formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XXIV • Numero 1 • 2026

Pubblicazione quadrimestrale

The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives

Le voci della formazione: Dialogo e pluralità di sguardi

edited by / a cura di
Rita Minello

Authors / Autori:
Claudia Baiata, Andrea Bignardi, Caterina Buzzai, Colin Calleja, Ingrid Callet-Venezia, Leanne Chetcuti, Paola Dato, Manuele De Conti, Diana Carmela Di Gennaro, Antonio Raimondo Di Grigoli, Davide Di Palma, Francesca Finestrone, Anna Maria Fogliarini, Arianna Fogliata, Gianluca Gravino, Marjeta Kovač, Zoran Lapov, Bojan Leskošek, Andrea Mattia Marcelli, David Martínez-Maireles, Claudia Maulini, Nicolina Pastena, Claudia Stritof, Domenico Tafuri, Miloš Tul, Umberto Veneruso, Ilaria Viola

formazione & insegnamento

Codice ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

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

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

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

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

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

FOUNDER: UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia).
EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).
ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).
EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli - Institute of Education (IOE), American University of Central Asia (AUCA).
EDITORIAL ASSISTANTS: Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Josélia M. R. Fonseca (Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Portugal), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Francisco J. R. Sousa (Universidade dos Açores, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Brett Bligh (University of Lancaster), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Laura Centonze (Universitas Mercatorum), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Antonella Coppi (Università IUL), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Jussi Hanska (University of Tampere), Renée Hobbs (University of Rhode Island), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Kristiina Kumpulainen (University of British Columbia: Vancouver), Danijel Labas (Università Cattolica di Zagabria), Diana Laurillard (University of London), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Yannick Lémonie (Conservatoire National des Arts et métiers de Paris), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Francesco Maria Melchiori (Università Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Maria Chiara Michelini (Università di Urbino), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Stefania Nirchi (Università degli Studi Roma Tre), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Alberto Parola (Università degli Studi di Torino), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), 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 (Università di Padova), Antti Rajala (University of Helsinki), Maria Ranieri (Università di Firenze), Pier Cesare Rivoltella (Università di Bologna), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki), Davide Zoletto (Università di Udine).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), 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).

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

MARZO 2026

CONTENTS / INDICE

EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Rita Minello**
The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives / Le voci della formazione: Dialogo e pluralità di sguardi

PARADIGMS / PARADIGMI

8 **Zoran Lapov, Antonio Raimondo Di Grigoli**
Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective / Le graphic novel di Takoua Ben Mohamed per un impegno pedagogico decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale

18 **Andrea Bignardi**
Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education / Discussion over debate: Scenari storici, teorici ed operativi nell'Educazione degli adulti

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

24 **Manuele De Conti**
Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role of Debate / Epistemologia della complessità e formazione universitaria: Un'indagine sperimentale sul ruolo del Debate

31 **Paola Dato**
Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education / Accessibilità epistemica e tirannia del tempo performativo: Tecnologie e strategie per un'inclusione strutturale nell'Alta Formazione Musicale

QUALITY OF LIFE / QUALITÀ DELLA VITA

40 **Colin Calleja, Leanne Chetcuti**
From Deficit to Strength: Autistic Adults' Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices / Dal deficit alla forza: Esperienze vissute dagli adulti autistici e la necessità di Strength-Based Education e pratiche occupazionali

49 **Ingrid Callet-Venezia**
Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study / Politiche familiari e servizi per la prima infanzia in Francia: Un'indagine esplorativa

CHILDHOOD / INFANZIA

58 **Ilaria Viola, Umberto Veneruso, Diana Carmela Di Gennaro**
What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey / A che gioco stai giocando? Gioco reale, gioco digitale, playfulness: esiti preliminari di un'indagine esplorativa

TEACHING / INSEGNARE

70 **Claudia Baiata**
Behind the Desk, in Front of the Screen: The Perspective of Future Teachers on Gender and Technology / Dietro la cattedra, davanti allo schermo: Lo sguardo dei futuri e delle future docenti su genere e tecnologia

81 **David Martínez-Maireles, Caterina Buzzai, Nicolina Pastena**
The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale / Il Ruolo delle Credenze degli Insegnanti nell'Implementazione dell'Autovalutazione: Validazione della Scala "Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA"

92 **Anna Maria Fogliarini, Claudia Stritof**
From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school / Dal mentoring alla comunità di pratiche: Un modello di miglioramento continuo nella scuola

103 **Francesca Finestrone**
Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education / Green Music: Integrare Natura, Musica e Tecnologia per promuovere consapevolezza ambientale e inclusione in ambito educativo

CORPOREALITY / CORPOREITÀ

112 **Claudia Maulini, Domenico Tafuri, Bojan Leskošek, Miloš Tul, Marjeta Kovač**
Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service / Competenze degli insegnanti di educazione fisica del nord-est dell'Italia in relazione al genere e alla durata del periodo di servizio

120 **Arianna Fogliata, Gianluca Gravino, Davide Di Palma**
How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance / Come migliorare l'apprendimento motorio: Effetti delle strategie di focalizzazione attentiva sulla performance negli adolescenti

RETROSPECTIVES / RETROSPETTIVE

127 **Andrea Mattia Marcelli**
Formazione & insegnamento (2021–2025): Five Years of Growth and Consolidation / *Formazione & insegnamento* (2021–2025): Cinque anni di crescita e consolidamento

The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives
Le voci della formazione: Dialogo e pluralità di sguardi

Rita Minello
Direttore; *Formazione & insegnamento* (Italy); formazione.insegnamento@pensamultimedia.it
https://orcid.org/0000-0001-5623-7347

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This editorial introduces Volume 24, Issue 1 of *Formazione & insegnamento*, titled "The Voices of Education". It advances a plural perspective on education, one that values dialogue and resonance among different scholarly voices, in opposition to pressures to reduce pedagogical inquiry to a merely specialist form of knowledge. The contributions gathered here are organised according to the journal's classical categories: Paradigms, Higher Education, Quality of Life, Childhood, Teaching, and Corporeality. Each of these highlights the vitality of the community of practice to which the educational sciences belong, in a convergence of approaches and objects of study that rethink education, mediation, inclusion, and professional responsibility.

Questo editoriale introduce il Volume 24, Numero 1, di *Formazione & insegnamento*, intitolato "Le voci della formazione". Propone una prospettiva plurale sulla formazione, che valorizzi dialogo e risonanza tra differenti voci scientifiche, a scapito di spinte a ridurre l'indagine pedagogica a semplice sapere specialistico. I contributi qui raccolti afferiscono alle categorie classiche della Rivista: Paradigmi, Alta formazione, Qualità della vita, Infanzia, Insegnamento e Corporeità. Ciascuna evidenzia la vivacità della comunità di pratica cui afferiscono le scienze della formazione, in una convergenza di approcci e oggetti di studio che ripensano formazione, mediazione, inclusione e responsabilità professionale.

KEYWORDS
Educational sciences, Plurality, Dialogue, Resonance, Educational research
Scienze della formazione, Pluralità, Dialogo, Risonanza, Ricerca educativa

Citation: Minello, R. (2026). The Voices of Education: Dialogue and Plural Perspectives. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 1-7. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_01

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_01

Submitted: March 29, 2026 • **Accepted:** March 29, 2026 • **Published on-line:** March 31, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

1.1 La voce come forma del comprendere

Quintiliano (95 d.C./1920–1922, 1.2.14) attribuiva alla voce del maestro una funzione di irraggiamento, paragonandola a una luce che raggiunge simultaneamente tutti senza per questo impoverirsi. Nelle scienze della formazione, la voce non coincide con una semplice cifra stilistica, né con il solo timbro individuale di chi scrive. Essa designa, invece, il modo in cui una ricerca prende parola, esponendosi al vaglio dell'interpretazione lasciandosi, a sua volta, interrogare dall'Altro. In questa accezione, la voce non è performatività o qualità fine alla mera esibizione, ma una forma del comprendere. Riprendendo in chiave dialogica la lezione di Bachtin (1981), Karsten (2024) afferma che la scrittura accademica è sempre attraversata da una pluralità di registri, repliche, ricordi teorici e interlocuzioni implicite. Stesso dicasi per Nielsen (2013) che, rileggendo Gadamer (1975), insiste sul fatto che *comprendere* significa saper ascoltare la voce altrui senza ridurla a semplice proiezione del proprio orizzonte. Per queste ragioni, la voce appartiene in modo eminente alla pedagogia: formare, insegnare ed educare significa anche imparare a distinguere le voci, a sostenerle, a metterle in relazione, a sottrarle sia al monologo spigoloso che all'indistinto rumore di fondo che le offusca.

1.2 Eco, risonanza, ritorno

Se, con la voce, si apre il sapere al dialogo, è con l'eco che lo si mette alla prova. Superficialmente parlando, l'eco pare essere una semplice ripetizione, ma, in prospettiva pedagogica, bisogna riconoscere che l'eco non è un ritorno dell'uguale bensì la restituzione di un Sé trasformato – un Sé che diventa *Noi*. Tuttavia, anche la nozione di eco è insufficiente – non perché errata, ma perché, con "eco", rischiamo di dire cose diverse. Questa intuizione pedagogica, cioè che l'eco non restituisce mai la voce con le esatte caratteristiche, non è sufficientemente fine da distinguere quando l'eco funga da specchio coatto – magari anche distorto – e quando, invece, rappresenti una rimodulazione originale e "sentita". Serve, allora, un'ulteriore precisazione analitica, che distingua i casi in cui l'eco ritorna e basta e i casi in cui quello che chiamiamo volgarmente "eco" è, in realtà, il ritorno di un *sentire*.

