrazione delle tecnologie emergenti – come l'Intelligenza Artificiale – e a promuovere approcci educativi maggiormente inclusivi, partecipativi e sensibili alla diversità degli studenti.

La revisione narrativa della letteratura ha consen-

tito di individuare quattro temi fondamentali per la definizione delle competenze digitali del docente inclusivo:

1. l'integrazione efficace delle tecnologie digitali nella didattica inclusiva, che richiede una conoscenza approfondita delle caratteristiche degli studenti e dei disturbi dell'apprendimento, nonché la progettazione di strategie didattiche personalizzate (Calvani, 2020; European Agency, 2012, 2022b; Gomez Paloma et al., 2014; Ianes et al., 2019; Monacis & Limone, 2023);
2. lo sviluppo di competenze digitali orientate a un uso critico e consapevole di strumenti assistivi, compensativi e basati su Intelligenza Artificiale, a supporto dell'accessibilità e della partecipazione attiva (Besio et al., 2020; Bonavolontà et al., 2025; CAST, 2024; Panciroli & Rivoltella, 2023; Ranieri et al., 2024; Toto & Limone, 2020; UNESCO, 2020; Watkins & Leblois, 2014);
3. l'adozione dell'UDL come approccio essenziale per garantire equità educativa, attraverso modalità diversificate di rappresentazione, espressione e coinvolgimento (CAST, 2011, 2024; Cottini, 2017, 2019; Mangiatordi, 2017);
4. la promozione dell'autonomia degli studenti mediante ambienti digitali che favoriscano autoregolazione e autoefficacia, elementi chiave per un autentico *empowerment* educativo (Associazione TreeLLLe et al., 2011; European Agency, 2012, 2022a; OMS, 2001; Pavone, 2014; UNESCO, 2020).

Questi temi hanno guidato la progettazione di un quadro concettuale coerente con le sfide dell'inclusione scolastica in ambiente digitale. Nelle sezioni successive saranno presentati il processo di costruzione, la validazione e le basi metodologiche del framework.

2.3 Un quadro di riferimento per le competenze digitali inclusive: il "DigCompEdu 4 Inclusion"

Sulla base dei temi emersi dalla revisione della letteratura, il framework DigCompEdu (Redecker, 2017) è stato revisionato e integrato dando origine al DigCompEdu 4 Inclusion, che integra le istanze digitali in una prospettiva inclusiva sistemica. Questo nuovo framework rappresenta un'evoluzione concettuale e operativa del modello originario: da un lato, incorpora le tre dimensioni dell'Index for Inclusion di Culture, Politiche e Pratiche (Booth & Ainscow, 2008, 2014) e, dall'altro, introduce quattro nuove competenze pedagogico-digitali esplicitamente orientate all'inclusione. Sul piano metodologico, mantiene le sei aree di competenza e i livelli di padronanza del DigCompEdu originale (Bocconi et al., 2018), garantendo coerenza con la normativa nazionale ed europea.

Alla base del framework si collocano tre dimensioni concettuali interconnesse, adattate dall'Index for Inclusion, che costituiscono il punto di partenza per un approccio ecosistemico e multilivello all'inclusione digitale (Figura 1).

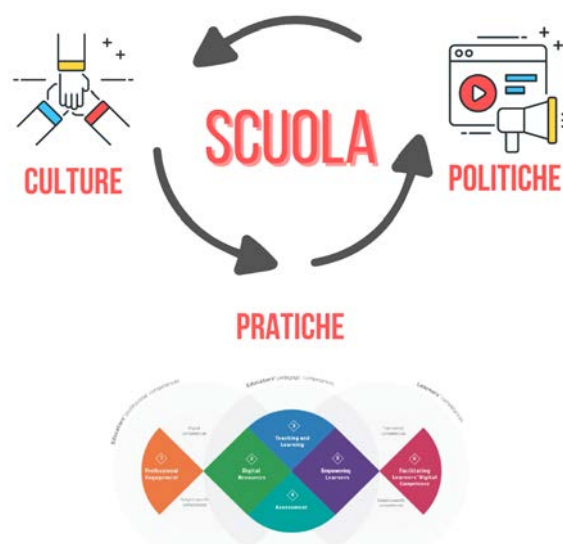


Figura 1. Le tre dimensioni dell'Index applicate al DigCompEdu 4 Inclusion.

La dimensione *Culture* riflette il livello macro-sistemico, comprendendo i valori, le credenze e gli atteggiamenti che modellano la visione educativa della scuola. In questa prospettiva, le tecnologie digitali sono concepite come strumenti per rimuovere barriere e garantire pari opportunità, promuovendo partecipazione, equità e benessere. Il riconoscimento istituzionale dell'inclusione digitale si traduce in pratiche condivise, investimenti strutturali e in un impegno concreto per valorizzare la diversità.

La dimensione *Politiche* si colloca al livello mesosistemico e funge da ponte tra la cultura scolastica e la prassi educativa. Comprende strategie organizzative, regolamenti e linee guida finalizzate a garantire un'educazione equa e accessibile. I dirigenti scolastici hanno un ruolo chiave nel coordinare risorse e attori, facilitando l'implementazione di strategie inclusive che integrino le politiche di digitalizzazione. La collaborazione tra scuole, famiglie, enti territoriali e istituzioni di ricerca rappresenta un elemento imprescindibile per la costruzione di un sistema inclusivo e connesso.

La dimensione *Pratiche* costituisce il livello micro-sistemico e rappresenta il nucleo operativo del framework, in cui si concretizzano le scelte pedagogiche quotidiane degli insegnanti. Le competenze digitali inclusive guidano i docenti nell'analisi dei bisogni degli studenti, nella selezione delle tecnologie più adeguate e nella progettazione di percorsi di apprendimento flessibili, capaci di promuovere autonomia e partecipazione attiva. Attraverso strategie didattiche accessibili e supportate dalla tecnologia, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore di ambienti di apprendimento equi e motivanti.

Questa terza dimensione costituisce la base per l'individuazione delle nuove competenze digitali inclusive. Il DigCompEdu 4 Inclusion introduce infatti quattro competenze aggiuntive, integrate all'interno delle sei aree originarie, con un duplice obiettivo: garantire coerenza verticale nella struttura del framework ed evidenziare la rilevanza trasversale dell'inclusione digitale. La Tabella 1 presenta una sintesi delle nuove competenze, successivamente sottoposte a validazione da parte di un panel di esperti.

Area e competenza digitale inclusiva	Descrizione della competenza	Referenze bibliografiche
<p>Area 1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale</p> <p>1.5 - Conoscenza e gestione delle diverse esigenze di apprendimento</p>	Questa competenza mira a sviluppare nei docenti la capacità di riconoscere e gestire le diversità presenti in classe, integrando sensibilità psico-pedagogica, conoscenze normative e collaborazione con altri professionisti. Favorisce l'uso consapevole di strategie e strumenti digitali adattati ai bisogni degli studenti, evitando approcci standardizzati o etichette. La competenza si collega all'Area 4, promuovendo una valutazione formativa focalizzata sull'efficacia delle tecnologie adottate per l'apprendimento.	Calvani, 2020; European Agency, 2012, 2022b; Gomez Paloma et al., 2014; Ianes et al., 2019; Monacis & Limone, 2023.
<p>Area 2. Risorse digitali</p> <p>2.4 – Tecnologie compensative, assistive e di intelligenza artificiale</p>	Questa competenza sviluppa la capacità dei docenti di utilizzare in modo integrato tecnologie rivolte a studenti con BES, comprendendo strumenti compensativi, dispositivi assistivi e soluzioni basate sull'Intelligenza Artificiale per personalizzare l'apprendimento. Supporta sia la progettazione di percorsi didattici inclusivi (Area 3) sia il miglioramento dell'accessibilità e della partecipazione attiva degli studenti (Area 5).	Besio et al., 2020; Bonavolontà et al., 2025; CAST, 2024; Gaggioli, 2022; Pancioli & Rivoltella, 2023; Ranieri et al., 2024; UNESCO, 2020; Watkins & Leblois, 2014.
<p>Area 3. Pratiche di insegnamento e apprendimento</p> <p>3.5 – Progettazione Universale</p>	Ispirata ai principi dell' <i>Universal Design for Learning</i> , questa competenza guida i docenti nella creazione di ambienti digitali flessibili e inclusivi. Promuove l'uso di tecnologie accessibili, la differenziazione didattica e strategie che favoriscano la partecipazione di tutti gli studenti. Si collega all'Area 5, contribuendo a garantire equità educativa e coinvolgimento significativo di ciascun alunno.	CAST, 2011, 2024; Cottini, 2017, 2019; European Agency, 2022a; Mangiatordi, 2017.
<p>Area 5. Valorizzazione delle potenzialità degli studenti</p> <p>5.4 – Autonomia di apprendimento</p>	Questa competenza sostiene lo sviluppo dell'autonomia degli studenti, in particolare di coloro che richiedono un supporto maggiore, attraverso strategie digitali individualizzate. Favorisce sia le autonomie scolastiche sia quelle sociali, promuovendo pratiche di apprendimento autoregolato. La competenza si collega all'Area 3, rafforzando l'integrazione tra progettazione didattica inclusiva e sviluppo delle capacità autonome degli studenti.	Associazione TreeLLe et al., 2011; European Agency, 2012, 2022a; OMS, 2001; Pavone, 2014; UNESCO, 2020.

Tabella 1. Prima formulazione delle competenze digitali inclusive del DigCompEdu 4 Inclusion.

Le competenze introdotte sono state integrate nel framework rispettando la coerenza concettuale e operativa del DigCompEdu, arricchendolo con indicatori esplicitamente orientati all'inclusione. L'approccio mantiene continuità terminologica con la versione italiana (Bocconi et al., 2018) e ne migliora la chiarezza e la fruibilità potenziale per scuole e docenti.

3. Metodologia

3.1 Obiettivi di ricerca

Il presente articolo si concentra sulla fase di validazione del framework DigCompEdu 4 Inclusion, con l'obiettivo di estendere il modello DigCompEdu (Redecker, 2017) includendo competenze digitali specificamente orientate all'inclusione. L'obiettivo principale della ricerca è stato validare il framework attraverso il coinvolgimento di esperti italiani nei settori della pedagogia speciale, delle tecnologie didattiche e della formazione degli insegnanti, raccogliendo valutazioni sulla coerenza interna, sulla chiarezza espositiva e sulla rilevanza pedagogica delle modifiche proposte.

3.2 Strumenti di ricerca

La validazione del framework ha previsto la somministrazione online di un questionario semi-strutturato a un panel di esperti selezionati tramite campionamento mirato (Etikan et al., 2016), scelti per le loro competenze in pedagogia speciale, tecnologie educative e formazione docente. Il reclutamento è avvenuto tramite invito diretto via e-mail, a cui hanno aderito 16 esperti che hanno partecipato attivamente alla fase di validazione, svoltasi tra il 24 febbraio e il 16 marzo 2025. Il questionario comprendeva:

- 15 item a scala Likert (1–7) relativi a chiarezza, coerenza e rilevanza delle cinque nuove aggiunte. Nello specifico, è stata fornita una definizione per ciascuna delle cinque nuove aree proposte, chiedendo agli esperti di esprimere il loro grado di accordo rispetto ai seguenti aspetti:
 - Chiarezza e comprensibilità della definizione dell'area/competenza;
 - Coerenza con la letteratura scientifica e con il modello *DigCompEdu*;
 - Rilevanza dell'aggiunta dell'area/competenza nel quadro *DigCompEdu*.
- 1 domanda chiusa sull'importanza dell'integrazione inclusiva nel framework;
- 1 domanda aperta per raccogliere osservazioni qualitative e suggerimenti migliorativi.

Ai partecipanti è stato fornito un documento introduttivo sul contesto teorico e metodologico del framework. Il tempo medio di compilazione stimato è stato di 25 minuti. L'analisi dei dati ha adottato un approccio misto (Creswell & Plano Clark, 2011), integrando analisi quantitativa tramite statistica descrittiva (SPSS v.29) e analisi qualitativa del contenuto delle risposte aperte (Mayring, 2014), al fine di rilevare punti di forza, criticità e suggerimenti per l'ottimizzazione

del framework. I risultati hanno fornito evidenze empiriche per la revisione terminologica e concettuale del DigCompEdu 4 Inclusion.