Il termine più raffinato è quindi risonanza [*resonance*] e il riferimento immediato è al lavoro di Hartmut Rosa (2019). Cheng (2023), che ne fornisce un resoconto critico, precisa appunto che la risonanza non va confusa né con l'eco in senso stretto, né con il coro, poiché tanto l'una quanto l'altro possono restituire il suono in maniera insufficientemente differenziata, allorquando la risonanza esige risposta, produce distinzioni permanenti – ed è quindi un distinguersi e un aprirsi di nuove opportunità. Anche Felski (2020) concorre alla stessa idea: *resonance* non è un vago sentire, bensì l'instaurarsi di una relazione. Più che di passività, quindi, bisogna parlare in termini di risposta, di riattivazione e di messa in moto.

Il *feedback* educativo è quindi *risonanza*? Plausibilmente. Non è, infatti, un rimando speculare; non è nemmeno una restituzione meccanica (fedele o distorta). È, invece, risonanza nel senso ampio del termine, cioè una seconda navigazione che riorienta, corregge il tiro, rilancia la missione. Il punto, allora, non è la forza con cui una voce si impone, ma la qualità delle risonanze che essa è in grado di generare.

1.3 Le voci della formazione

È sulla base questo retroterra epistemologico che va inteso il titolo del presente numero di *Formazione & insegnamento*. Parlare di "voci della formazione" significa accogliere l'idea che i contributi scientifici di ambito pedagogico non si prestino a una semplice somma o a una pluralità tenuta assieme da un collante: la pedagogia è viva proprio quando c'è risonanza e quando l'armonia raggiunta tra le parti diventa trampolino di lancio per opportunità ulteriori. Di qui, la tipologia delle voci della formazione – non come compartimenti stagni, ma come diversi livelli di partecipazione:

- Nelle scienze della formazione c'è, innanzitutto, la *voce individuale*. È quella di ogni Autrice e ogni Autore, che entra nel dibattito scientifico promuovendo una mozione teorica che solo a lei (o a lui) appartiene. È il dichiararsi di un profilo argomentativo personale, nonché una presa di responsabilità per il proprio sguardo.
- Vi è, poi, la *voce dello studio*: ogni ricerca, indipendentemente dagli enunciati soggettivi che la accompagnano, beneficia di un proprio posizionamento, di una propria postura interrogativa, di una qualità di metodo e di un regime discorsivo fatto di evidenze e concetti ordinati.
- Infine, c'è la *voce collettanea*, come quella del fascicolo, della raccolta o collezione curata. Essa non annulla le differenze, ma trae forza dalla loro sinergia. Non è una voce unica – non coincide con quella del curatore –, ma una trama polifonica nella quale i contributi si richiamano a vicenda, si controbilanciano, si approfondiscono reciprocamente.

Se ne desume, quindi, uno statuto molteplice, che istruisce non solo su cosa significhi "fare scienza assieme", ma anche su che significato abbia il *fare* di Riviste come *Formazione & insegnamento*. In esordio, si discuteva di risonanza della formazione in sé, ma è con la risonanza nelle scienze della formazione – cioè una risonanza epistemologica, ancorché epistemica – che si apre autenticamente un ulteriore meta-livello di comprensione e spiegazione. E, se l'idea di *risonanza formativa* possa risultare relativamente nuova, non si dimentichi che anche in precedenti istanze si è sempre cercato di dar conto delle pluralità e delle complessità scientifiche del caso. Ad esempio, più di un decennio fa proprio Margiotta e Raffaghelli (2014) riflettevano sulla trasformazione della relazione formativa nella prospettiva di una *lifelong learning society* – e ciò li conduceva ad ammettere realtà multidimensionali come la norma, non l'eccezione, del sapere pedagogico. Similmente, Salerno (2023) ricomponeva il

nesso tra esperienza d'apprendimento e ambiente formativo e, anche qui, si parlava di scale da percorrere e linguaggi diversi da articolare con coerenza.

2. I contributi

Per queste ragioni, il numero che segue non si presenta come una semplice successione di temi, ma come un campo di risonanze tra problemi differenti e comunicanti tra loro. Le pagine dedicate ai paradigmi, all'alta formazione, alla qualità della vita, all'infanzia, all'insegnamento e alla corporeità non mostrano soltanto la varietà delle questioni che oggi attraversano le scienze della formazione, ma dimostrano anche che ogni ricerca formativa, se autentica, acquista spessore quando risuona oltre i propri confini: la riflessione sui paradigmi interpella la mediazione didattica; la ricerca sull'inclusione tange il profilo istituzionale dei contesti formativi; l'indagine sull'infanzia esorbita nel problema di cosa siano esperienza e corporeità… Ed ecco che la voce del contributo individuale non si esaurisce nell'autarchia strutturale del testo organizzato: acquista intelligibilità piena quando entra in rapporto con altre voci, quando accetta il confronto, quando si lascia ribadire da un'eco che non la ripete, ma la situa entro una comunità scientifica viva. È precisamente questa vitalità, prima ancora dell'unità tematica in senso stretto, che il presente fascicolo intende consegnare al lettore.

2.1 Paradigmi

La sezione *Paradigmi* raccoglie due contributi che, pur partendo da argomenti diversi, condividono un medesimo orizzonte teorico: interrogare le forme con cui il sapere è identificato, trasmesso e validato a livello sociale. In entrambi i casi, non si tratta solo di aggiungere nuovi contenuti al discorso pedagogico, ma di rimettere in questione gli statuti epistemologici che ne orientano i criteri di evidenza, le gerarchie interne e le pratiche di mediazione. Ne risulta un'idea di pedagogia che non si limita a *descrivere* il mondo formativo, ma che ne discute criticamente i presupposti, insistendo sulla necessità di dispositivi capaci di produrre riflessività, pluralità di sguardi e trasformazione culturale.

Ne "Le *graphic novel* di Takoua Ben Mohamed per un impegno pedagogico decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale", **Lapov** e **Di Grigoli** (2026) propongono una riflessione di notevole densità teorica e consapevolezza civica, secondo la quale la decolonizzazione non va trattata come semplice spinta alla riformulazione del curricolo, bensì come revisione approfondita delle sue logiche epistemiche, simboliche e politiche. Il contributo è particolarmente persuasivo proprio perché mette in relazione le seguenti dimensioni: la critica al curricolo implicito, il tema dell'ingiustizia epistemica e l'esigenza di un pensiero "pluriversale" provvisto di oggetto didattico concreto – quali le *graphic novel*. L'analisi delle opere di Takoua Ben Mohamed, arricchita da un'intervista all'Autrice-Artista e da un impianto critico-interpretativo esplicitamente situato tra ricerca decoloniale e intersezionale, consente infatti a Lapov e Di Grigoli di mostrare come testo e immagine possano fungere da dispositivi pedagogici di decostruzione degli stereotipi, di riarticolazione delle appartenenze e di rinegoziazione dell'immaginario scolastico. Il valore del saggio sta anche nel fatto che non si ferma alla celebrazione delle potenzialità del fumetto, ma le traduce in una proposta metodologica che dialoga con la scuola: la *graphic novel* diventa così uno strumento per lavorare su razzismo, sessismo, islamofobia, trascorsi coloniali e identità multiple senza sacrificare né la complessità teorica né l'accessibilità didattica. In tal senso, Lapov e Di Grigoli offrono un contributo importante al dibattito contemporaneo sui paradigmi pedagogici, perché mostrano con chiarezza che la questione decoloniale investe, allo stesso tempo, contenuti, linguaggi, posture formative e forme della mediazione.

Con "*Discussion over debate*: Scenari storici, teorici ed operativi nell'Educazione degli adulti", **Bignardi** (2026) interviene su un nodo metodologico di grande interesse. Sostiene, con argomentazione ben cadenzata, che la discussione gode di superiorità formativa rispetto al *debate* nei contesti dell'educazione degli adulti. Ciò è tanto più peculiare quanto epistemologicamente interessate, in quanto demistifica il luogo comune per cui certi livelli di strutturazione faciliterebbero l'acquisizione di competenza. Bignardi fornisce, al riguardo, una serie di evidenze convincenti, che sicuramente alimenteranno il dibattito [sic!] sul primato formativo della prassi. Effettua, infatti, una ricostruzione genealogica della primazìa della *discussion*, richiamandosi alle esperienze delle University Tutorial Classes e al pensiero di Lindeman, per poi restituire questa eredità a categorie oggi decisive, quali *engagement*, dialogo razionale, apprendimento trasformativo e pensiero critico-riflessivo. Il contributo principale del testo non risiede soltanto nell'opposizione tra due tecniche didattiche, ma nell'aver mostrato che dietro tale distinzione si collocano due diverse idee di apprendimento: da una parte, una pratica orientata alla selezione della tesi vincente; dall'altra, una prassi volta all'integrazione delle prospettive e alla co-costruzione di significato. Bignardi insiste sul carattere partecipativo, regolativo e riflessivo della discussione – e ne trae proficue conseguenze per la formazione dei docenti e dei professionisti della formazione. È un testo, insomma, che non si limita a recuperare una tradizione nell'educazione degli adulti, ma la rilancia come risorsa teorica e operativa per ripensare il rapporto tra metodo, riflessività e democrazia educativa.

Nel loro insieme, questi due contributi delineano con efficacia una sezione che tematizza i paradigmi formativi non come sfondo astratto dell'agire didattico, ma come vivace terreno di confronto sulle forme del sapere pedagogico: se Lapov e Di Grigoli insistono sulla necessità di decolonizzare i quadri interpretativi dell'educazione, Bignardi mostra come anche le prassi discorsive e i dispositivi metodologici siano parte integrante di tale lavoro di ripensamento.