3.3 Caratteristiche del panel

Il panel era composto da 16 esperti italiani, con un'età media di 47,63 anni (DS = 11,14) e a prevalenza femminile (68,8%). La maggior parte dei partecipanti erano ricercatori (7) e docenti universitari (5), affiancati da assegnisti di ricerca (3) e da un analista di politiche pubbliche. Le discipline di riferimento comprendevano didattica speciale, tecnologie educative e innovazione educativa, con affiliazioni principalmente universitarie e una rappresentanza geografica equilibrata tra Nord, Centro e Sud Italia.

Il panel includeva anche esperti di centri di ricerca nazionali (CNR-ITD, INDIRE) e un esperto internazionale dell'OCSE, garantendo un arricchimento della prospettiva di analisi. L'esperienza media nel settore era di 19,81 anni (DS = 11,23), con range 5 - 40 anni. Complessivamente, 12 esperti si sono autovalutati come "esperti dell'argomento" e 4 come "conoscitori dell'argomento", confermando un elevato livello di competenza.

La diversità disciplinare, professionale e istituzionale ha permesso di raccogliere valutazioni multidimensionali, garantendo una validazione approfondita del framework.

4. Risultati

4.1 Analisi statistica delle competenze digitali inclusive

L'analisi quantitativa dei dati raccolti mediante il questionario somministrato agli esperti si è basata su un approccio descrittivo-statistico, volto a indagare il grado di accordo rispetto alle modifiche introdotte nel framework DigCompEdu in ottica inclusiva.

Il questionario ha impiegato una scala Likert a 7 punti, compresa tra 1 (Fortemente in disaccordo) e 7 (Fortemente d'accordo), per misurare tre dimensioni fondamentali: chiarezza, coerenza e rilevanza di ciascuna competenza.

È rilevante notare che nessun esperto ha selezionato il punteggio minimo ("1") e che l'opzione "2" (Disaccordo) è stata raramente utilizzata, evidenziando una generale convergenza positiva nei giudizi espressi sulle proposte analizzate.

L'analisi dei dati ha incluso il calcolo di due indicatori statistici per ciascuna dimensione: la media aritmetica e la deviazione standard, con l'obiettivo di descrivere rispettivamente la tendenza centrale e la dispersione delle opinioni. Nella Tabella 2 vengono sintetizzati i risultati principali.

Oggetto della valutazione	Chiarezza		Coerenza		Rilevanza	
	M	DS	M	DS	M	DS
Integrazione dimensioni Culture, Politiche e Pratiche	6,00	0,516	5,88	1,500	5,94	0,929
Competenza 1.5 "Conoscenza e gestione delle diverse esigenze di apprendimento"	5,75	0,683	6,06	1,237	6,00	1,211
Competenza 2.4 "Integrare Tecnologie Compensative, Assistive e di Intelligenza Artificiale"	5,69	0,946	6,00	1,033	6,13	1,025
Competenza 3.5 "Progettazione Universale"	6,00	0,730	6,19	0,750	6,19	0,981
Competenza 5.4 "Autonomia di apprendimento"	5,69	1,138	5,88	1,025	5,94	0,998

Tabella 2. Sintesi delle valutazioni degli esperti relative a chiarezza, coerenza e rilevanza del DigCompEdu 4 Inclusion.

L'analisi dei dati conferma un orientamento complessivamente positivo da parte degli esperti rispetto a chiarezza, coerenza e rilevanza delle proposte analizzate. Le valutazioni risultano mediamente alte, indicando un buon grado di apprezzamento e condivisione. Tuttavia, la dispersione dei giudizi non è uniforme: la coerenza mostra una variabilità maggiore rispetto alle altre dimensioni, suggerendo una diversità di interpretazioni sull'allineamento teorico con la letteratura scientifica e il framework di riferimento.

L'analisi aggregata delle valutazioni relative all'integrazione della prospettiva ecosistemica, corrispondente alle tre dimensioni Culture, Politiche e Pratiche, ha evidenziato un apprezzamento complessivamente positivo da parte degli esperti. I punteggi medi risultano elevati e omogenei, con una maggiore variabilità nei giudizi sulla coerenza, a indicare possibili ambiguità nell'allineamento con il framework preesistente o con la letteratura più recente.

Tra le singole competenze, "Conoscenza e gestione delle diverse esigenze di apprendimento" ha ricevuto valutazioni favorevoli, ma caratterizzate da una dispersione più marcata in riferimento alla coerenza e alla rilevanza, indicando divergenze interpretative sulla sua applicazione teorico-pratica.

La competenza "Progettazione Universale" si distingue per i punteggi medi più elevati e per la stabilità delle valutazioni, a testimonianza di un ampio consenso sulla sua centralità all'interno della didattica inclusiva. Più eterogenee appaiono invece le valutazioni su "Autonomia di apprendimento", soprattutto rispetto alla chiarezza, a indicare la necessità di una definizione più precisa. Anche la competenza "Integrare Tecnologie Compensative, Assistive e di Intelligenza Artificiale" riceve valutazioni positive, pur

accompagnate da una variabilità leggermente più accentuata per la chiarezza, probabilmente connessa a differenti letture semantiche o concettuali.

Nel complesso, i dati confermano la solidità delle modifiche introdotte e un ampio consenso tra gli esperti, pur evidenziando alcuni margini di miglioramento nella formulazione delle competenze per aumentarne chiarezza e coerenza interpretativa.

In chiusura, i dati relativi all'importanza percepita delle integrazioni inclusive nel DigCompEdu confermano un ampio consenso tra gli esperti: 9 su 16 hanno indicato le modifiche come molto importanti, mentre i restanti 7 le hanno giudicate importanti. Nessun partecipante ha espresso un'opinione negativa o di scarso rilievo, rafforzando ulteriormente la legittimità e la rilevanza del processo di revisione del quadro di competenze digitali europeo.

4.2 Analisi qualitativa delle percezioni e proposte degli esperti

Oltre all'analisi quantitativa, il processo di validazione del framework DigCompEdu 4 Inclusion ha previsto la raccolta di osservazioni aperte da parte degli esperti partecipanti. Le risposte testuali, in totale 13 commenti aperti, sono state analizzate mediante un approccio qualitativo di tipo tematico, che ha permesso di individuare tre categorie analitiche principali: (a) punti di forza, (b) criticità, e (c) suggerimenti e proposte di miglioramento.

Rispetto ai punti di forza, i commenti evidenziano un ampio consenso circa la pertinenza e la rilevanza del framework proposto. Numerosi esperti hanno sottolineato il valore aggiunto apportato dall'integrazione della prospettiva inclusiva, ritenuta una risposta attesa e necessaria a una lacuna concettuale del DigCompEdu originario. Il framework è stato descritto come un'integrazione significativa, rigorosa e ben strutturata, capace di ampliare l'orizzonte teorico-metodologico del modello preesistente, rafforzandone la coerenza con le esigenze educative attuali (E09: *"le modifiche proposte sono molto chiare e rilevanti e, a mio avviso, andrebbero rese parte integrante. Non abbiamo quindi bisogno di un nuovo framework ma di implementare quello esistente, per tutti i professionisti dell'educazione"*).

In particolare, è emersa la capacità del framework di promuovere una visione sistemica e partecipativa dell'inclusione scolastica, attraverso la valorizzazione di pratiche didattiche collaborative e l'impiego consapevole delle tecnologie digitali (E03: *"una prospettiva innovativa che mira a rendere la didattica digitale accessibile a tutti gli studenti, abbattendo le barriere all'apprendimento e valorizzando le differenze"*).

Le competenza 3.5 "Progettazione Universale" è stata considerata una delle aggiunte più rilevanti e innovative (E07: *"l'esplicitazione della progettazione - carente nell'originale DigCompEdu - in quanto tale, ma anche l'accostamento con il modello UDL risulta estremamente rilevante"*).

Nonostante il generale apprezzamento, sono emerse alcune aree di criticità che suggeriscono opportunità di miglioramento. La principale riguarda la complessità terminologica e concettuale di alcune

competenze, in particolare la 1.5 e la 2.4, percepite come eccessivamente articolate e non immediatamente accessibili a un pubblico eterogeneo (E10: *"la definizione di alcune competenze potrebbe essere resa più sintetica e accessibile per favorire una comprensione immediata da parte dei docenti"*).

Ulteriori osservazioni hanno evidenziato una certa ambiguità nella collocazione teorica della competenza 1.5 all'interno del modello di competenze digitali, con suggerimenti volti a esplicitarne meglio il legame con le altre aree del framework.

Alcuni esperti hanno sollevato dubbi sulla chiarezza e sull'applicabilità dell'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella competenza 2.4, richiedendo un maggior dettaglio operativo e una riflessione più articolata sulle implicazioni etiche e pedagogiche (E16: *"il suggerimento di integrare l'IA nella didattica è troppo vago per come è formulato al momento: di che IA si parla, generativa? altri tools recenti?"*).

Rispetto alla competenza 5.4, un esperto (E07) ha osservato che la formulazione della competenza la rende eccessivamente sovrapponibile alla competenza 3.4 ("Apprendimento autoregolato"), limitandone la distintività concettuale.

Infine, sono state rilevate difficoltà nel riconoscere una rappresentazione adeguata della dimensione delle Culture dell'Index for Inclusion, suggerendo un'esplicitazione più chiara della loro integrazione nel framework (E11: *"Ho faticato a riscontrare il livello Culture del modello di Booth & Ainscow tra le competenze che si vogliono incrementare, consapevole che sia il livello più complesso da mappare"*).

Per quanto riguarda i suggerimenti emersi, un esperto ha sottolineato l'importanza di mantenere un focus ancora più marcato sull'orientamento inclusivo nella formulazione delle competenze (E04: *"suggerirei, anche nella definizione delle 4 nuove competenze suggerite, di mantenere un focus ancora più evidente sugli studenti BES per far emergere con chiarezza il contributo originale della proposta"*). Lo stesso esperto ha sottolineato l'importanza di mettere in relazione l'articolazione delle competenze delineate dal DigCompEdu con il percorso di autovalutazione delle competenze digitali, *SELFIE for TEACHERS* (Economou, 2023), sviluppato dal JRC, il quale ne rappresenta un'integrazione e un completamento operativo.

Un altro contributo ha posto l'accento sull'opportunità di ampliare il ruolo della valutazione all'interno del framework, includendo in modo più esplicito il concetto di agency dello studente nel processo valutativo (E02).

Altri esperti hanno suggerito, da un lato, di considerare l'uso del termine *self-directed learning* alla luce della letteratura scientifica internazionale (Pilling-Cormick & Garrison, 2007), e, dall'altro, di chiarire ulteriormente il riferimento alle tecnologie di intelligenza artificiale, distinguendo tra strumenti generativi e strumenti assistivi (E01: *"l'apprendimento automatico si basa su grandi quantità di dati per riconoscere schemi e fare previsioni. Tuttavia, gli algoritmi utilizzati dai modelli di IA non sono sviluppati per essere inclusivi e tendono a mostrare difficoltà ad adattarsi alle esigenze delle persone con disabilità"*).

Nel complesso, i suggerimenti raccolti si sono concentrati su tre ambiti principali: (1) semplificazione del

linguaggio e riformulazione di alcune competenze per migliorarne la fruibilità; (2) rafforzamento del collegamento tra competenze digitali e inclusive; (3) estensione della prospettiva europea e del target di riferimento.

In sintesi, l'analisi qualitativa ha evidenziato aree di miglioramento su cui riflettere in vista dell'elaborazione definitiva del framework. I riscontri, caratterizzati da un'accoglienza positiva e da suggerimenti puntuali e pertinenti, rappresentano un contributo prezioso per affinare il modello, rafforzarne la coerenza teorica e garantirne l'efficacia pratica e la pertinenza rispetto alle sfide della didattica digitale inclusiva contemporanea.

5. Discussione e versione finale del Framework

I risultati della validazione del DigCompEdu 4 Inclusion si inseriscono nel dibattito internazionale che richiama la necessità di un rinnovamento dei modelli di competenza digitale docente, affinché l'innovazione diventi la leva per garantire pratiche educative realmente inclusive (Dittmann et al., 2021; Education and Training Foundation, 2019; Gabbi & Ancillotti, 2024). Il DigCompEdu (Redecker, 2017), pur rappresentando un quadro solido e ampiamente riconosciuto per lo sviluppo delle competenze digitali (Caena & Redecker, 2019), mostra alcuni limiti di allineamento con i bisogni educativi emergenti (Vuorikari et al., 2022), in particolare per quanto riguarda la didattica rivolta agli studenti con BES (García Tartera, 2023). In esso risultano infatti poco sviluppate le dimensioni professionali e didattiche legate alla gestione delle diversità (European Agency, 2012, 2022b), all'impiego di tecnologie assistive e compensative sia tradizionali sia di più recente sviluppo (CAST, 2024; UNESCO, 2020) e all'adozione di approcci fondati sulla progettazione universale dell'apprendimento (CAST, 2011; Cottini, 2017; European Agency, 2022a). In questo quadro, i dati emersi dalla validazione contribuiscono a rafforzare la pertinenza teorica e il potenziale applicativo del framework, in quanto si muove nella direzione di un fabbisogno già segnalato dalla letteratura.

Le valutazioni quantitative hanno registrato un elevato grado di consenso da parte degli esperti rispetto alle competenze aggiunte, con medie che oscillano tra 5,69 e 6,19 (su una scala a 7 punti); tuttavia, la dispersione più marcata in alcune dimensioni ha guidato specifiche revisioni delle competenze. Parallelamente, l'analisi qualitativa ha consentito di integrare osservazioni critiche e suggerimenti, consolidando il valore del processo partecipativo nella costruzione del modello, in linea con l'approccio dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2008, 2014).

In particolare, la competenza 1.5, inizialmente focalizzata sulla "Conoscenza e gestione delle diverse esigenze di apprendimento", ha mostrato una variabilità più alta su coerenza e rilevanza, segnalando incertezza interpretativa rispetto al suo impianto teorico-pratico. Per questo motivo è stata riformulata come "Orientamento inclusivo", chiarendo la dimensione etica e professionale della competenza e rafforzando la finalità di realizzare pari opportunità formative. La nuova formulazione include, inoltre, riferimenti alla documentazione del percorso di ap-

prendimento, intesa come strumento di valutazione partecipativa e al ruolo del docente quale promotore di una cultura digitale inclusiva (E02, E10, E11).

Analogamente, per la competenza 2.4, le valutazioni hanno evidenziato una certa variabilità sulla chiarezza, indice di differenti letture concettuali. Si è quindi scelto di adottare una formulazione più diretta: "Adottare Tecnologie Compensative, Assistive e IA. La nuova descrizione richiama i limiti dell'impiego dell'intelligenza artificiale in prospettiva inclusiva, mantenendo volutamente un riferimento ampio all'IA per garantire flessibilità di scelta a scuole e docenti (E01, E10, E16).

La competenza 5.4, inizialmente denominata "Autonomia di apprendimento", ha registrato la maggiore eterogeneità nei giudizi, in particolare rispetto alla chiarezza. Ciò ha reso necessaria una revisione sia terminologica che concettuale: la competenza è stata ridefinita come "Autonomia e self-empowerment", al fine di valorizzare il ruolo attivo dello studente e distinguerla dalla competenza 3.4 "Apprendimento autoregolato" (E07). Inoltre, la sostituzione del termine self-directed learning è stata accompagnata da un chiarimento concettuale nelle linee guida, così da evitare ambiguità interpretative rispetto alla letteratura internazionale (E01). Al contrario, la competenza 3.5 "Progettazione Universale", che ha ottenuto i punteggi più alti e le deviazioni standard più contenute, è stata confermata nella sua formulazione originaria, in quanto già percepita come chiara, coerente e innovativa.

Altri suggerimenti non hanno comportato modifiche sostanziali, poiché aspetti come il group learning o lo student agency risultavano già integrati rispettivamente nelle competenze 3.3 "Apprendimento collaborativo" e 3.4 "Apprendimento autoregolato".

Un ulteriore punto di riflessione ha riguardato la prospettiva ecosistemica: alcuni esperti hanno evidenziato la difficoltà di concepire la dimensione delle Culture come competenza autonoma. È stato pertanto ribadito che le tre dimensioni dell'Index debbano essere lette come cornice integrata per guidare l'uso delle tecnologie inclusive, e non come competenze, con un'attenzione specifica alle Pratiche, che includono competenze digitali esplicite.

Infine, la validazione ha portato a estendere il target del framework a tutti gli educatori, non solo a quelli di sostegno, adottando una prospettiva trasversale e applicabile a diversi ruoli (E11). In coerenza con un ulteriore suggerimento (E09), sono stati introdotti sei livelli di padronanza, ispirati al QCER (A1–C2) e coerenti con lo strumento SELFIE for TEACHERS. Tali livelli, a scopo orientativo e non prescrittivo, consentono ai docenti di autovalutare le proprie competenze, pianificare percorsi di sviluppo professionale e accedere a opportunità formative personalizzate.

In conclusione, il DigCompEdu 4 Inclusion si configura come l'esito di un percorso di revisione e validazione che ha integrato in maniera complementare dati quantitativi e qualitativi. Arricchito dai contributi degli esperti, il framework assume la forma di uno strumento a supporto della didattica digitale inclusiva, con l'obiettivo di rispondere alla pluralità dei bisogni educativi e di adattarsi alle nuove sfide poste dal contesto scolastico contemporaneo. La Figura 2 sintetizza graficamente la versione definitiva del modello.

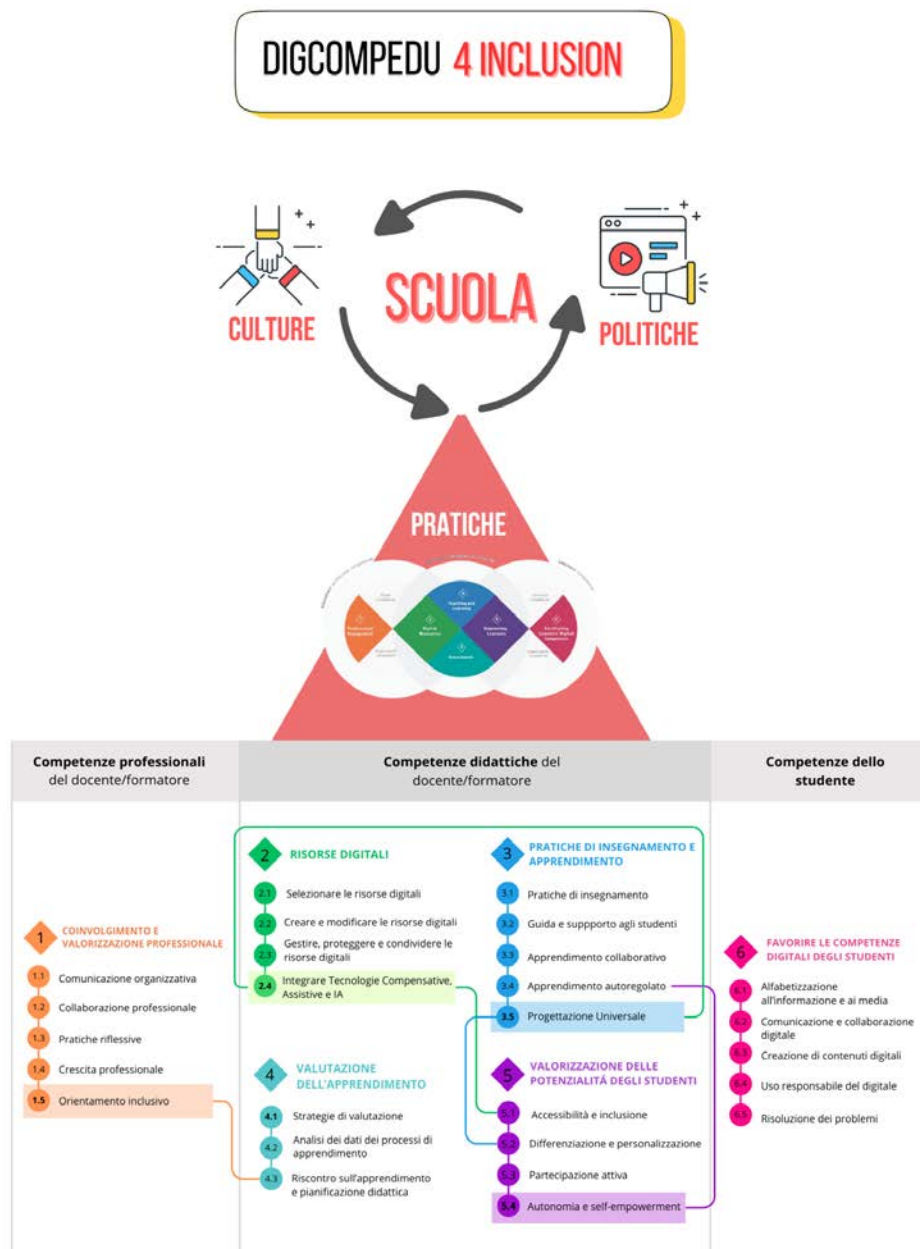


Figura 2. Rappresentazione grafica del framework DigCompEdu 4 Inclusion.

6. Limiti dello studio

Pur riconoscendo il carattere innovativo del framework, è importante evidenziare alcune limitazioni che ne circoscrivono la portata attuale e che possono costituire stimolo per futuri sviluppi.

Anzitutto, la validazione è stata realizzata su un campione circoscritto, composto in prevalenza da esperti accademici italiani. Tale scelta ha garantito coerenza con il contesto culturale di riferimento e ha permesso di raccogliere contributi altamente qualificati, ma riduce la possibilità di estendere i risultati a scenari nazionali e internazionali differenti. In prospettiva, sarà quindi utile sperimentarne l'applicazione con attori più diversificati, come docenti in servizio e professionisti di altri sistemi educativi.

Un'ulteriore limitazione riguarda l'assenza, ad oggi, di una sperimentazione diretta in contesti scolastici. Questo aspetto non compromette la validità

teorica del framework, ma rende necessario un approfondimento empirico per valutarne l'efficacia operativa e l'impatto sulle pratiche didattiche quotidiane.

Infine, l'integrazione delle tecnologie emergenti, in particolare dell'IA, rappresenta un ambito ancora in evoluzione, con importanti implicazioni pedagogiche, etiche e normative. Sarà pertanto indispensabile un aggiornamento continuo del framework, così da mantenerne la coerenza e la rilevanza rispetto alle trasformazioni in atto e alle sfide dell'inclusione digitale.

7. Conclusioni e prospettive future

Il framework DigCompEdu 4 Inclusion rappresenta un tentativo di avanzamento nel campo della didattica digitale inclusiva, proponendosi come estensione coerente e innovativa del modello europeo DigCompEdu. La versione finale amplia il focus origi-

nariamente rivolto ai docenti di sostegno, estendendolo a tutti i docenti inclusivi, e promuove una professionalità capace di affrontare la complessità delle classi eterogenee, favorendo la progettazione di ambienti di apprendimento digitali flessibili e adatti a tutti. In questo contesto, le competenze delineate dal framework mirano a orientare il docente verso pratiche didattiche consapevolmente inclusive, stimolando riflessività professionale, progettualità pedagogica e collaborazione con la comunità scolastica.

Le competenze sviluppate nel framework possono essere sinteticamente riassunte come segue:

- *Orientamento inclusivo* (1.5): competenza fondativa che guida l'atteggiamento del docente verso una didattica consapevolmente inclusiva. Consente di riconoscere la diversità educativa, monitorare bisogni e potenzialità degli studenti, costruire comunità digitali collaborative e riflettere criticamente sulle proprie pratiche didattiche;
- *Integrare tecnologie compensative, assistive e IA* (2.4): sviluppa la capacità di selezionare e integrare strumenti assistivi e compensativi e soluzioni basate sull'Intelligenza Artificiale per supportare gli studenti con BES, favorendo individualizzazione, accessibilità e partecipazione attiva;
- *Progettazione Universale* (3.5): promuove la progettazione di percorsi didattici inclusivi secondo i principi dello *Universal Design for Learning*, considerando le risorse digitali come strumenti strategici per abbattere barriere all'apprendimento e valorizzare la diversità;
- *Autonomia e self-empowerment* (5.4): mira a potenziare la capacità dei docenti di utilizzare le tecnologie come leve per sviluppare l'autonomia personale e scolastica, l'autoaffermazione e il senso di responsabilità dello studente.