2.2 Alta formazione

La sezione *Alta Formazione* si apre, non a caso, sotto il segno di un confronto che la Rivista sceglie di non eludere, ma, anzi, di mettere a frutto. In "Epistemologia della complessità e formazione universitaria: Un'indagine sperimentale sul ruolo del Debate", **De Conti** (2026) fa da contraltare rispetto alle precedenti riserve circa il primato formativo della *discussion* – ed è proprio questo accostamento che proietta entrambi i contributi oltre le rispettive demarcazione della loro proposta scientifica, collocandosi in uno spazio disciplinare nel quale prospettive differenti possono convivere, misurarsi e (in questo caso: indirettamente) contribuire a una comprensione più articolata dei problemi formativi.

De Conti, infatti, assume il Debate non come semplice tecnica argomentativa, né come dispositivo meramente agonistico, ma come possibile esercizio di ristrutturazione epistemologica che risulta appropriato nei contesti di formazione universitaria. Questo, in quanto esso è capace di incidere sul modo in cui gli studenti concepiscono la conoscenza, le sue fonti e i suoi criteri di legittimazione. Il confronto, qui, è prima di tutto regolamentato e solo derivativamente regolativo, ma la presa di coscienza delle regole corrisponde proprio alla capacità di favorire la transizione da prospettive lineari, semplici e *ab auctoritate* a posture maggiormente riflessive, contestuali e orientate alla complessità. In altre parole, qui non si nega il valore inclusivo della *discussion* (e, del resto, il contributo di De Conti non è stato scritto come risposta al precedente), ma si rivendica il valore, nei contesti che esigono saperi strutturati, di avere a propria volta pratiche strutturate che conducono a competenze articolate. Di qui, il disegno quasi-sperimentale proposto dall'autore, che applica l'Epistemic Beliefs Inventrory a un contesto internazionale: non è solo una mossa di portata metodologico, volta ad ampliare la platea di partecipanti, ma anche un modo per interrogarsi fino a che punto l'università possa tornare a essere istituzione di formazione della capacità di giudizio, fino a che punto possa tornare arena per un dissenso argomentato capace di educare a una responsabilità epistemica all'altezza delle sfide del presente.

E proprio di istituzioni parla **Dato** (2026). Il suo "Accessibilità epistemica e tirannia del tempo performativo: Tecnologie e strategie per un'inclusione strutturale nell'Alta Formazione Musicale" mostra come la qualità di un sistema superiore si misuri anche dalla sua capacità di interrogare criticamente i suoi stessi presupposti organizzativi, valutativi e curricolari. Si passa, cioè, da discussione a "messa in discussione", intesa come scatenarsi di processi di riflessione interni alle organizzazioni. Nello specifico, il contributo di Dato affronta il contesto AFAM non come settore separato o marginale della formazione terziaria italiana, ma come luogo esemplare in cui diventano visibili, con particolare intensità, le tensioni tra eccellenza formativa, accessibilità e diritto all'istruzione. Attraverso l'analisi di un caso di ipovisione grave, Dato dimostra che l'inclusione non può essere ridotta a una sommatoria di accomodamenti tecnici, soprattutto quando è l'architettura stessa della formazione a restare ancorata a un codice sensoriale univoco e a una temporalità performativa che esclude di fatto chi non può adeguarvisi nelle modalità prescritte. La nozione di "accessibilità epistemica", in questo senso, è fondamentale: l'alta formazione musicale è accessibile – ci dice Dato – solo se il suo sapere specialistico può essere raggiunto attraverso percorsi plurali, senza per questo essere semplificato o depotenziato. Così intesa, l'alta formazione non coincide più soltanto con il vertice della specializzazione, ma anche con il banco di prova della sua giustizia epistemica.

2.3 Qualità della vita

Se il contributo di Dato mostra come l'inclusione, nei contesti dell'alta formazione, obblighi a ripensare in profondità i dispositivi di accesso al sapere, **Calleja** e **Chetcuti** (2026) – in "From Deficit to Strength: Autistic Adults' Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices" – spostano il discorso su un piano che è, allo stesso tempo, esistenziale, educativo e sociale. Infatti, il loro contributo affronta la qualità della vita delle persone autistiche a partire dalle loro esperienze vissute.

In prima battuta, Calleja e Chetcuti si sottraggono a una lettura deficitaria dell'autismo, ancora ampiamente dominante, per adottare invece una prospettiva fenomenologica e *neurodiversity-affirming*, capace non soltanto di sottolineare le difficoltà prodotte da ambienti poco ricettivi di stampo scolastico, famigliare e professionale, ma anche di identificare quali risorse, capacità e forme di competenza tali ambienti fatichino a riconoscere. Ancora una volta, abbiamo un contributo che non si limita alla riformulazione terminologica, ma documenta con chiarezza come il benessere, l'autodeterminazione e la possibilità di una piena partecipazione sociale dipendano dalla transizione da modelli correttivi a quadri di valorizzazione delle specificità soggettive.

Ne deriva una grande centralità da attribuire ai percorsi biografici, alla memoria scolastica, ai processi diagnostici, alle dinamiche di mascheramento e ai contesti occupazionali. Ciò rende il contributo particolarmente significativo: la qualità della vita vi compare, infatti, non come variabile ancillare o esito di secondo piano, ma come criterio decisivo per valutare la robustezza formativa e civica dei sistemi formativi e professionali.

2.4 Infanzia

La sezione *Infanzia* riunisce due contributi diversi per taglio e scala d'analisi, ma convergenti su un punto essenziale: i primi anni di vita non possono essere visti né come semplice anticamera della scolarizzazione, né come spazio neutro di custodia. Vi si decidono, piuttosto, le modalità-principe intendere cura, gioco, socializzazione e rapporto tra istituzioni, famiglie e professionisti.

In "Politiche familiari e servizi per la prima infanzia in Francia: Un'indagine esplorativa", **Callet-Venezia** (2026) concilia l'analisi delle politiche allo sguardo

sulle pratiche. Il caso francese costituisce un osservatorio privilegiato per comprendere la tensione che intercorre tra sfide professionali, esistenziali, contrasto alle disuguaglianze e progressiva *schoolification* dell'infanzia. Di particolare interesse è il confronto tra la retorica della "libera scelta" e le percezioni delle operatrici dei nidi – che rivendicano la specificità educativa di questi servizi sia rispetto alla scuola dell'infanzia, sia rispetto all'assistenza individuale. Ne emerge un quadro nitido: la qualità dei servizi per i più piccoli dipende non solo dall'ampiezza dell'offerta o dalla sua estensione a fasce non precedentemente coperte, ma anche dal modo in cui la società definisce il senso dell'accoglienza, dei ritmi infantili e della professionalità educativa.

Con "A che gioco stai giocando? Gioco reale, gioco digitale, playfulness: Esiti preliminari di un'indagine esplorativa",

Un apporto alla comprensione dei ritmi dell'infanzia è proprio l'apporto di **Viola**, **Veneruso** e **Di Gennaro** (2026). Il merito del loro contributo ristà soprattutto nell'evitare contrapposizioni rigide tra gioco reale e gioco digitale. Il primo è tipicamente associato a corporeità, autonomia e controllo del sé, mentre il secondo suggerisce solitamente un potenziale di attivazione motivazionale e cognitiva. Tuttavia, il punto chiave è un altro: entrambe le forme di gioco acquistano valore educativo quando sono inserite entro un contesto di mediazione adulta consapevole, capace di orientarle in senso inclusivo. In questo modo, il saggio restituisce alla *playfulness* il suo rilievo pedagogico senza ridurla né a spontaneismo né a esercizio tecnico.

Nel loro insieme, i due testi mostrano che parlare di infanzia vuol dire gettare uno sguardo dispositivi istituzionali e alle esperienze concrete che li abitano: da un lato, l'organizzazione dei servizi all'infanzia; dall'altro, le forme del gioco, dell'apprendimento e della partecipazione.

2.5 Insegnare

Dopo lo sguardo ai servizi, ai contesti e alle condizioni dell'esperienza educativa, la sezione *Insegnare* riporta l'attenzione sul versante della professione docente. I quattro contributi qui raccolti mostrano infatti che la qualità dell'azione didattica dipende: dalle idee che gli insegnanti maturano sul proprio compito, dagli strumenti che scelgono, dalle forme della collaborazione scolastica e dalla capacità di progettare ambienti di apprendimento aperti, inclusivi e intenzionalmente orientati alla crescita degli studenti.

In "Dietro la cattedra, davanti allo schermo: Lo sguardo dei futuri e delle future docenti su genere e tecnologia", **Baiata** (2026) affronta in maniera brillante un aspetto delicato della formazione iniziale degli insegnanti: il modo in cui stereotipi, vissuti personali e immaginario collettivo sulla tecnologia contribuiscono – spesso in forma implicita – alla costruzione dell'identità docente. Il contributo è persuasivo perché non si limita a denunciare il divario di genere nelle STEM, ma mostra come esso continui a sedimentarsi anche nelle rappresentazioni dei futuri insegnanti, chiamando così in causa la responsabilità formativa dell'università e dei percorsi pre-service.

Un'attenzione analoga alle convinzioni professionali, ma che verte su contesto differente, si ritrova ne "Il Ruolo delle Credenze degli Insegnanti nell'Implementazione dell'Autovalutazione: Validazione della Scala 'Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA'". Qui, **Martínez-Maireles**, **Buzzai** e **Pastena** (2026) mostrano che diffondere l'autovalutazione presso gli studenti non dipende primariamente dalla disponibilità di strumenti adatti, ma dal modo in cui i docenti concepiscono la valutazione, l'autonomia e il lavoro riflessivo dei loro allievi. A sostegno di questa tesi, gli Autori accompagnano la solidità empirica dello strumento esaminato, che risulta utile a comprendere come le pratiche valutative si radichino, prima ancora che nelle procedure, nella cultura professionale degli insegnanti.

Con "Dal mentoring alla comunità di pratiche: Un modello di miglioramento continuo nella scuola", **Fogliarini** e **Stritof** (2026) passano dal singolo docente alla dimensione collegiale dell'istituzione scolastica. Descrivono un caso significativo, che illustra come il contrasto alla dispersione implicita possa tradursi in un percorso di formazione interna, di condivisione metodologica e di costruzione di competenze diffuse, nel quale il mentoring non resta esperienza isolata, ma diventa occasione di apprendimento organizzativo e di crescita della comunità professionale.

In "Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education", **Finestrone** (2026) mostra come l'insegnamento possa tradursi nella costruzione di dispositivi didattici capaci di coordinare intenzionalità pedagogica, inclusione e qualità dell'esperienza. Il contributo propone un protocollo originale, che rende apprezzabile il lavoro dell'insegnante come direttore e regista: seleziona strumenti accessibili, organizza attività significative, accompagna la partecipazione studente e trasforma – con la riflessione – l'esperienza in apprendimento. A queste azioni formative corrispondono tecnologia, natura e musica, cioè tre linguaggi che la progettazione didattica assembla in maniera coerente, promuovendo consapevolezza ambientale e partecipazione inclusiva.

A conti fatti, quell'*insegnare* descritto in questa sezione è un *insegnare esigente*: una pratica, cioè, che supera la mera funzione esecutiva e diventa prassi colta, riflessiva e situata all'intersezione tra apprendimenti, convinzioni (o credenze), collaborazione e progettazione consapevole.

2.6 Corporeità

L'ultimo gruppo di contributi si è concentrato sulla qualità della mediazione didattica e sulle forme della professionalità docente. In coerenza con tutto ciò, la sezione *Corporeità* consente, in questo numero, di guardare più da vicino a uno degli ambiti in cui tale mediazione si misura in modo particolarmente concreto: il rapporto tra corpo, apprendimento e prestazione. I due contributi qui raccolti mostrano infatti che la dimensione corporea non costituisce un residuo esecutivo della formazione, bensì una dimen-

sione nella quale convergono scelte metodologiche, sensibilità pedagogica e costruzione delle competenze.

In "Competenze degli insegnanti di educazione fisica del nord-est dell'Italia in relazione al genere e alla durata del periodo di servizio", **Maulini**, **Tafuri**, **Leskošek**, **Tul** e **Kova** (2026) conducono una nuova ricognizione sul profilo professionale degli insegnanti, affrontando la questione della mancata uniformità nell'autopercezione delle competenze. Essa varia, infatti, in relazione al genere e all'anzianità di servizio, restituendo così un quadro della professionalità docente differenziato e per nulla semplice. Ne risulta una tesi di fondo tutt'altro che marginale: anche quando ci si occupa prevalentemente di tecnica e prestazione, l'insegnamento richiede equilibrio tra consapevolezza metodologica, capacità didattica, attenzione motivata e realizzazione dei risvolti sociali della pratica corporea.

A queste considerazioni fanno da contraltare **Fogliata**, **Gravino** e **Di Palma** (2026), che lavorano sul lato più sperimentale dell'apprendimento motorio. Il loro studio – intitolato "How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance" – indaga, in maniera sistematica, il diverso effetto delle strategie di focalizzazione attentiva sulla prestazione neuromuscolare degli adolescenti. Il contributo suggerisce che non tutte le istruzioni siano equivalenti e che il modo in cui viene orientata l'attenzione dell'allievo incide significativamente sulla qualità e sulla stabilità del suo apprendimento. Di nuovo, abbiamo una corporeità come esito di una regia educativa basata su linguaggio chiaro, tempi ben governati e attività strutturate.

Nel loro insieme, questi due contributi mostrano che la corporeità, in ambito educativo, non coincide soltanto con il movimento osservabile, ma con un ambito formativo nel quale competenze professionali, pratiche didattiche e processi di apprendimento si intrecciano.

2.7 Retrospettive

La sezione *Retrospettive* non è in stretto rapporto con i temi del *presente* fascicolo, ma ospita meta-riflessioni e meta-studi sull'esperienza stessa di *Formazione & insegnamento*. Inaugurata con una rassegna critica di Olivieri (2022) e proseguita con le memorie di Gentile-Margiotta (2022), essa ospita ora una disamina dettagliata degli ultimi anni di attività da parte dell'Executive Editor, **Andrea Mattia Marcelli** (2026). Il contributo – intitolato "*Formazione & insegnamento* (2021–2025): Cinque anni di crescita e consolidamento" – esplora numerosi aspetti della pubblicazione scientifica ed è una lettura fortemente raccomandata sia a coloro che necessitano di una rendicontazione delle azioni intraprese dalla Redazione nel quinquennio in esame, sia a coloro che desiderano comprendere meglio le complessità e le opportunità delle pubblicazioni scientifiche di scienze della formazione. Il testo contiene anche raccomandazioni per i *Principal Investigator* e tutti coloro che desiderano accostarsi al lato editoriale dei nostri ambiti di interesse.

3. Conclusioni

Se c'è un tratto che accomuna i contributi raccolti in questo fascicolo, esso non risiede in una materia unica né in una scuola di pensiero dominante, ma nella capacità di tenere aperto il discorso formativo attingendo a molteplici registri esperienziali e di ricerca. Paradigmi, alta formazione, qualità della vita, infanzia, insegnamento e corporeità delineano una costellazione di problemi che si illuminano a vicenda. Ne deriva un'immagine delle scienze della formazione come campo rigoroso e insieme ospitale, nel quale la differenza degli approcci non indebolisce la solidità scientifica, ma la mette alla prova e la rafforza.

E, in questo contesto discorsivo, l'idea delle "voci della formazione" trova la sua conferma. Ogni contributo parla con il proprio accento teorico, metodologico e lessicale: la voce individuale si situa nel confronto, la voce dello studio acquista rilievo entro una trama più ampia, la voce collettanea emerge come forma di convivenza scientifica ben regolata. È questo, in fondo, uno dei compiti più ardui – che collegialmente si supera: non soltanto offrire spazio alla pubblicazione, ma trasformare tale spazio in una comunità di lettura, di interlocuzione e di discernimento.

Per questo, il presente fascicolo non si chiude con l'ultima pagina. Affida piuttosto al lettore, agli Autori e alla comunità scientifica una responsabilità ulteriore: proseguire il dialogo, approfondire le risonanze, custodire la pluralità senza disperderla. È in questa fedeltà al confronto, più che in qualsiasi altra formula di convenienza, che continua a riconoscersi il senso del nostro lavoro scientifico.

Riferimenti bibliografici

Baiata, C. (2026). Behind the Desk, in Front of the Screen: The Perspective of Future Teachers on Gender and Technology. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8347. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8347

Bachtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (Holquist M., Ed., Emerson C., Holquist M., Trans.). University of Texas Press.

Bignardi, A. (2026). Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8288. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8288

Calleja, C., & Chetcuti, L. (2026). From Deficit to Strength: Autistic Adults' Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8280. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8280

Callet-Venezia, I. (2026). Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8490. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8490

Cheng, T.-Y. (2023). On the quadrants of the thing-world relations: A critical revision of Hartmut Rosa's resonance theory in terms of thing-world. *The Journal of Chinese Sociology*, *10*, Article 11. https://doi.org/10.1186/s40711-023-00191-8

Dato, P. (2026). Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8536. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8536

De Conti, M. (2026). Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role

of Debate. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8851. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8851

Felski, R. (2020). Resonance and education. *On Education. Journal for Research and Debate*, *3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2

Finestrone, F. (2026). Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8396. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8396

Fogliarini, A. M., & Stritof, C. (2026). From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8506. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8506

Fogliata, A., Gravino, G., & Di Palma, D. (2026). How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8303. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref-/article/view/8303

Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl., unveränd. Nachdr. der 3., erw. Aufl). Mohr.

Gentile Margiotta, M. (2022). Afterword: Pursuing the Effort… *Formazione & insegnamento*, *20*(3), 755–756. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6144

Karsten, A. (2024). Voices in dialogue: Taking polyphony in academic writing seriously. *Written Communication*, *41*(1), 6–36. https://doi.org/10.1177/07410883231207104

Lapov, Z., & Raimondo Di Grigoli, A. (2026). Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8385. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8385

Marcelli, A. M. (2026). *Formazione & insegnamento* (2021–2025): Five Years of Growth and Consolidation. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8893. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8893

Margiotta, U., & Raffaghelli, J. (2014). Transforming the educational relationship: Steps for the lifelong learning society. *Formazione & insegnamento*, *12*(2), 7-20. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/860

Martínez-Maireles, D., Buzzai, C., & Pastena, N. (2026). The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8421. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8421

Maulini, C., Tafuri, D., Leskošek, B., Tul, M., & Kova , M. (2026). Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8296. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8296

Minello, R., & Salerno, V. (2023). Looking around: Exploring the educational environment. *Formazione & insegnamento*, *21*(3), 1–6. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_01

Nielsen, C. R. (2013). Hearing the other's voice: How Gadamer's fusion of horizons and open-ended understanding respects the other and puts oneself in question. *Otherness: Essays and Studies*, *4*(1). https://otherness.dk/fileadmin-/www.othernessandthearts.org/Publications/Journal_Otherness/Otherness__Essays_and_Studies_4.1/Gadamer_on_Hearing_the_Other_s_Voice.pdf

Quintilianus. (1920–1922). *Institutio oratoria* (H. E. Butler, Trans.). Harvard University Press. (Original work published ca. 95 CE)

Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity Press.