Dal punto di vista concettuale, il framework si colloca all'interno di una prospettiva ecosistemica, che integra le dimensioni di Culture, Politiche e Pratiche. Le Culture definiscono i valori, le convinzioni e gli atteggiamenti della scuola rispetto all'inclusione digitale; le Politiche traducono questi valori in strategie organizzative e linee guida operative, garantendo coerenza e governance efficace; le Pratiche costituiscono il livello operativo in cui le competenze digitali inclusive trovano espressione concreta nella quotidianità didattica. In questo modo, DigCompEdu 4 Inclusion facilita un'integrazione coerente tra competenze pedagogiche e strumenti tecnologici, supportando la progettazione di percorsi inclusivi, la documentazione dei progressi degli studenti e la costruzione di comunità educative collaborative.

Le prospettive di sviluppo futuro del framework comprendono la sperimentazione in contesti reali di insegnamento e formazione docente, l'adattamento dei descrittori e dei livelli di competenza ai diversi ordini scolastici e profili professionali, nonché lo sviluppo di strumenti di monitoraggio e valutazione volti a misurare l'impatto delle competenze digitali inclusive sulle pratiche didattiche e sull'equità educativa. Parallelamente, si prevede un aggiornamento costante del framework per integrare nuove tecnologie, in particolare soluzioni basate sull'Intelligenza Artifi-

ciale, garantendo l'efficacia, l'accessibilità e la responsabilità pedagogica delle pratiche implementate.

Per concludere, il framework DigCompEdu 4 Inclusion si configura come uno strumento teorico-operativo solido e flessibile, in grado di orientare la trasformazione digitale della scuola verso un modello più accessibile e partecipativo. La valorizzazione di competenze digitali condivise, riflessive e orientate al cambiamento risponde efficacemente alle sfide educative contemporanee, offrendo al contempo strumenti concreti per la costruzione di una didattica inclusiva sostenibile e innovativa.

Riferimenti bibliografici

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione G. Agnelli. (2011). *Rapporto alunni con disabilità: Bilancio e proposte*. Erickson. <http://www.treellle.org/files/III/Gli%20alunni%20con%20disabilit%C3%A0.pdf>
- Besio, S., Bianquin, N., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2020). Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: Una systematic review. In R. Caldin (Ed.), *Le società per la società: Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione* (Vol. 2, Sezione SIPEs, Atti del Convegno Internazionale SIRD, pp. 64–72). Pensa MultiMedia. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b88-cca8-afca-e053-6605fe0aeaf2/SIPES-2-TOMO%20%28SIRD%29.pdf>
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo: Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re—Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8–23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu: Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto per le Tecnologie Didattiche. <https://doi.org/10.17471/54008>
- Bonavolontà, G., Pagliara, S. M., & Mura, A. (2025). Verso un ecosistema educativo universale: Una proposta di valorizzazione multifunzionale dell'IA per l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 59–68. <https://doi.org/10.7346/sipes.01.2025.04>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calvani, A. (Ed.). (2020). *Tecnologie per l'inclusione: Quando e come avvalersene*. Carocci.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. (Italian translation by G. Savia & P. Mulè, 2015). <https://www.latteseditori.it/images/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITAm03.pdf>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cecalupo, M., & Di Donato, D. (2023). Le life skills come risorsa per avviare processi di inclusione a scuola: Uno studio sui partecipanti al TFA. *Form@re—Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 141–150. <https://doi.org/10.36253/form-13625>
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Armando Editore.

- Commissione Europea. (2020). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021–2027*. Publications Office of the European Union. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/im-migrazione/Documents/Piano-azione-per-integrazione-e-inclusione-2021-2027.PDF>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo: Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli*. Giunti Edu.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). SAGE.
- D'Angelo, I., Ceccacci, S., Del Bianco, N., Borsini, L., Giacconi, C., & Caldarelli, A. (2025). Formazione docente e TIC: Dall'analisi delle percezioni alle implicazioni per una didattica inclusiva. *Nuova Secondaria*, 42(10), 406–418.
- Dainese, R., Pileri, A., Messina, S., & Fabbri, M. (2025, April 4–5). Innovative university teaching in the initial training of support teachers. In *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Diversidad* (pp. 321–323). Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-56-2>
- Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2023). *Il post digitale: Società, culture, didattica*. FrancoAngeli.
- Dittmann, A., Djabarian, Y., Ehrenreich, J., & Göz, U. (Eds.). (2021). *EdDiCo learning maturity model for digital education competence* (EdDiCo Output 2, Working Paper, July 2021). EdDiCo. https://eddico.eu/wp-content/uploads/sites/24/2021/07/EdDiCo_Output_2_Report_Learning_Maturity_Model_-Rev2_July2021.pdf
- Economou, A. (2023). *SELFIEforTEACHERS toolkit: Using SELFIEforTEACHERS* (JRC129699). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/626409>
- Education and Training Foundation. (2024). *Taking learning to the next level: Digital teaching professional framework: Full reference guide*. <https://etfoundation.co.uk/professional-development-hidden/edtech-support/>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022a). *Profile for inclusive teacher professional learning*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022b). *Inclusive digital education* (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs, & M. Turner-Cmucha, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
- Gabbi, E., Ancillotti, I., & Ranieri, M. (2023). La competenza digitale degli educatori: Teorie, modelli, prospettive di sviluppo. *Media Education*, 14(2), 5–23. <https://doi.org/10.36253/me-14742>
- Gabbi, E., & Ancillotti, I. (2024). Towards an extended framework for digital competence of educators: The validation process through experts' review. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(2), 7–24. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1338>
- Gaggioli, C. (2022). *La classe oltre le mura: Gamificare per includere*. FrancoAngeli.
- García Tartera, F. J. (2023). Digital and inclusive pedagogical competences of educators. *Open Access Journal of Science*, 6(1), 45–50. <https://doi.org/10.15406/oajs.2023.06.00191>
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31–44.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P., & Ianes, D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze: La ricerca EDUFIBES. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 258–277. <https://rivistediditali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/985>
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Expert Teacher: Il manuale dell'Expert Teacher*. Erickson.
- ISTAT. (2024, February 2). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2022–2023: Aumentano gli alunni con disabilità e persistono criticità per l'inclusione scolastica* [Report]. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere: Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Edizioni ETS.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-395173>
- Mezzanotte, C., & Calvel, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis* (OECD Education Working Papers No. 300). <https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>
- Ministero dell'Istruzione. (2015). *Piano nazionale scuola digitale*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- Ministero dell'Istruzione. (2020, August 7). *Linee guida per la didattica digitale integrata* (Allegato A). https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027
- Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: Le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 430–443. <https://doi.org/10.19241/III.v19i42.717>
- Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2022). Digital competence of special education teachers: Impact, challenges and opportunities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 178–192. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.8>
- Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2023). Digital competence of special education teachers: An analysis from the voices of members of school management teams. *Societies*, 13(4), 84. <https://doi.org/10.3390/soc13040084>
- Organizzazione mondiale della sanità. (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Erickson.
- Osservatorio Scuola Digitale. (2024). *Osservare i cambiamenti in atto e monitorare il processo di transizione digitale delle scuole a.s. 2022/2023*. <https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf>
- Ott, M., & Pozzi, F. (2009). Inclusive education and ICT: Reflecting on tools and methods. In P. L. Emiliani, L. Burzagli, A. Como, F. Gabbanini, A.-L. Salminen (Eds.), *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments* (Vol. 25, pp. 635–639). IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-042-1-635>
- Pacetti, E., & Soriani, A. (2022). Teachers and digital competence: What pre-service and in-service training is required following the pandemic? *Pedagogia Oggi*, 20(1), 200–211. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-26>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholé.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Pavone, M., & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: Tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56–78. <https://doi.org/10.14605/ISS2332404>
- Persico, D., & Midoro, V. (Eds.). (2013). *Pedagogia nell'era digitale*. Menabò Edizioni.
- Pilling-Cormick, J., & Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13–33. <https://doi.org/10.21225/D5501M>
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative*. Carocci.
- Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale: Percorsi di alfabetizzazione critica*. Carocci.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. ELS La Scuola.
- Toto, G. A., & Limone, P. (2020). Effectiveness and application of assisted technology in Italian special psycho-education: A pilot study. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2020, 1–9. <https://doi.org/10.5171/2020.177729>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- United Nations General Assembly. (2015, October 21). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Watkins, A., & Leblois, A. (2014). *Model policy for inclusive ICTs in education for persons with disabilities*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227229.locale=en>

Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain

Apprendimento esperienziale, movimento e benessere universitario: Un'indagine esplorativa tra studenti e studentesse in Italia e in Spagna

Daniele Coco

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi Roma Tre (Italy); daniele.coco@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0003-0215-8023>

Francisco Javier Huertas Delgado

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada (Spain); fjhuertas@cml.es
<https://orcid.org/0000-0001-9957-4802>

Isabella Giacchi

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); isabella.giacchi@uniroma3.it
<https://orcid.org/0009-0005-7675-4081>

Paola Perucchini

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); paola.perucchini@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0001-6745-6270>

Giovanni Maria Vecchio

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); giovannimaria.vecchio@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0001-6452-4995>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This exploratory–descriptive comparative study examines the relationship between leisure time, physical activity, and university well-being in Italy and Spain, exploring whether these dimensions can serve as indirect indicators of student engagement and non-formal learning. An anonymous self-report questionnaire was administered to 279 university students, followed by descriptive quantitative analysis (IBM SPSS 28) and qualitative exploration of responses to an open-ended question (word cloud). Findings show cultural and structural differences: in Italy, leisure time is mainly individual and perceived as recovery, likely influenced by working students and longer commuting times; in Spain, it assumes a more relational and community-oriented meaning, associated with greater social participation. Open-ended responses reveal a clear preference for motor, creative, and collaborative activities, aligned with experiential learning, gamification, and Serious Games. The study proposes viewing the university as an extended educational ecosystem, where informal dimensions can be leveraged for educational design and student well-being.

Il presente studio esplorativo–descrittivo comparativo analizza la relazione tra tempo libero, attività fisica e benessere universitario in Italia e in Spagna, indagando se tali dimensioni possano fungere da indicatori indiretti di engagement studentesco e di apprendimento non formale. È stato somministrato un questionario anonimo self-report a 279 studenti e studentesse universitari/e, seguito da analisi quantitative descrittive (IBM SPSS 28) e da un'esplorazione qualitativa delle risposte alla domanda aperta (word cloud). I risultati evidenziano differenze culturali e strutturali: in Italia il tempo libero è prevalentemente individuale e percepito come recupero, verosimilmente a causa della presenza di studenti-lavoratori e di tempi di percorrenza più lunghi; in Spagna, invece, assume un significato più relazionale e comunitario, associato a maggiore partecipazione sociale. Le risposte aperte mostrano una preferenza per attività motorie, creative e collaborative, in linea con apprendimento esperienziale, gamification e Serious Games. Lo studio propone di reinterpretare l'università come ecosistema educativo esteso, in cui le dimensioni informali possano essere valorizzate per progettazione formativa e benessere studentesco.

KEYWORDS

Student Well-being, Engagement, Experiential Learning, Gamification, Movement, Higher Education
Benessere universitario, Coinvolgimento, Apprendimento esperienziale, Gamification, Movimento, Istruzione superiore

Citation: Coco, D. et al. (2025). Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 116-126. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

Authorship : D. Coco (\$1.1, \$1.4, \$2, \$3, \$3.4, \$4, \$4.2–4.3, \$5, \$5.1); F. J. Huertas Delgado (\$3, \$3.3, \$5, \$5.2, \$6, \$6.1, \$6.2); I. Giacchi (\$1, \$1.2, \$1.3, \$3, \$3.2, \$4, \$4.1, \$5, \$5.3, \$6, \$6.1, \$6.2); G. M. Vecchio (\$3, \$3.1, \$5, \$5.5, \$6, \$6.2); P. Perucchini (\$1, \$3, \$3.5, \$5, \$5.4). All authors contributed equally to the conception, research, development, and revision of the article.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14

Submitted: September 9, 2025 • Accepted: v • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Forme alternative di apprendimento per promuovere benessere e coinvolgimento

In un'ottica di *Lifelong Learning*, l'università assume un ruolo cruciale come ambiente formativo orientato non solo alla trasmissione di conoscenze, ma anche allo sviluppo di competenze trasversali e professionali. Essa si configura quindi come un punto di convergenza tra mondo accademico e mondo del lavoro (Marchetti, 2024).

Per promuovere il benessere universitario in modo integrato e sistemico, risulta fondamentale introdurre, all'interno dei contesti formali di apprendimento, metodologie didattiche innovative in grado di stimolare la motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000), il coinvolgimento attivo (Kahu & Nelson, 2018) e la partecipazione degli studenti e delle studentesse alla vita accademica.