Viola, I., Veneruso, U., & Di Gennaro, D. C. (2026). What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 8327. https://ojs.pensamultimedia.it-/index.php/siref/article/view/8327

Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective

Le *graphic novel* di Takoua Ben Mohamed per un impegno pedagogico decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale

Zoran Lapov
Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia;
Università degli Studi di Firenze (Italy); zoran.lapov@unifi.it
https://orcid.org/0000-0002-2423-9484
Antonio Raimondo Di Grigoli
Università degli Studi di Siena (Italy); antonio.digrigoli@unisi.it
https://orcid.org/0000-0002-1293-2281

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper offers a pedagogical reflection on the use of Takoua Ben Mohamed's graphic novels as teaching material to decolonise school curricula in an intercultural and intersectional perspective. The critical pedagogical analysis that follows, which examines some of her comics, shows how graphic novels can be used didactically so as to activate critical-reflective attitudes and transformative practices in and among young learners.

Il contributo offre una riflessione pedagogica sull'uso delle *graphic novel* di Takoua Ben Mohamed come strumento didattico ai fini di decolonizzare i curricoli scolastici in chiave interculturale e intersezionale. L'analisi critico-pedagogica che prende in esame alcuni suoi fumetti mostra come i romanzi grafici possano essere impiegati didatticamente per attivare nei giovani discenti atteggiamenti critico-riflessivi e pratiche trasformative.

KEYWORDS
Graphic novel, Decoloniality, Intercultural perspective, Intersectionality, School curricula, Takoua Ben Mohamed
Graphic novel, Decolonialità, Prospettiva interculturale, Intersezionalità, Curricoli scolastici, Takoua Ben Mohamed

Citation: Lapov, Z. & Di Grigoli, A.R. (2026). Takoua Ben Mohamed's graphic novels for a decolonial pedagogical commitment in an intercultural and intersectional perspective. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 8-17. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_02

Copyright: © 2026 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: Il presente contributo è frutto di un lavoro di studio e ricerca congiunto. Section 1 (Z. Lapov), Section 2 (A. R. Di Grigoli), Section 3 (Z. Lapov), Sections 4–5 (A. R. Di Grigoli), Sections 6–7 (Z. Lapov), Section 8 (A. R. Di Grigoli).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_02

Submitted: October 3, 2025 • **Accepted:** January 26, 2026 • **Published on-line:** January 31, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: Decolonizzare *oggi*

Parlare di decolonizzazione *oggi* potrebbe apparire un'impresa ormai "alle spalle" della storia e della storiografia: ci siamo sbarazzati de "il fardello dell'Uomo Bianco", per dirla con Kipling (1899), al fine di abbracciare progressivamente *nuovi* valori e principi, *nuove* forme di fare economia, di fare politica, di fare pedagogia. Quanto al perimetro di quest'ultima, la questione potrebbe dirsi ancor meno pertinente: i programmi abbondano di testi che illustrano i/le discenti alle svariate dimensioni e implicazioni dei processi di decolonizzazione, ragion per cui i rispettivi contenuti saranno ripuliti da elementi coloniali, siano essi di natura palpabile o prettamente simbolica.

E perché, allora, interessarsi a una prospettiva decoloniale e perché volerla riprendere abbinandovi altre due – quella interculturale e quella intersezionale?

La questione non si esaurisce con la volontà di rivedere un certo argomento, quale ad esempio i curricoli scolastici. Oltre alle connotazioni socioeconomiche e geopolitiche del verbo "decolonizzare", la proposta è quella di affrontare certe convinzioni saldamente ancorate e apparentemente irremovibili per arrivare ad ampliare la capienza di corrispondenti convenzioni sociali, i cui caratteri tanto dominanti, quanto assunti come eterni, rischiano di attutire, persino ostruire la facoltà di ragionare.

Facile avvertire oggigiorno una certa critica al sistema-mondo che sgorga da un generale disincanto, talora rabbia e comunque malcontento, le cui radici sono contestualizzabili in vicende antropiche di natura storica, politica, geopolitica, economica, tecnologica e altre, ma anche sociale, culturale ed epistemica – queste ultime per rimarcare che non è solo un primato politico-economico a dettare le propagazioni di una colonialità che non si è mai spezzata; ma, sono altresì sentimenti che sussistono, con forza crescente, anche in assenza delle dette implicazioni, legate a un lungo *oggi* che si configura come la conseguenza di processi socio-antropici, taluni passati, talaltri ancora in essere, che rendono inermi di fronte alle ingiustizie, alle violenze, alle devastazioni, alle modalità di (non)pensiero che non offrono risposte né al perché, né al dove si sta andando (Morin, 2007). In altri termini: malgrado l'impresa di decolonizzazione compiuta sul piano storico-territoriale, determinate pratiche politiche, economiche, culturali, nonché epistemiche, oltre a non essere state decolonizzate, né superate, si sono riprodotte sotto profili revitalizzati e adattati alle attuali tendenze di gestione della conoscenza e del potere (Quijano 1992, 2000; Mignolo 2000; Reiter 2018).

L'intento, quale fine ultimo (utopico), di chi avanza una riflessione critica ai modelli neo-coloniali, neo-liberali, neo-civilizzatori, è quello di rompere il principio della catena di colonialità che incombe sull'umanità, o meglio sulle umanità. In sintesi, decolonizzare qui significa affrancare il pensiero, emancipare la mente e quindi l'immaginario collettivo (Latouche, 2013): da qui la decisione di contribuire all'impegno pedagogico teso a decolonizzare – in chiave interculturale e intersezionale – narrazioni, metodi e pratiche riposte nei contenuti curricolari.

2. Impianto metodologico

Il presente saggio si fonda su un'analisi teorico-pedagogica di natura critico-interpretativa (Trinchero, 2004; Matias, 2021; Della Puppa & Walker, 2025) che prende in esame l'operato della *graphic novelist* Takoua Ben Mohamed mettendo a fuoco tre dei suoi lavori: *Sotto il velo* (2016), *La rivoluzione dei gelsomini* (2018) e *Il mio migliore amico è fascista* (2021). La selezione delle opere risponde a criteri di rilevanza pedagogica, diffusione nei contesti scolastici e coerenza tematica con le questioni decoloniali, interculturali e intersezionali: il *corpus* quindi ha valore esemplificativo e non pretende rappresentatività esaustiva dell'intera produzione dell'Autrice.

L'impianto metodologico adottato si snoda tra i metodi della ricerca intersezionale (Davis et al., 2015) e decoloniale (Thambinathan & Kinsella, 2021) in educazione con l'obiettivo di esplorare l'uso didattico delle *graphic novel* come materiali atti a contribuire alla decolonizzazione dei curricoli scolastici. Oltre alla disamina della letteratura di riferimento, il contributo si avvale di strumenti concettuali e operativi propri della ricerca qualitativa – in particolare l'analisi tematica delle opere selezionate e un dispositivo dialogico sotto forma di intervista all'Autrice – utilizzati come cornice interpretativa a supporto della riflessione pedagogica. In questo quadro, l'intervista semi-strutturata consente al ricercatore di guidare la conversazione con domande predefinite, lasciando al contempo spazio a risposte aperte e approfondimenti spontanei (Mortari & Ghirotto, 2019). Questa tecnica è particolarmente efficace quando si lavora sull'identità, sull'auto-narrazione e sui temi sensibili, come quelli trattati nei fumetti, spesso autobiografici, di Ben Mohamed.

Nel febbraio del 2024, con Ben Mohamed è stata realizzata un'intervista della durata di un'ora e 15 minuti, composta da 10 domande. Prima di iniziare, all'Autrice è stato chiesto il consenso, da lei verbalmente accettato, alla registrazione e alla pubblicazione del suo nome e di alcune parti significative dell'intervista da integrare nell'analisi ivi proposta. Le domande sono state strutturate con l'obiettivo di rilevare, a partire dal vissuto dell'intervistata, quanto la sua identità di donna e attivista influenzasse il suo profilo professionale di *graphic novelist* con un focus su alcuni elementi che caratterizzano le sue opere, come le scelte tematiche e stilistiche (linguaggio, colori, espressione grafica, ecc.), e sulle ricadute pedagogico-decoloniali nell'utilizzare strumenti dell'educazione informale in contesti educativi istituzionali.

Nello sforzo di esplicitare il posizionamento autoriale e la dimensione pedagogica del lavoro di Ben Mohamed, i contenuti emersi dall'intervista sono stati messi in dialogo con l'analisi delle sue opere. Attraverso questo incrocio metodologico è stato possibile esplorare come testo e immagine co-producono significati, rendendo visibile l'intersezione di elementi estetici, simbolici e narrativi nella costruzione di identità, esperienze e memorie. Nell'insieme, l'approccio metodologico adottato in questo studio mostra come sia possibile coniugare rigore teorico, riflessione critica e orientamento pedagogico trasformativo per contribuire ai processi di decolonizzazione dei curri-

coli scolastici mediante pratiche di ricerca e rappresentazione che valorizzano esperienze tradizionalmente marginalizzate.

3. Decolonizzare in prospettiva interculturale e intersezionale

Immessa in un paradigma che assolutizza un solo pensiero, quello occidentale, come universale, poiché ritenuto atto ad assorbire elementi concepiti in altre tradizioni culturali, laddove valutati come assimilabili a tale modello, la stessa critica postcoloniale non è riuscita a emanciparsi dall'univocità di questo impianto epistemologico: cruciale e indispensabile nella misura del suo agire storico-culturale, il pensiero postcoloniale ha comunque avuto bisogno di interventi decolonizzanti per decostruire quei caratteri che lo riconducono, in buona parte, alla medesima impostazione metodologico-conoscitiva che siamo soliti definire come "occidentale", di stampo eurocentrico (Quijano, 2000). Occorre quindi scavalcare i limiti della pretesa di universalità attribuita a determinate "conquiste" epistemiche a partire dal mito di una razionalità universale, solitamente proporzionata a quella occidentale (*occidentalista*!) (Quijano, 1992; Mignolo, 2011), come unica, eterna, monologica, fatto che la rende dominante ed egemonica e la espone, in quanto tale, ai rischi di tradurre i propri postulati in atti autoreferenziali ed escludenti.

Dai detti interventi decoloniali non ci si aspetta un'altra unicità, né universalità, bensì "diversalità", ossia "pluriversalità" (Mignolo, 2000; 2011) di prospettive, linguaggi, saperi, onde evitare di ricadere nella trappola di rendere *una* delle proposte decoloniali la sola possibile, cioè universale: il traguardo è un progetto di trasformazione – il Pluriverso (Escobar 2018; Reiter 2018; Kothari et al., 2021).

Da un punto di vista interculturale, si tratta di costruire il proprio arsenale epistemico e metodologico attingendo a una varietà di approcci concettuali e operativi (Banks, 1995; Gay, 1995; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2020; Lapov, 2019; 2024), combinando visioni pedagogiche critiche (*intercultura come prospettiva critico-riflessiva*) e pratiche educative maggiormente autentiche (*esperienziali*, *situazionali*, *laboratoriali*), affinché il proprio sentire, pensare e agire pedagogico possa essere impiegato in maniera quanto più estesa e poliedrica, nonché in funzione dei processi formativi nutriti di curiosità, interazione, co-costruzione dei saperi, orientati a garantire risvolti di apertura e inclusione tangibili e quotidiani. L'accezione intersezionale suggerisce, invece, che un fenomeno, una situazione o una questione non può essere pensata come un fatto isolato, a sé stante, svincolato dal contesto, bensì in relazione e sovrapposizione con la molteplicità di fattori potenzialmente positivi o negativi, dai quali il fenomeno, la situazione o la questione osservata viene toccata (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008; Davis et al., 2015) direttamente, indirettamente o solo allusivamente: le origini, le appartenenze, l'età, i tratti somatici, il genere, le condizioni di vita, specificità sociali ed economiche, diversità e affinità socioculturali, aspetti linguistici, rapporti di forza e potere, dinamiche politiche… tutti elementi necessari per poter comprendere al meglio il fatto esplorato, sempre interconnesso con altri fatti ed elementi.

Filtrare i curricoli dal vaglio del pensiero decoloniale in prospettiva interculturale (Catarci, 2008; Gorski, 2008; Walsh, 2018; Burgio, 2022) e intersezionale (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008; Borghi, 2020) significa adottare una serie di lenti che facciano da controparte alle proiezioni che vengono emanate dai libri di testo rispetto alle tematiche letterarie, storiche, geografiche, artistiche, economiche, politiche, o di altro genere – tutte raccontate da determinati punti di vista, spesso uno solo o poco più, senza concedere al ragionamento opportunità di estendere i propri orizzonti. E non è soltanto una questione di numeri: s'impone la qualità del narrato e con essa la necessità di un pensiero critico da associare alla lettura di eventi e accadimenti, di scoperte e conquiste, di momenti di svolta, di punti di forza e debolezza, tutti concetti che si prestano alla virgolettatura, poiché laddove in una realtà socioculturale e quindi interpretativa fissano determinati significati, in altre potrebbero implicare ben altri valori e simbologie.

Uno degli elementi cardine dal quale far decollare le menti è il curricolo scolastico: l'esposizione, in un'età cruciale della crescita personale, a fatti, avvenimenti, nozioni, affermazioni, concetti, tanto complessi quanto numerosi, implica una serie di indicazioni identitarie che si costruiscono lungo tutto il percorso di formazione. Vitali in tal senso risultano alcuni passaggi: spicca quello dalla scuola secondaria di primo grado al biennio della secondaria di secondo grado, quale periodo di transizione sia per quanto riguarda l'età (e non solo nel senso cronologico) degli attori sociali coinvolti, sia per quel che significa – in termini di scelte e aspirazioni verso il futuro – quel segmento del percorso formativo, inscritto peraltro in un dato contesto nazionale.

Si rileva la necessità di decostruire le conoscenze riposte in quell'apparato identificato oramai come "curricolo implicito" o "nascosto" (Jackson, 1968; Snyder, 1971): un disegno di nozioni in cui un/a cittadino/a dovrebbe riconoscersi senza divagazioni. Alla luce dei dubbi e delle perplessità che arriva a suscitare, questa pur sintetica illustrazione di quanto costituisce un curricolo implicito è stata messa in questione – nei propositi e nei traguardi – dalla pedagogia moderna (Freire, 1970; Illich, 1971; Giroux & Penna, 1979; hooks, 1994) e in particolare quella interculturale (Banks, 1995; Gay, 1995): lo scopo è quello di scomporre gli aspetti, positivi o negativi che siano, di un tale curricolo per poi ricomporne il quadro coll'intento di rilanciare una prospettiva più variegata, più critica e più inclusiva rispetto alle concezioni e interpretazioni ricorrenti. Il percorso è ancora agli albori dal momento che tra osservazione critica e applicazione pratica dei suggerimenti forniti da varie discipline umanistiche, *in primis* quella pedagogica, restano attive pagine e pagine del curricolo implicito, sulle quali non è affatto semplice incidere. Da qui, l'ambizione di contribuire all'impresa, aggiungendo un pezzetto della prospettiva decoloniale che si suggerisce di adottare nella lettura dei fatti e nella co-costruzione di una corrispondente visione del mondo – appunto: decolonizzata.

Con lo scopo di mettere in discussione il pensiero sovraesteso e l'unicità del sapere per trasformare i principi e i presupposti dell'idea stessa della cono-

scenza, il riesame decoloniale è destinato a tutte le sfere dell'umano con l'accento sulle questioni sociali, sulla cultura e sull'educazione. E onde evitare di dover rimuovere il velo della superiorità da certe "verità" universali, eterne, *nostrane*, poiché "occidentali", risulta meno doloroso isolare, distanziare, sino a eliminare i saperi degli *altri*. Lungimiranti riecheggiano le parole di alcuni classici, tra cui quelli di Rabindranath Tagore, Frantz Fanon o Edward Wadie Said: la pregnanza socioculturale e sociopolitica, semantica e valoriale di *Towards Universal Man* (1961), de *I dannati della terra* (1961) e di *Orientalismo* (1978) rende plastica la fisionomia complessa dei fenomeni che tali scritti affrontano e che a tutt'oggi restano attualissimi, come ricorda Edgar Morin quando ci invita instancabilmente ad allenare le nostre menti al pensiero complesso, alla complessità (1990).

I tentativi di decolonizzare le narrazioni, le visioni del mondo, i curricoli scolastici, non costituiscono un progetto di riforma nuovo, né recente. Lo sforzo, tuttavia, rimane pressante per poter passare da una pedagogia trasmissiva a una attiva e pensante: ne sono testimoni i conformismi e le convenienze, di stampo soprattutto storico-politico; la fusione di esattezze e inesattezze che ricopre i fatti, mentre si concorre alla riproduzione (Bourdieu & Passeron, 1972) di resoconti talora vaghi, talora confezionati per aggradare un certo gusto – culturale, storico, politico, economico, estetico, talora non sufficientemente vasti da poter – e voler – accogliere la varietà esistente di prospettive. Questa ristrettezza conoscitiva e interpretativa sollecita a decentrare il pensiero per ricentrarlo meglio, ammettendo tanto la pluralità, quanto le asimmetrie di questi stessi sguardi, purché possano incontrarsi/scontrarsi in una dimensione critico-riflessiva.

4. Prospettive teoriche sulla decolonizzazione dei curricoli

Negli anni Ottanta e Novanta del Ventesimo secolo, nei contesti accademici anglosassoni si è posta una particolare attenzione al bisogno di ridefinire il curricolo scolastico che per molto tempo era stato plasmato sotto la spinta di ontologie ed epistemologie eurocentriche e occidentali. Tali saperi hanno inevitabilmente influenzato sia i contenuti disciplinari, sia la relazionalità educativa (ad es. tra docente e discente), assicurandosi di creare una polarizzazione del sapere basato sul dualismo che vedeva, da un lato, la centralità della conoscenza di un *tipo* e, dall'altro, la relegazione di *altre* epistemologie considerate di poco valore. Miranda Fricker parla di "ingiustizia epistemica" nella produzione del sapere eurocentrico, riferendosi a quella forma di ingiustizia che si presenta quando un gruppo di individui è discriminato specificamente nella sua capacità di produrre sapere, di contribuire alla conoscenza o di utilizzarla, in virtù della propria appartenenza a un gruppo sociale non dominante (2009). Fricker individua due tipi principali di ingiustizia epistemica, quali "l'ingiustizia testimoniale" e "l'ingiustizia ermeneutica".

A partire dall'elemento chiave dell'istituzionalizzazione del "curricolo nascosto", quale il concetto di ingiustizia epistemica, studiose e studiosi si sono interrogati rispetto a nuove strategie pedagogiche per promuovere la valorizzazione di differenti patrimoni culturali, sotto la spinta di cambiamenti socioculturali e politici in atto, al fine di rispondere al bisogno di decentrare la retorica di un "unico sapere", ovvero quello "occidentale". Questo intervento di decentramento curricolare necessitava di una lente critica che aprisse alla complessità delle identità coinvolte nei processi formativi.