1.1 Gamification

L'adozione di metodologie ludiche e simulate, come la *gamification*, rappresenta una manifestazione concreta della *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011), ovvero la capacità di comprendere la complessità dell'esperienza umana attraverso ambienti simbolici, interattivi e situati. Tale approccio promuove forme di apprendimento attivo e intenzionale, che facilitano l'engagement studentesco e il trasferimento delle competenze in contesti reali e professionali (Gee, 2003; Deterding et al., 2011).

Pur essendo ampiamente diffusa, non esiste una definizione univoca del termine. In senso generale, la *gamification* indica l'uso di elementi tipici del game design – punti, ricompense, livelli, sfide – applicati a contesti non ludici, tra cui quelli educativi (Huotari & Hamari, 2012). La definizione classica di Deterding et al. (2011), ovvero "l'utilizzo di elementi di game design in contesti non ludici", mette in evidenza la natura interdisciplinare del concetto e la sua potenziale trasferibilità a molteplici scenari formativi.

Un'ampia letteratura conferma l'efficacia della *gamification* nei processi di apprendimento. La revisione sistematica di Krath et al. (2021), basata su 118 studi empirici, ha evidenziato come elementi ludici e *game-based learning* incidano positivamente su motivazione, emozioni, prestazioni cognitive e comportamenti partecipativi. L'impiego di strutture ludico-interattive, infatti, può alimentare la *motivazione intrinseca* (Ryan & Deci, 2000), favorire *engagement* e *presenza situata* (Kahu & Nelson, 2018) e sostenere il *benessere educativo* (Fredricks et al., 2004).

In questo quadro teorico si collocano due strumenti strategici che impiegano la *gamification* come paradigma metodologico: gli *Outdoor G.A.M.E.S.* e i *Serious Games*, entrambi volti a esplorare la dimensione esperienziale dell'apprendimento e il suo potenziale inclusivo, motivazionale e trasformativo (Coco, 2023).

1.2. Serious games

I *Serious Games* (SGs) sono strumenti formativi capaci di integrare apprendimento e intrattenimento attraverso esperienze immersive, simulate ed esperienziali, in formato digitale o analogico (Anolli & Mantovani, 2011). Bergeron li definisce come "applicazioni digitali interattive [...] che presentano obiettivi sfidanti, sono coinvolgenti, includono sistemi di punteggio e trasmettono competenze trasferibili nel mondo reale" (Bergeron, 2006, p. 398). Pur utilizzando elementi ludici, i SGs non sono progettati esclusivamente per il divertimento né sono rivolti unicamente ai bambini: essi costituiscono dispositivi educativi orientati alla costruzione di esperienze multifattoriali, caratterizzate da coinvolgimento emotivo, intenzionalità formativa e attivazione motivazionale.

Diversi fattori contribuiscono alla qualità dell'esperienza di gioco: usabilità, estetica, feedback, struttura narrativa e risposta emotiva. Studi recenti mostrano come il gameplay possa diventare una forma di espressione emotiva positiva, spesso interpretata come contrapposizione a stati depressivi (Argenton et al., 2016). Ulteriori contributi, come quelli dell'estetica ingegneristica (Liu, 2003), evidenziano il valore pedagogico degli aspetti sensoriali del gioco – grafica, stimoli visivi, narrazione – mettendo in luce una dimensione cognitiva e affettiva dell'apprendimento.

Secondo Anolli e Mantovani (2011), i SGs si articolano in tre dimensioni fondamentali. La *dimensione simulativa* permette di esplorare scenari reali o ipotetici attraverso simulazioni ad alta o bassa fedeltà: le prime sono tipiche di ambiti scientifici e medici, le seconde favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali come problem solving, leadership e decision making. La *dimensione formativa* mira alla trasmissione di conoscenze e abilità attraverso guide integrate, feedback e processi metacognitivi; molte esperienze di SGs multiutente facilitano lavoro di squadra, comunicazione e cooperazione. Infine, la *dimensione ludica* attiva motivazione intrinseca e coinvolgimento cognitivo, grazie a sfide, obiettivi e punteggi, promuovendo interesse, senso di autoefficacia e persistenza nel compito.

I SGs possono inoltre offrire modalità innovative di valutazione, integrando meccanismi di feedback in tempo reale oltre ai tradizionali strumenti di assessment (Michael & Chen, 2006). Ciò li rende dispositivi efficaci sia per lo sviluppo sia per il monitoraggio di *hard skills* e *soft skills*, in ambienti di apprendimento digitali o ibridi.

In prospettiva pedagogica, l'integrazione di SGs e *gamification* nei percorsi universitari rappresenta una strategia promettente per promuovere engagement, autoregolazione e benessere studentesco, favorendo processi di apprendimento attivo e relazionale in linea con le sfide educative contemporanee.

1.3 Apprendimento esperienziale e mente simulativa

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'apprendimento è sempre più concepito come processo dina-

mico, incarnato e riflessivo, nel quale la persona costruisce significati tramite esperienze situate e socialmente mediate. In questa direzione, la teoria della *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011) offre un quadro interpretativo efficace per comprendere il potenziale formativo delle pratiche motorie e ludico-esperienziali. La mente umana è infatti in grado di anticipare, rappresentare e manipolare situazioni reali attraverso modalità simboliche e simulate, consentendo di esplorare scenari complessi in ambienti protetti.

L'apprendimento esperienziale non consiste nella semplice attività pratica, ma in un processo di interiorizzazione, rielaborazione e trasformazione dell'esperienza (Dewey, 1938; Gee, 2003). Quando l'azione incorpora componenti ludiche, collaborative o narrative, può favorire lo sviluppo di competenze trasversali quali autoregolazione, gestione emotiva, percezione di autoefficacia e problem solving. Nei contesti universitari, tali esperienze assumono particolare valore, poiché si collocano al di fuori del curriculum formale e consentono agli studenti di sperimentare forme di agency e apprendimento non formale.

1.4 Benessere universitario ed engagement

La letteratura recente invita a superare una visione esclusivamente istruzionista della formazione universitaria, promuovendo un approccio centrato sul *benessere educativo*, sulla qualità della vita accademica e sul senso di appartenenza (Tinto, 2017; Fredricks et al., 2004). Il benessere universitario non può essere ridotto a variabile psicologica individuale, ma va considerato come costruito multidimensionale, che integra aspetti emotivi, relazionali, corporei e sociali.

In questo scenario, l'engagement rappresenta un elemento chiave. La motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000) e il coinvolgimento attivo nei processi formativi sono predittori di successo accademico e di sostenibilità emotiva. Kahu & Nelson (2018) propongono una lettura sistemica dell'engagement come interfaccia tra fattori personali, relazionali e istituzionali. Il senso di comunità, la cooperazione tra pari e la qualità degli spazi universitari diventano così componenti pedagogiche essenziali del benessere formativo.

Il tempo libero, le relazioni accademiche e le pratiche motorie emergono dunque come *indicatori indiretti di benessere universitario*, poiché riflettono la possibilità di vivere l'università non solo come luogo di istruzione, ma come ecosistema relazionale e spazio identitario in cui la persona agisce, sperimenta e costruisce senso.

L'indagine presentata non ha finalità meramente descrittive, ma mira a individuare segnali educativi emergenti dell'esperienza universitaria. A tal fine, è stato elaborato un quadro teorico-metodologico che connette le principali categorie concettuali (mente simulativa, apprendimento esperienziale, engagement, benessere universitario) con le dimensioni esplorate nel questionario. La *Tabella 1* offre una sintesi di tali connessioni e costituisce il ponte concettuale verso la metodologia e l'analisi dei dati.

<i>Fondamenti teorico-pedagogici</i>	<i>Variabili osservate nella ricerca empirica</i>	<i>Funzione pedagogica / interpretativa</i>	<i>Scelte metodologiche associate</i>
<i>Mente simulativa</i> e apprendimento esperienziale (Anolli & Mantovani, 2011; Gee, 2003)	Attività motoria, proposte ludico-ricreative, pratiche outdoor	Apprendimento non formale; sviluppo di competenze trasversali; esplorazione attiva del contesto	Domande su attività sportive/ludiche svolte e richieste degli studenti (word cloud)
Gamification e Serious Games (Deterding et al., 2011; Bergeron, 2006)	Interesse per attività strutturate e/o simulate; preferenze individuali / collaborative	Engagement, motivazione intrinseca; stimolo alla cooperazione	Osservazione delle scelte individuali vs collettive; confronto Italia-Spagna
Motivazione intrinseca e autoregolazione (Ryan & Deci, 2000)	Frequenza di attività motorie, gestione del tempo libero, studio autonomo/in gruppo	Processi di autoefficacia, gestione del tempo, autonomia	Analisi descrittiva su abitudini e scelte individuali
Engagement accademico e socialità (Kahu & Nelson, 2018; Kagan et al., 2000)	Numero di amici; studio in gruppo; soggiorno fisico in università	Senso di appartenenza; cooperazione; comunità educativa	Analisi comparativa Italia-Spagna
Benessere universitario e sostenibilità educativa (Fredricks et al., 2004)	Soddisfazione rispetto al tempo libero; percezione del benessere	Indicatori indiretti di equilibrio tra studio, lavoro e vita personale	Interpretazione qualitativa delle frequenze e della domanda aperta
Criterio ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979; Tinto, 2017)	Tempi di permanenza, status lavorativo, frequenza dei corsi	Influenza dei fattori ambientali sul benessere e sulla partecipazione	Analisi delle variabili strutturali e dei vincoli contestuali

Tabella 1. Connessioni tra cornice teorica, variabili esplorate e metodologia della ricerca.

L'analisi sin qui presentata rende evidente come la ricerca empirica sia stata guidata da una visione pedagogica integrata, che riconosce nel tempo libero, nelle pratiche motorie e nelle relazioni accademiche non semplici variabili descrittive, ma potenziali indicatori di benessere e occasioni formative. Su tali presupposti si fonda il disegno metodologico presentato nella sezione successiva.

2. Gamification, apprendimento esperienziale e benessere universitario: orientamenti epistemologici per l'indagine empirica

La cornice teorica mette in luce come *simulazione cognitiva*, *apprendimento esperienziale*, *engagement* e *benessere universitario* siano concetti tra loro interconnessi e possano fungere da indicatori pedagogici per interpretare l'esperienza studentesca contemporanea. L'università appare, dunque, non solo come luogo di istruzione, ma come *spazio ecologico e relazionale*, in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive, sociali e identitarie.

Alla luce delle teorie sulla *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011) e dei modelli motivazionali dell'apprendimento (Ryan & Deci, 2000; Kahu & Nelson, 2018), le pratiche motorie, ricreative e sociali possono assumere un valore educativo se concepite come esperienze intenzionali: esse attivano processi di autoregolazione, collaborazione tra pari, senso di efficacia e partecipazione alla comunità universitaria. In questo quadro, *gamification* e *Serious Games* non sono ridotti a tecnologie ludiche, ma vengono considerati dispositivi teorici utili a leggere la vita universitaria come terreno di apprendimento informale e costruzione sociale della conoscenza.

Da tali premesse nasce l'orientamento pedagogico della ricerca: esplorare se il tempo libero, le relazioni accademiche e la pratica motoria possano essere letti come *spazi educativi* e *segnali di benessere universitario*, superando la dicotomia tra formazione curricolare ed esperienza extrascolastica. In questa prospettiva, la vita studentesca estesa – spesso invisibile nei processi istituzionali – viene indagata come possibile parte integrante di un ecosistema educativo più ampio e situato.

Sono state quindi formulate quattro domande di ricerca esplorative:

- Come gli studenti e le studentesse italiani/e e spagnoli/e concepiscono il tempo libero in rapporto alla vita accademica?
- Vi sono differenze culturali tali da suggerire modelli diversi di organizzazione della vita universitaria?
- Variabili come lavoro, studio e tempi di percorrenza influenzano la percezione di benessere e appartenenza?
- Le proposte emerse dalla domanda aperta costituiscono segnali di predisposizione verso apprendimenti esperienziali o collaborativi?

Queste domande non mirano a verificare ipotesi causali, ma a ricercare *tracce emergenti* di benessere formativo, engagement sociale e forme potenziali di apprendimento non formale, attualmente poco riconosciute nelle politiche educative e negli assetti istituzionali dell'istruzione superiore. Su tali basi si fonda il disegno metodologico presentato nella sezione seguente.