Come soluzione all'essenzializzazione dei saperi nella progettazione curricolare, si è fatta strada la prospettiva decoloniale volta a decostruire il principio eurocentrico che sta a fondamento di un curricolo occidentale. Tale *corpus* teorico è nato nei Paesi anglosassoni che per primi si sono interrogati sui limiti del multiculturalismo e sulla valorizzazione di contesti eterogenei: era cioè necessario smantellare la struttura egemonica e le gerarchie sociali esistenti attraverso un sistema educativo che avrebbe generato cambiamenti non solo nelle pratiche pedagogiche, bensì nei paradigmi di coscienza che preparano a reagire ai contesti sociopolitici che influenzano teoria e prassi educativa (Gorski, 2008). Il pensiero pedagogico decoloniale mira, da un lato, alla decostruzione dei costrutti di potere basati sui saperi gerarchici di stampo classista, sessista o razzista e, dall'altro, alla revisione degli immaginari che sono stati diffusi durante i secoli di scienza coloniale occidentale (Burgio, 2022).

L'obiettivo delle pratiche educative non deve essere quello di formare al raggiungimento dei modelli dominanti, bensì al pensiero critico del potere sottostante: un curricolo che proponga saperi atti a guidare tutte le soggettività oppresse ad assumere consapevolezza come schemi stereotipati e verbalizzazioni simboliche possano riprodurre linguaggi e contenuti egemonici e quindi disparità e violenza.

Nelle proposte teoriche di progettazione curricolare si è discusso se potesse essere più congeniale proporre un *curriculum-as-plan*, incentrato sulla priorità data ai contenuti disciplinari, oppure un *curriculum-as-lived*, attento alla valorizzazione delle specificità e delle differenze individuali (Koopman & Koopman, 2023). Il secondo potrebbe consentire ai singoli soggetti di liberarsi dai modelli dominanti, spesso dettati dalle logiche dualistiche del sapere; tuttavia, rimane il dubbio sulla possibilità che un approccio curricolare *as-lived* possa far emergere la complessità dei contesti vieppiù multiculturali.

Secondo Le Grange (2016), un curricolo può raggiungere l'approccio *as-lived* mediante il ricorso a quattro azioni essenziali usate nei paradigmi curricolari elaborati nell'ambito degli *indigenous studies*, quali: responsabilità relazionale; rappresentazione rispettosa; appropriazione reciproca; e diritti e regolamentazione. La responsabilità relazionale riconosce l'accortezza del programma di studi nei confronti di tutte le relazioni, mentre la rappresentazione rispettosa riguarda il modo in cui il programma di studi crea spazi per le voci e le conoscenze delle popolazioni indigene; l'appropriazione reciproca assicura che sia le comunità, sia le università condividano i benefici della conoscenza prodotta e trasmessa; al contrario, i diritti e i regolamenti garantiscono il rispetto dei protocolli etici che accordano la proprietà della conoscenza.

Dalle diverse posizioni teoriche sul curricolo emergono alcune che lo connotano come decolonizzante sulla base del suo carattere dinamico, inclusivo

e reattivo: tali posizioni riguardano il curricolo come "esperienza vissuta". Secondo tale prospettiva, la conoscenza va costruita e ricostruita attraverso l'esperienza per collegarla alla conoscenza acquisita nelle istituzioni e a quella acquisita nelle realtà della vita. Inoltre, bisogna sempre considerare l'unicità sia dei/le docenti che dei/le discenti coinvolti nei processi di apprendimento, accogliendo le differenze sociali e individuali, i significati e le narrazioni vissute per garantire che il curricolo possa risultare rilevante (Pinar, 2011).

Infine, la teorizzazione e la progettazione del curricolo come spazio decolonizzante implica il riconoscimento delle tensioni e delle conflittualità tra differenti realtà culturali, che non devono necessariamente essere "cancellate", ma decostruite, evidenziandone il potenziale trasformativo che potrebbero produrre nei soggetti coinvolti. Pertanto, un curricolo potrebbe essere inteso come una dimensione di sintesi e di tensione educativa e culturale che consentirebbe il superamento della polarizzazione centro/margine attraverso un processo creativo in cui il margine si posiziona al centro (hooks, 1994).

5. La *graphic novel*: un dispositivo didattico per l'impegno sociale

Nel panorama internazionale, l'ambito dell'educazione e, nello specifico, quello della didattica hanno registrato – da qualche decennio ormai – una crescente attenzione verso l'integrazione di strumenti riconducibili alle cosiddette *subculture* (Hebdige, 1979), tra cui ad es. la *cultura pop* intesa come contesto culturale quotidiano (Storey, 2015), oppure le *subculture migranti e minoritarie* che contribuiscono ai processi di eterogeneizzazione dell'educazione (Zoletto, 2022). Nell'avvertire l'importanza di tali correnti culturali come parte integrante dei processi di apprendimento, tanto formali, quanto informali, è stato proposto di superare la loro svalutazione come versione "bassa" della cultura al fine di collegarle, per contro, al discorso pedagogico pubblico (Di Grigoli, 2024).

In un tale scenario, la *graphic novel* non è più solo un mezzo di intrattenimento in quanto si connota per essere dispositivo pedagogico, testo culturale e pratica sociale al confine tra letteratura, arti visuali e comunicazione, distinguendosi per il suo potere comunicativo e per la sua capacità di veicolare contenuti complessi attraverso linguaggi ibridi, accessibili e coinvolgenti, che uniscono testo e immagine (Lepri, 2016). Già Umberto Eco (1964), tra i primi in Italia a studiare i fumetti come "testi semiotici complessi", ha sottolineato la loro forza di trasmettere importanti contenuti in modo implicito e potente.

Si desume, pertanto, come questo tipo di letteratura, a lungo considerata popolare, persino secondaria,

> "in molti casi si distingue qualitativamente per una profonda esplorazione di personaggi e vicende grazie al doppio linguaggio che essa sviluppa. Pur presentando in alcuni casi delle storie che si legano al fantastico, i romanzi grafici tendono a sviluppare trame aderenti alla realtà, affrontando tematiche spesso di grande spessore e di grande interesse culturale e sociale" (Forni, 2020, p. 101).

Lungi dall'essere una "letteratura minore", il romanzo grafico si caratterizza per il suo linguaggio autonomo, capace di raccontare il presente, di interrogare la realtà sociale e di posizionarsi come *medium* sequenziale che coinvolge i processi cognitivi visivi e verbali, stimolando così una forma di lettura insieme analitica e intuitiva (McCloud, 1993). Grazie a queste sue peculiarità comunicative, può assumere grande rilievo per la teorizzazione di modelli educativi improntati sull'attivazione nei soggetti in apprendimento di competenze, quali il pensiero critico, l'empatia, la creatività e le abilità narrative: difatti, le scelte grafiche – come l'uso del colore o la disposizione delle vignette per denotare emozioni – permettono di interrogarsi criticamente sul narrato.

Da "forma popolare", la *graphic novel* si presta alla problematizzazione di esperienze contro-narrative sovvertendo lo stereotipo e promuovendo nei soggetti fruitori la riflessione critica e l'identificazione in nuove rappresentazioni. In tal modo, si rivela un mezzo educativo potente per affrontare le sfide della società multiculturale e globalizzata mediante il riferimento a un apparato pedagogico critico e partecipativo: il suo potenziale decoloniale spicca soprattutto quando si fa portavoce di istanze provenienti dal Sud globale o quando rappresenta le voci del dissenso di soggettività subalterne (Mignolo & Walsh, 2018), ergendosi a mezzo trasformativo che destabilizza le narrative lineari del potere e offre uno spazio unico per interrogare l'egemonia e amplificare le voci marginalizzate. Una forma letteraria che può assumere la connotazione di prodotto culturale e pedagogico in grado di offrire elementi di riorientamento epistemico nella decostruzione dei canoni e dei saperi dominanti come unici paradigmi conoscitivi.

Non è un caso che autori e autrici come Joe Sacco (*Palestine*, 1996), Gene Luen Yang (*American Born Chinese*, 2006), oppure Marjane Satrapi (*Persepolis*, 2007) abbiano fatto di questo genere letterario lo spazio per raccontare esperienze identitarie diasporiche e/o marginalizzate, rivendicando voci silenziate con un posizionamento volto a decentrare e a criticare il canone eurocentrico. Questi sono solo alcuni esempi di romanzi grafici da cui è possibile attingere il loro potenziale critico-educativo, sfidando stereotipi di vario genere attraverso un bilanciamento di umorismo e critica sociale verso il colonialismo che, come riporta E. Said, si fonda su rappresentazioni fisse dell'"Altro" (1978/2007), spesso riprodotte nelle proposte didattiche curricolari.

Dunque, la "voce del subalterno" ha necessità di essere rappresentata da media accessibili e inclusivi e la *graphic novel*, con la sua sintesi di immagine e parola, offre un ponte tra oralità e scrittura, particolarmente efficace per i soggetti giovani, specie se in situazioni di marginalità o esclusione sociale (Brown & Begoray, 2017).

Per tutto ciò, la *graphic novel* si configura come strumento pedagogico decoloniale atto a mettere in discussione i saperi dominanti che, attraverso storie visive sul tema del razzismo, dell'identità e dell'oppressione, crea uno spazio di apprendimento che sfida le narrative coloniali ancora presenti nei curricoli. L'inserimento dei romanzi grafici nella didattica consente di valorizzare ciò che è familiare ai/le giovani

apprendenti (media, arte, narrazioni) e di conciliare i contenuti curricolari con approcci decoloniali, usandolo come punto di partenza per lavorare pedagogicamente su alcune dimensioni, quali:

– *lo stimolo al pensiero critico e all'empatia*: i romanzi grafici presentano contenuti complessi in modo accessibile, coinvolgendo processi cognitivi visivi e verbali simultaneamente; questo li rende adatti per sviluppare competenze trasversali come pensiero critico, empatia e capacità di decifrare codici simbolici;
– *lo sviluppo di pratiche pedagogiche partecipative e inclusive*: la *graphic novel* consente di costruire percorsi didattici dove gli studenti sono co-costruttori di significati e portatori di esperienze, donde contribuiscono a creare spazi di apprendimento realmente partecipativi e inclusivi;
– *il potenziale per una narrazione antiegemonica*: il romanzo grafico permette di rappresentare soggettività subalterne e storie di resistenza come parte di una pedagogia critica e decoloniale.