3. Metodologia della ricerca

Il disegno metodologico adottato è di tipo esplorativo–descrittivo a carattere comparativo e mira a indagare se tempo libero, pratica motoria e relazioni accademiche possano rappresentare indicatori indiretti di benessere universitario e spazi di apprendimento non formale. L'obiettivo non è verificare ipotesi causali, ma osservare segnali pedagogicamente rilevanti della vita studentesca, in continuità con la cornice teorica. La prospettiva induttiva consente di leggere l'esperienza universitaria come fenomeno complesso, dove dimensioni cognitive, emotive, motorie e contestuali interagiscono. La metodologia diventa così strumento interpretativo orientato al benessere formativo e all'individuazione di pratiche generative.

- rilevare comportamenti, preferenze e interessi legati a tempo libero, attività fisica e vita universitaria, considerandoli come possibili indicatori di engagement e benessere formativo;
- confrontare i contesti italiano e spagnolo, al fine di individuare eventuali pattern culturali dipendenti da variabili sociali, formative o strutturali;
- esplorare la presenza di disposizioni verso pratiche esperienziali, ludiche o collaborative, in coerenza con i riferimenti teorici relativi alla mente simulativa e agli approcci gamificati.

Gli strumenti utilizzati e l'organizzazione del campione sono stati scelti non soltanto per la loro affidabilità tecnica, ma per la loro capacità di intercettare dimensioni educative non immediatamente osservabili nella vita accademica quotidiana.

3.1 Disegno di ricerca

L'indagine si configura come uno studio esplorativo–descrittivo a carattere comparativo, con orientamento induttivo, mirato ad analizzare le abitudini relative al tempo libero e alla pratica motoria degli studenti e delle studentesse universitari/e in due differenti contesti europei: Italia e Spagna. La scelta di un approccio non inferenziale risponde alla necessità di individuare *pattern emergenti* con valore pedagogico, più che di verificare ipotesi causali predefinite. Tale impostazione è coerente con la natura multidimensionale del benessere universitario, inteso non come variabile unicamente psicologica, ma come costruito relazionale, corporeo e formativo.

L'indagine è stata resa possibile grazie alla collaborazione tra l'Università degli Studi Roma Tre e l'Università di Granada. In questa prospettiva, la metodologia non è stata impiegata soltanto come procedura tecnica, ma come strumento interpretativo in grado di interrogare gli studenti rispetto alle loro pratiche extrascolastiche e alla qualità della loro esperienza accademica. L'obiettivo è cogliere segnali potenziali di apprendimento non formale, engagement e benessere studentesco, in linea con l'impostazione teorica presentata nei capitoli precedenti.

3.2 Contesto e criteri di selezione

Nel contesto italiano, la raccolta dati è stata effettuata all'interno di due insegnamenti universitari previsti nell'offerta formativa 2024/2025. Il primo è "Metodi e didattiche delle attività motorie", del Corso di Laurea Magistrale in *Scienze della Formazione Primaria* (SFP). Il secondo è "Teoria e metodi dell'attività motoria nell'infanzia", appartenente al Corso di Laurea Triennale in *Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia* (Edu-Nido). Entrambi i corsi integrano lezioni teoriche e attività laboratoriali ludico-motorie, con l'obiettivo di promuovere la comprensione dei presupposti pedagogici dello sviluppo corporeo, cognitivo e socio-affettivo nell'infanzia.

Al termine dei laboratori, è stato somministrato il questionario self-report ai due gruppi italiani di studenti. La scelta di tali insegnamenti è stata motivata

dalla loro natura esperienziale e dalla presenza di attività educative legate al movimento, considerate funzionali all'indagine sulla relazione tra benessere e apprendimento.

Per quanto riguarda il contesto spagnolo, la rilevazione dei dati è stata svolta all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria durante l'insegnamento di Metodi e didattiche delle attività motorie, con criteri di selezione analoghi a quelli adottati nel contesto italiano. La comparazione tra i due contesti ha consentito di indagare somiglianze e differenze nell'organizzazione della vita universitaria, alla luce di fattori sociali, formativi e ambientali, in linea con i riferimenti dell'approccio ecologico e della pedagogia comparativa.

3.3 Campione e caratteristiche sociodemografiche

Hanno partecipato alla ricerca 279 studenti e studentesse così suddivisi:

Corso di Laurea	Paese	Partecipanti (N)
Scienze della Formazione Primaria (SFP)	Italia	151
Scienze della Formazione Primaria (SFP)	Spagna	48
Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia (EduNido)	Italia	80

Tabella 2. Caratteristiche del campione.

Nel contesto italiano, il campione di SFP è composto per il 96.7% da donne, con età compresa tra 23 e 53 anni ($M = 28.35$; $SD = 6.213$). Il campione spagnolo, anch'esso relativo a studenti di SFP, è composto per il 66.7% da donne, con età compresa tra 19 e 28 anni ($M = 20.46$; $SD = 1.762$). Per il corso EduNido italiano, il 98.7% dei partecipanti è di sesso femminile, con età compresa tra 19 e 46 anni ($M = 21.21$; $SD = 4.160$).

Lo stato occupazionale del campione è riportato nella tabella seguente:

Paese / Corso	No	Sì, part-time o sal-tuario	Sì, part-time o sal-tuario
Italia – SFP	17.9%	36.4%	45.7%
Spagna – SFP	72.9%	25.0%	2.1%
Italia – EduNido	39.7%	52.6%	7.7%

Tabella 3. Stato occupazionale del campione.

Questi dati sociodemografici hanno un rilievo pedagogico: variabili quali età, status lavorativo e tempi di percorrenza possono influenzare la percezione del benessere studentesco e la possibilità di vivere l'università come spazio relazionale e formativo. Tali elementi verranno discussi in relazione alla cornice teorica, in particolare rispetto alle dimensioni di *engagement*, *agency studentesca* e *apprendimento esperienziale*.

3.4 Strumenti di raccolta dati

La rilevazione è stata realizzata mediante un questionario self-report anonimo, somministrato online attraverso la piattaforma Survey Roma Tre RC. La scelta di tale strumento ha risposto a due esigenze principali: garantire accessibilità e uniformità nella raccolta dati in contesti accademici differenti, e favorire l'espressione individuale di vissuti e pratiche relative a dimensioni spesso poco indagate nella letteratura universitaria, quali la gestione del tempo libero, le relazioni tra pari e la percezione del benessere. Il questionario è stato concepito non solo come strumento tecnico, ma come veicolo pedagogico di *agency studentesca*, ossia della capacità degli studenti e delle studentesse di attribuire significato alla propria esperienza universitaria dentro e fuori l'insegnamento formale.

Il questionario era strutturato in sezioni chiuse e in una domanda aperta finale, in linea con l'approccio esplorativo della ricerca. Le sezioni principali erano le seguenti:

- *Dati sociodemografici e accademici* (età, genere, anno di corso, status occupazionale, frequenza delle lezioni), necessari per definire il profilo del campione e leggere i risultati alla luce di variabili ambientali e sociali, in continuità con l'approccio ecologico dell'esperienza studentesca.
- *Dimensioni relative alla vita universitaria*, volte a esplorare modalità di studio, presenza in ateneo e relazioni tra pari. Questa sezione si fonda su una concezione dell'università come luogo di appartenenza e vita comunitaria, dove le interazioni sociali possono incidere sul benessere e sull'engagement formativo.
- *Scala sul tempo libero*, adattata dal questionario ISTAT (2024) "I cittadini e il tempo libero". Tale sezione ha una funzione pedagogica rilevante, poiché indaga come gli studenti definiscono e organizzano il tempo personale, offrendo indizi sulle loro modalità di autoregolazione, equilibrio vita-studio e costruzione identitaria.
- *Scala IPAQ (Mannocci et al., 2010)* per l'attività fisica e sportiva, selezionata per approfondire la relazione tra movimento corporeo, benessere e apprendimento situato. La dimensione motoria è qui interpretata come possibile mediatore della socialità e dell'efficacia personale, in accordo con i modelli di engagement e gamification.
- *Domanda aperta finale*, finalizzata a raccogliere proposte o desideri relativi ad attività motorie, ludiche e relazionali da inserire nell'offerta universitaria. L'analisi tramite *word cloud* ha avuto una funzione esplorativa e generativa, consentendo di valorizzare la *student voice* e di individuare eventuali predisposizioni verso pratiche educative non formali e collaborative.

L'insieme degli strumenti impiegati è stato orientato a rilevare non solo dati quantitativi descrittivi, ma segnali pedagogici emergenti della vita universitaria, interpretati in continuità con la cornice teorica e con le domande di ricerca presentate nei paragrafi precedenti.

3.5 Procedure di raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati si è svolta tra marzo e maggio 2025 tramite questionario self-report somministrato online attraverso la piattaforma Survey Roma Tre RC. Tutti i partecipanti hanno preventivamente visionato l'informazione sul trattamento dei dati personali e fornito il consenso informato, nel rispetto del Regolamento (UE) 2016/679 e del DLgs 196/2003. La scelta della modalità digitale ha favorito accessibilità, rapidità e uniformità di rilevazione, garantendo anonimato e riducendo il rischio di distorsioni nella compilazione.

I dati sono stati esportati in formato tabellare e analizzati con il software IBM SPSS 28, mediante analisi descrittive delle frequenze e delle percentuali relative alle principali variabili quantitativo-categoriali. Sebbene l'indagine non sia inferenziale, l'impiego di strumenti statistici ha permesso di delineare un quadro generale delle abitudini studentesche, individuando differenze tra i due contesti e possibili pattern all'interno dei sottogruppi.

In parallelo, è stata condotta un'analisi qualitativa esplorativa delle risposte alla domanda aperta tramite due *word cloud* distinte (Italia e Spagna), realizzate con WordCloud.com. Tale scelta risponde a una logica pedagogica più che descrittiva: individuare tracce desideranti e potenziali orientamenti educativi emergenti dal basso (*student voice*). Le *word cloud* restituiscono visivamente la frequenza delle parole, ma soprattutto creano uno spazio narrativo in cui gli studenti possono esprimere interessi, bisogni e possibili scenari di progettazione formativa.

L'interpretazione dei dati ha seguito una lettura dialogica tra risultati empirici e cornice teorica, cercando segnali di benessere universitario, agency studentesca e predisposizioni verso l'apprendimento esperienziale. In linea con i presupposti della mente simulativa, dell'engagement e della gamification, le pratiche extrascolastiche indagate sono state considerate come possibili elementi di apprendimento non formale e di costruzione identitaria.

In questa prospettiva, la fase analitica non si è limitata alla mera traduzione numerica dei dati, ma ha assunto una funzione generativa, aprendo spazi interpretativi che verranno approfonditi nella sezione successiva dedicata alla presentazione e discussione dei risultati.

4. Risultati

La presentazione dei risultati segue una logica interpretativa coerente con il disegno esplorativo-comparativo della ricerca e con i presupposti pedagogici illustrati nei capitoli precedenti. I dati vengono analizzati non soltanto in chiave descrittiva, ma con l'obiettivo di cogliere *segnali di benessere universitario, modalità di partecipazione alla vita accademica e forme latenti di apprendimento non formale*. In questo senso, le frequenze numeriche e le percentuali del questionario non sono lette come meri indicatori statistici, ma come possibili indizi della relazione tra studenti/studentesse, contesto universitario e organizzazione della propria esperienza formativa.

La sezione è articolata in tre aree principali di analisi:

- *Vita universitaria e modalità di studio*, con particolare attenzione alle relazioni accademiche, alla frequenza degli insegnamenti e alla permanenza negli spazi universitari;
- *Percezioni e pratiche relative al tempo libero*, quale dimensione soggettiva e identitaria dell'esperienza studentesca;
- *Attività fisica e sportiva*, indagata come possibile fattore di benessere e come indicatore di partecipazione sociale.

Infine, la domanda aperta finale, analizzata tramite word cloud, consente di raccogliere proposte e desideri formativi espressi direttamente dagli studenti e dalle studentesse. Tale sezione è stata letta come spazio qualitativo di *emersione desiderante*, utile a individuare possibili piste pedagogiche da esplorare in futura progettazione formativa in ambito universitario.

L'interpretazione dei risultati verrà presentata secondo un criterio dialogico tra i dati e i presupposti teorici della ricerca, al fine di verificare se e in che misura il tempo libero, la pratica motoria e le relazioni accademiche possano configurarsi come *indicatori indiretti di benessere, engagement e apprendimento esperienziale*, in continuità con le domande di ricerca formulate nel ponte epistemologico.

4.1 Vita universitaria e modalità di studio

I dati raccolti sulla vita universitaria riportano che, rispetto al contesto italiano, l'82.1% dei partecipanti del CdL in SFP, è iscritto all'ultimo anno, mentre il 17.2% è fuori corso. Più del 50% dei partecipanti non ha frequentato insegnamenti durante il primo semestre, mentre il 31.8% dei rispondenti ha frequentato 1, 2 o 3 insegnamenti durante il primo semestre.

Rispetto al contesto spagnolo, tutti i rispondenti sono iscritti al secondo anno di corso del CdL in SFP. Tutti i rispondenti hanno dichiarato di aver frequentato dai quattro ai sei insegnamenti nel primo semestre dell'anno accademico, mentre nessuno ha dichiarato di non aver frequentato alcun insegnamento.

Dei partecipanti iscritti al CdL in EduNido, il 96.2% è iscritto al primo anno, mentre il 3.8% al secondo anno. Rispetto a questo campione, il 91% degli studenti ha dichiarato di aver frequentato almeno un insegnamento nel primo semestre dell'anno accademico (da 1 a 6), mentre solo il 9% non ha frequentato alcun insegnamento.

Rispetto alle *modalità di studio* in vista di un esame, è stato chiesto ai partecipanti se e quanto studiano da soli, in coppia o in gruppo. Dalle risposte dei partecipanti del contesto italiano di SFP emerge che la maggior parte dei partecipanti dichiara di studiare *sempre o spesso* da solo/a (77.5%), mentre solo una parte minoritaria dichiara di studiare *sempre o spesso* in coppia (11.3%) o in gruppo (7.3%). Analogamente, la maggior parte dichiara di ripassare *sempre o spesso* da solo/a

(88.6%) e una minoranza *sempre* o *spesso* in coppia (13.2%) o in gruppo (6%).

Rispetto alle *modalità di studio* in vista di un esame, emerge che la maggior parte dei partecipanti del campione SFP spagnolo dichiara di studiare *spesso* o *sempre* da solo/a (79.2%), mentre solo una parte minoritaria dichiara di studiare *abbastanza*, *spesso* o *sempre* in coppia (14.6%) o in gruppo (8.4%).

Analogamente, la maggior parte dichiara di ripassare *sempre* o *spesso* da solo/a (77.1%) e una minoranza *sempre* o *spesso* in coppia (16.7%) o in gruppo (10.4%).

Rispetto al CdL in EduNido, i dati raccolti sulle *modalità di studio* riportano che il 69.2% dei partecipanti dichiara di studiare *spesso* o *sempre* da solo/a in vista di un esame, il 55.2 % dichiara di studiare in coppia *a volte* o *abbastanza*, mentre il 59% dichiara di non studiare *mai* in gruppo.

Le modalità di ripasso evidenziano risultati simili,

dove la maggioranza dei rispondenti dichiara di ripassare in vista di un esame da solo/a *spesso* o *sempre* (83.4%), mentre una parte minoritaria dichiara di ripassare in coppia *abbastanza*, *spesso* o *sempre* (33.2%), e in gruppo (24.3%).

Alla domanda "*Quante/i amiche/amici hai in università?*" (Figura 1), sono stati confrontati i campioni maggiormente simili per corso di laurea, ovvero nel corso di SFP in Italia e in Spagna. Dal grafico emerge che, nonostante il campione italiano sia numericamente più ampio, le studentesse e gli studenti spagnoli tendono ad avere un numero maggiore di amici/amiche in ambito universitario. In particolare, il campione italiano mostra una concentrazione maggiore nelle categorie *nessuno*, *uno/una* e *2-3 amici/amiche*, mentre in Spagna si osserva una distribuzione più bilanciata anche nelle fasce *4-5 amici/amiche* e *6 o più amici/amiche*.

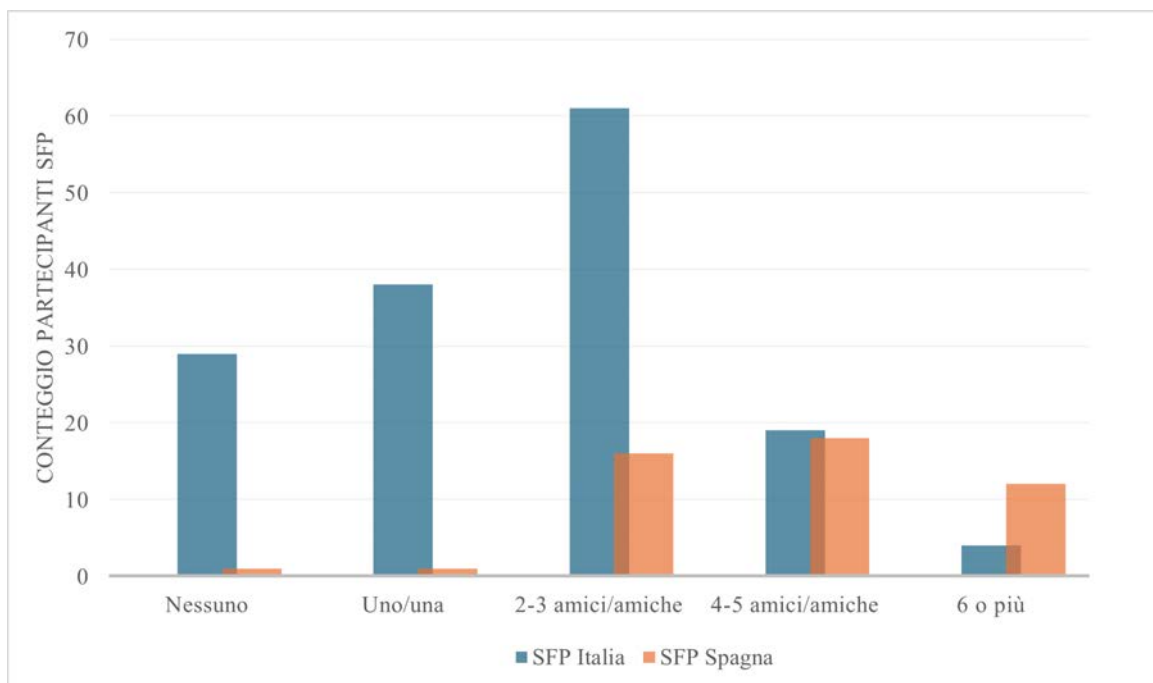


Figura 1. Numero di amici/amiche dichiarati da partecipanti dei campioni SFP Italia e Spagna.

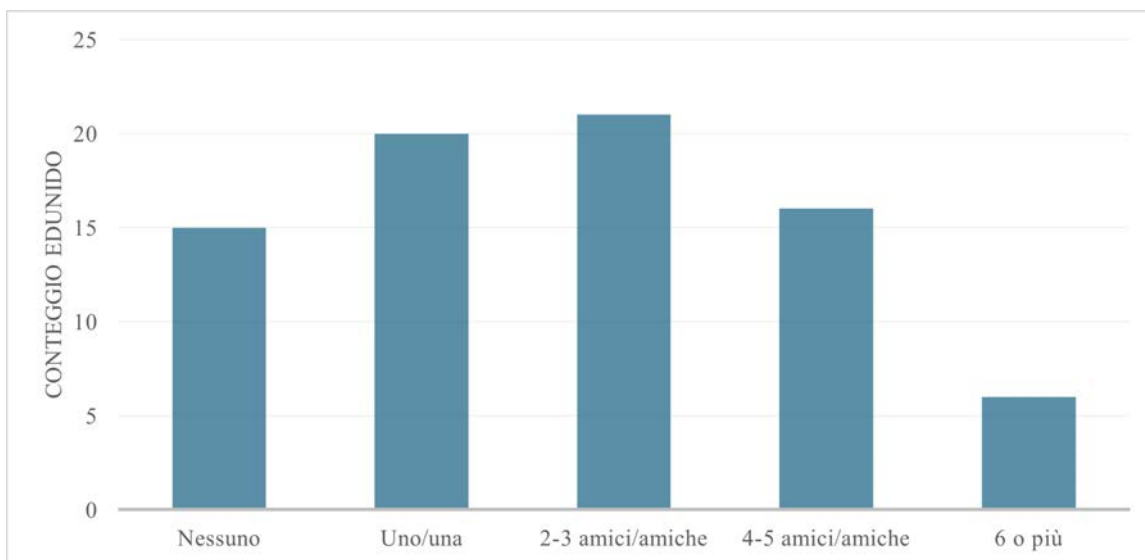


Figura 2. Numero di amici/amiche dichiarati da partecipanti del campione EduNido.

Tra i rispondenti del CdL in EduNido, il 70% dichiara che ha tra 1 e 4-5 amici/amiche, mentre il 19.2% dichiara di non avere nessun amico/a (Figura 2).

Le risposte indicate rispetto alla domanda "Quando ti rechi all'Università, quanto tempo impieghi mediamente"? vengono illustrate nella Figura 3, e prendono a riferimento tutto il campione, con un focus di confronto tra Italia e Spagna. Dai dati emerge una netta

differenza nei tempi di percorrenza tra i due gruppi: in Italia, la maggior parte degli studenti impiega tempi più lunghi per raggiungere l'università: le categorie 45-60 minuti e Più di 60 minuti sono le più rappresentate. Al contrario, in Spagna, la distribuzione è molto più concentrata nelle fasce più brevi: le categorie Meno di 15 minuti, 15-30 minuti e 30-45 minuti raccolgono quasi tutte le risposte del campione.

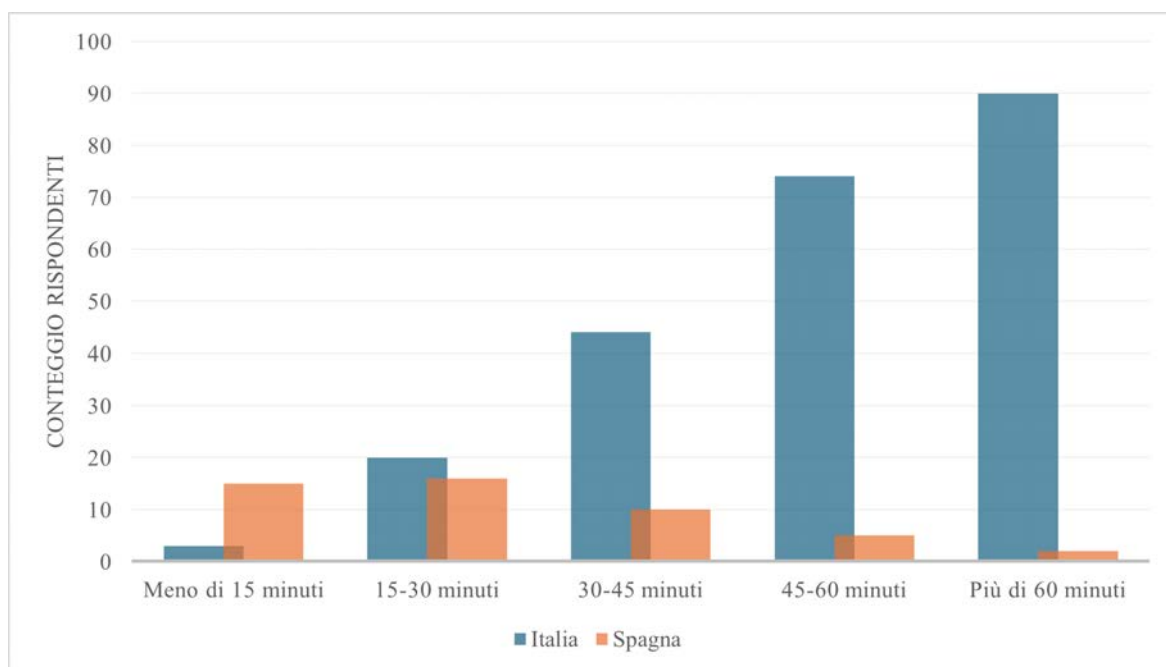


Figura 3. Tempo impiegato mediamente per raggiungere l'università.

4.2 Percezioni e pratiche relative al tempo libero

Questa sezione si riferisce alle opinioni degli studenti e studentesse su cosa sia per loro il tempo libero. Una percentuale molto più alta di studenti/studentesse italiani/e (84.8%) considera il tempo libero come *tempo disponibile per sé*, rispetto ai dati spagnoli (47.9%).

Un vasto consenso, si registra per le risposte che legano il tempo libero alla vita relazionale. Sia tra gli studenti italiani sia tra quelli spagnoli, la maggioranza considera il tempo libero come *tempo da passare in coppia con il partner* (rispettivamente 62.3% e 56.3%), *tempo da dedicare alle amicizie* (rispettivamente 67.1% e 68.8%), *tempo da dedicare alla famiglia* (rispettivamente 66.2% e 68.8%).

Un consenso analogo, in entrambi i contesti italiani e spagnolo, è emerso rispetto all'opinione che il tempo libero sia quello dedicato al benessere e alle attività ricreative: tempo dedicato a *riposo, relax, per dormire* (rispettivamente 71% e 66.7%), al *divertimento* (rispettivamente 69.3% e 64.6%), o comunque tempo *al di fuori dell'orario di lavoro* (rispettivamente 59.7% e 52.1%). Infine, meno della metà degli studenti in entrambi i contesti concepisce il tempo libero come *tempo per evadere dalla routine* (rispettivamente 45.9% e 35.4%).

Alla domanda "Con quale frequenza, nel tuo tempo libero, svolgi le seguenti attività?", la maggioranza del campione non svolge mai attività di volontariato, ma

questa tendenza è più marcata nel contesto italiano (61%) rispetto a quello spagnolo (43,8%). Questi ultimi mostrano una maggiore frequenza nella modalità *più raramente* 29.2% vs 18.6%) e *una o più volte a settimana* (10.4% vs 4.8% italiani). La maggioranza del campione non frequenta *mai* associazioni culturali (59.4%), con una prevalenza maggiore nel contesto italiano (61.9%) rispetto al contesto spagnolo (46.8%); le frequenze *più raramente* o *una o più volte al mese* risultano più alte nel contesto spagnolo (61.7%).

Il 64.1% del campione italiano dichiara di non frequentare *mai* associazioni religiose o luoghi di culto, mentre il 14.7% dichiara di frequentarle *più raramente*. Analogamente il 46.8% del campione spagnolo dichiara di non frequentarli mai, con un 29.8% nella modalità *più raramente*.

Alla domanda "Ti ritieni soddisfatta/o di come trascorri il tempo libero?", si ritiene *molto o abbastanza soddisfatto/a* il 36.4% del campione italiano e il 47.9% del campione spagnolo, mentre la rimanente parte *poco o per nulla* soddisfatto/a (rispettivamente 63.6% e 52.1%).

4.3 Attività fisica e sportiva

Le domande di questa sezione hanno esplorato la partecipazione ad eventi e/o manifestazioni sportive dal vivo, se i partecipanti svolgono attività fisica e con

L'ultima domanda aperta del questionario ha invitato i partecipanti ad indicare: *“Quali attività motorie e sportive, ludiche e ricreative ti piacerebbe fossero proposte dalla tua Università?”*. La modalità di risposta aperta ha consentito una raccolta libera di opinioni, che è stata successivamente analizzata attraverso una valutazione della frequenza delle parole, rappresentata mediante una word cloud (Figura 4 e Figura 5). In tali rappresentazioni, le parole di dimensioni maggiori corrispondono a una frequenza più elevata nelle risposte fornite. Inoltre, sono state distinte in due *wordcloud* differenti le risposte dei diversi contesti italiano e spagnolo.

Frequenza	Contesto italiano	Contesto spagnolo
Mai	49.4%	18.2%
1-3 volte	27.7%	38.6%
4-6 volte	7.4%	20.5%
7-12 volte	9.1%	6.8%
più di 12 volte	6.5%	15.9%

Nel campione italiano, rispetto alla domanda *“Se ti sei recato/a a vedere manifestazioni ed eventi sportivi dal vivo, quali tipi di manifestazioni ed eventi sportivi hai visto dal vivo?”*, il 36.8% ha dichiarato di aver partecipato a eventi calcistici, il 19% eventi di pallavolo, l'11.3% eventi sportivi di nuoto, pallanuoto o nuoto sincronizzato; il 9.1% ha dichiarato di aver partecipato a eventi sportivi di tennis, mentre il 6.5% ha dichiarato di aver partecipato a eventi sportivi di pallacanestro.



Figura 4. Wordcloud su attività sportive/ ricreative desiderate nell'offerta universitaria del campione italiano.

zione alla vita universitaria, con ricadute sulla frequenza delle lezioni e sulle interazioni sociali. In Spagna, l'età media inferiore e la quasi assenza di lavoro durante gli studi favoriscono la permanenza in ateneo e la costruzione di reti tra pari. Queste condizioni apparenti "esterne" alla formazione incidono profondamente sulle opportunità educative, confermando la validità dell'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui l'interazione tra individuo e contesto definisce traiettorie di partecipazione o di marginalità. Il dato spagnolo suggerisce inoltre una concezione dell'università come luogo di vita quotidiana, non solo come tappa obbligata del percorso accademico: tale dimensione coincide con ciò che Tinto (2017) definisce *sense of belonging*, ovvero un fattore predittivo della persistenza e del successo universitario.

5.3 Agenzia studentesca e spazi di apprendimento non formale

L'analisi qualitativa delle risposte aperte ha evidenziato la presenza di un potenziale formativo latente. Nel campione italiano emergono richieste riguardanti attività ludiche, artistiche, corporee e inclusive; tuttavia, la frequenza del termine "nessuna" segnala anche la percezione di una limitata fattibilità di tali iniziative, probabilmente legata ai vincoli lavorativi e temporali. In Spagna, invece, prevalgono proposte legate alle attività fisiche di gruppo e a forme collaborative: un segnale di predisposizione verso l'apprendimento esperienziale e cooperativo, in linea con le teorie della mente simulativa e della gamification. La domanda aperta si configura dunque come spazio generativo, dove la *student voice* diventa indizio di risorse educative non ancora integrate nei curricula. Il dato suggerisce un'importante implicazione pedagogica: l'università potrebbe assumere la funzione di *catalizzatore di possibilità*, intercettando bisogni emergenti e trasformandoli in risposte formative.

5.4. Vincoli strutturali e traiettorie di engagement

Lo status lavorativo e le condizioni logistiche emergono come variabili strutturali centrali. Nel contesto italiano, soprattutto tra studenti e studentesse del corso SFP, il lavoro incide sulla gestione dello studio e sulla partecipazione ai laboratori, ostacolando la costruzione di processi relazionali. Ciò solleva una questione pedagogicamente rilevante: può l'università considerarsi realmente inclusiva se non riconosce la pluralità delle biografie studentesche? I dati indicano l'urgenza di politiche universitarie flessibili, capaci di integrare percorsi personalizzati e strategie di sostegno per studenti-lavoratori. Il contesto spagnolo, al contrario, mostra come la disponibilità di tempo libero possa favorire la partecipazione e la costruzione di capitale sociale (cfr. wordclouds). In tale direzione, le teorie sul *social capital* (Putnam, 2000; Coleman, 1990) offrono una chiave interpretativa per ripensare l'università come luogo di connessione tra esperienze formali, informali e di comunità.

5.5 Verso una lettura pedagogica integrata dell'esperienza universitaria

La discussione dei risultati pone in evidenza che la vita universitaria si estende oltre i confini del curriculum. Tempo libero, relazioni, attività motoria e benessere quotidiano non vanno considerati elementi "collaterali", ma risorse educative che potrebbero essere integrate in forme di progettazione formativa situata e cooperativa. L'università appare come un sistema potenzialmente generativo: non un mero contenitore di contenuti disciplinari, ma un *ecosistema educativo esteso* in cui si intrecciano identità, corporeità, relazioni e desideri. La comparazione tra Italia e Spagna non individua un modello unico, ma mostra traiettorie diverse che potrebbero orientare politiche universitarie più inclusive e pedagogicamente innovative. In questa prospettiva, la sfida non consiste solo nel misurare il benessere studentesco, ma nel *progettarlo* come parte integrante dell'esperienza formativa.

6. Conclusioni

L'indagine ha evidenziato come tempo libero, attività motoria e relazioni accademiche non siano semplici variabili accessorie della vita universitaria, ma possano costituire *indicatori indiretti* di benessere formativo, appartenenza istituzionale e potenziale educativo non formale. La comparazione tra Italia e Spagna mostra che tali dimensioni dipendono da fattori strutturali e culturali quali età media, status lavorativo, tempi di percorrenza e permanenza negli spazi universitari, incidendo sulla qualità dell'esperienza accademica e sul grado di partecipazione alla comunità educativa.

I dati suggeriscono la necessità di superare una visione dell'università centrata esclusivamente sulla performance curricolare. Gli studenti e le studentesse vivono infatti l'università come *spazio identitario*, luogo di relazioni e progettazioni personali, anche se tale dimensione resta spesso implicita o poco riconosciuta. In questa prospettiva, il benessere universitario non può essere pensato come accessorio, ma come *condizione formativa essenziale*, capace di prevenire il disagio, sostenere l'inclusione e promuovere lo sviluppo di competenze trasversali.

6.1 Proposte operative

Alla luce della letteratura e dei risultati, emergono alcune direzioni strategiche:

- valorizzare contesti non formali e pratiche corporee, artistiche o relazionali;
- integrare nei curricula laboratori esperienziali e dispositivi di gamification;
- sostenere studenti-lavoratori tramite politiche di flessibilità formativa;
- ripensare gli spazi universitari come luoghi di relazione e non solo di studio;
- promuovere indagini periodiche sul benessere studentesco;
- attivare dispositivi di *student voice* e partecipazione decisionale.

6.2 Prospettive di ricerca

Si propongono percorsi futuri di approfondimento: modelli multidimensionali di benessere universitario; approcci mixed methods; differenze disciplinari e territoriali; impatto delle pratiche motorie su resilienza e agency; sperimentazioni pilota basate su outdoor education e gamification.

L'università può essere ripensata come *ecosistema educativo esteso*, in cui spazi informali e tempi interstiziali diventino risorse formative. Il benessere non è un semplice esito da rilevare, ma un processo da attivare: compito della pedagogia è immaginare condizioni che rendano l'esperienza universitaria sostenibile, partecipativa e generativa.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L., & Mantovani, F. (2011). *Come funziona la nostra mente: Apprendimento, simulazione e serious games*. Il Mulino.
- Argenton, L., Pallavicini, F., & Mantovani, F. (2016). Serious games as positive technologies. In D. Fonseca & E. Redondo (Eds.), *Virtual, augmented and mixed reality: Applications of virtual and augmented reality. 6th International Conference* (pp. 114–132). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8803-2.ch006>
- Bergeron, B. (2006). *Developing serious games*. Charles River Media.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Coco, D. (2023). *Pedagogia della corporeità e sviluppo morale*. Anicia.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- DLgs 196/2003. (2003). Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196: Codice in materia di protezione dei dati personali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 144(174 – Suppl. Ordinario n. 123), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2-003/07/29/003G0218/sg>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17–22). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>
- ISTAT. (2024). *Indagine multiscopo: I cittadini e il tempo libero*. Retrieved 29 June 2025, from <https://www.istat.it/informazioni-sulla-rilevazione/cultura-tempo-libero-e-nuove-tecnologie-anno-2024/>
- Kagan, S., Comoglio, M., & Angeloni, B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Krath, J., Schürmann, L., & von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, Article 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Liu, Y. (2003). Engineering aesthetics and aesthetic ergonomics: Theoretical foundations and a dual-process research methodology. *Ergonomics*, 46, 1273–1292. <https://doi.org/10.1080/00140130310001610829>
- Mannocci, A., Thiene, D., Cimmuto, A., Masala, D., Boccia, A., Vito, E., & La Torre, G. (2010). International Physical Activity Questionnaire: Validation and assessment in an Italian sample. *International Journal of Public Health*, 7, 369–376. <https://doi.org/10.2427/5694>
- Marchetti, L. (2024). Bellezza, natura, memoria: Il ruolo delle learning cities nella custodia del patrimonio di comunità. In L. Azara, R. Leproni, & F. Agrusti (Eds.), *Learning cities: Sfide e prospettive delle città che apprendono* (pp. 75–92). Carocci.
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Thomson.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Regolamento (UE) 2016/679. (2016). REGULATION (EU) 2016/679 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). Official Journal of the European Union, L119, 1–88. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>