6. Elementi pedagogici nelle opere di Ben Mohamed

Nell'ormai ricco corredo di materiali grafici e iconografici messi a disposizione della didattica, troviamo l'operato della fumettista e illustratrice Ben Mohamed: artista internazionale e pluripremiata per le sue *graphic novel* a tema o sotto forma di reportage su fenomeni, società o paesi, in cui, avvalendosi del fumetto come impianto narrativo, affronta tematiche di natura sociale, culturale, politica, spirituale, valoriale… Una delle 12 donne dell'anno 2017 al mondo, secondo *Donna Moderna*, "l'unica vignettista musulmana italiana e fa graphic journalism, cioè racconta con la semplicità dei disegni temi complessi" (Ferrante, 2017, p. 25). Più di recente, a dicembre 2021, anche la rivista *D – La Repubblica delle donne* la elegge, insieme a Liliana Segre e Ambra Sabatini, "donna dell'anno" (De Gregorio, 2021).

Nata in Tunisia nel 1991, Ben Mohamed si trasferisce in Italia, a Roma, all'età di otto anni, Paese in cui si formerà per diventare *graphic journalist*. Dopo aver realizzato il catalogo *Woman Story* (2015), si dedica alle storie a fumetti, tra cui ricordiamo *Sotto il velo* (2016), *La rivoluzione dei gelsomini* (2018), *Un'altra via per la Cambogia* (2020), *Il mio migliore amico è fascista* (2021), *Crescere in Mozambico* (2022), *Non stuzzicate la musulmana!* (2024) e *Italiana, con permesso* (2025). Collabora con diverse riviste ed è stata produttrice del docufilm *Hejab Style* (2020) per Al-Jazeera Documentary Channel; in mezzo alle sue ispirazioni, segnala il lavoro del fumettista e animatore canadese Guy Delisle e richiama la proficua collaborazione fumettistica con l'editore BeccoGiallo di Padova.

Dialogando con l'Autrice, le abbiamo posto alcune domande più mirate, incentrate, da un lato, sulle trame proposte nei suoi fumetti e interessate, dall'altro, a conoscere il loro impiego nei percorsi scolastico-educativi e nelle attività didattiche.

A tal riguardo, Ben Mohamed ha esordito evidenziando come i suoi interventi sono richiesti più al Nord che al Sud. E per tradurre le sue vignette in contributi didattici, le viene maggiormente chiesto di usare il primo lavoro fumettistico tutto suo, prodotto dopo ospitate in libri, raccolte e giornali, ovvero *Sotto il velo* (2016), seguito da *Il mio migliore amico è fascista* (2021) e da *La rivoluzione dei gelsomini* (2018), tra le sue opere più apprezzate dal mondo della scuola. L'immediatezza semantica dei vocaboli proemiali racchiusi nei titoli introducono alle tavole che, nell'alternare vicende reali, temi attuali, registri ironici e autobiografici, consentono una decostruzione visuale degli stereotipi. In *Sotto il velo*, ad esempio, l'uso ricorrente del colore come dispositivo emotivo costruisce una controarrazione rispetto all'immaginario cupo frequentemente associato alla donna musulmana nei media occidentali.

Oltre alla curiosità che l'Autrice vuole trasmettere nei confronti degli argomenti proposti, dalle sue vignette traspirano plurime suggestioni che sollecitano un interesse diversificato e multilivello, cosparso di tocchi di (auto)ironia, talvolta persino provocazione: infatti, i primi due lavori succitati invitano a esercitarsi nel decostruire stereotipi, pregiudizi, semplificazioni e fraintendimenti su determinate questioni sociali, culturali e politiche; il terzo, invece, ricorda la Rivoluzione tunisina del 2010-11, avvenimento storico verificatosi in un Paese che dista qualche centinaio di chilometri dalle coste siciliane, ma che nondimeno sfugge alla maggior parte dei/le lettori/rici italiani/e.

Considerando la complessità interpretativa che un lavoro letterario-artistico impegnato possa implicare, è doveroso fornire dapprima alcuni dati pedagogici. I fumetti di Ben Mohamed vengono adottati come materiali integrativi alle attività didattiche (Frisina et al., 2021; Frabotta, 2024; Lapov, 2025a; 2025b), spesso laboratoriali, nelle classi della scuola secondaria di primo e di secondo grado e meno nella scuola primaria, con un maggiore impatto nelle classi 4° e 5°. A tal proposito, l'Autrice racconta come:

> "negli ultimi anni, soprattutto in questi ultimi dieci, le *graphic novel* sono entrate nella scuola e anche nel contesto accademico… Mi sono stupita del cambiamento: fino a poco tempo fa, in una città come Roma, era difficile che le scuole prevedessero l'introduzione a scopo didattico di questo genere letterario. [...] Molte scuole secondarie di primo grado mi hanno chiamata per affrontare temi come il razzismo attraverso l'uso della mia *graphic novel Sotto il velo*."

Le opere prese in esame si distinguono per una serie di spunti tematici che rispondono alle indicazioni programmatiche dei cicli d'istruzione scolastica e alle necessità conoscitive che definiscono la popolazione delle scuole medie e superiori (Zannoni & Sirotti, 2019; Spaliviero, 2020). Sono funzionali, in parafrasi, al raggiungimento degli obiettivi formativi, che, tradotti in conoscenze e competenze, si intende proporre ai/le giovani frequentanti le classi della scuola secondaria di primo e secondo grado e in un'età che si estende grossomodo dai 10-11 ai 18-19 anni e che, con tutte le precauzioni del caso, siamo soliti definire col termine "adolescenza".

In un'età che dovrebbe iniziare i/le giovani a stadi della vita carichi di plurimi e inediti interrogativi, è vitale saper scongiurare i rischi di offuscamento e demotivazione, ossia mantenere il loro desiderio di

conoscere e orientare la loro curiosità verso sempre maggiori aperture fondate su un pensiero critico-riflessivo; a tal riguardo, l'offerta formativa può essere d'aiuto se variegata in termini tematico-argomentativi e sostenuta da metodologie didattiche interattive, partecipative e inclusive.

Nella sua valenza artistico-interpretativa, il *format* fumettistico offre molteplici risorse pedagogiche da sfruttare ai fini didattici e formativi: si riafferma il carattere immediato e la carica comunicativa dell'abbinamento enunciato-disegno, soluzione assai efficace laddove l'intenzionalità educativa si adopera per affrontare argomenti di rilievo sociale e culturale. Adottare dispositivi fumettistici per affiancare i libri di testo, i cui contenuti di solito poggiano su illustrazioni standardizzate e definite da motivi circoscritti, fornisce ulteriori impulsi alla riflessione e all'immaginazione. Combinando l'impatto visivo con la potenza narrativa, questa scelta metodologica diventa una manovra operativa per invitare chi osserva le immagini e segue le nuvolette a spostare l'attenzione sui temi proposti: lo sguardo e il pensiero vanno in tal modo a selezionare segmenti della realtà, al contempo che le fotografie mentali emergenti da questo procedimento si intersecano formando canali di collegamento con ulteriori contesti, situazioni e congetture.

Addentrandoci nella varietà narrativa suggerita dalle *graphic novel* di Ben Mohamed, osserviamo come i macro-temi – quali la diversità, le minoranze, i diritti, il femminismo, il razzismo, il nazionalismo, il fascismo, il maschilismo, l'islamofobia ecc. – aprono la strada ad ulteriori micro-argomenti che si configurano, non di rado, come piccole soste di approfondimento tematico-argomentativo: in tal modo, le studentesse e gli studenti vengono guidate/i nel loro accostarsi alle questioni del velo "islamico", della diversità religiosa, dell'amicizia, della giustizia sociale e, quindi, al confronto con le situazioni prese in esame e con le istanze di cambiamento sociale e culturale.

Nell'intento di decolonizzare le vedute sul mondo, si evidenzia sul piano dell'agire pedagogico-educativo l'importanza di assumere una postura interculturale e insieme intersezionale. Una riflessione argomentativa che non può essere proposta come equidistante, bensì neutra, giacché multiforme e pluridirezionale: deve cioè essere ampia e ponderata, sensibile e critica, corroborata da fatti e da esperienze, complessa e aperta, anziché monolitica e graniticamente irremovibile. Sotto questo profilo, l'impegno interculturale e intersezionale del lavoro di Ben Mohamed è palese. Infatti, durante l'intervista afferma che:

> "Avendo studiato qui in Italia ho sempre conosciuto un solo punto di vista della storia, quello eurocentrico. Mio padre mi ha insegnato a guardare anche dall'altra parte del Mediterraneo. Nei *reportage* cerco di raccontare la storia come viene narrata da quei Paesi – per esempio, il colonialismo francese in Tunisia dal punto di vista tunisino o quello portoghese in Mozambico dal punto di vista mozambicano."

Oltretutto, non è casuale che la *graphic novelist* Ben Mohamed abbia fondato, all'età di 14 anni, il Fumetto Intercultura: un'impresa giovanile, sostanziata nell'omonima pagina Facebook, che condivide con migliaia di coetanee e coetanei in un mondo sempre più connesso e diviso; una risorsa che si propone di fare la differenza, mentre cerca di sollecitare salti qualitativi nelle menti facendo assegnamento sul corredo iconografico dei social e sulle potenzialità narrative e argomentative delle sue vignette.

7. Cosa decolonizzare con le *graphic novel* di Ben Mohamed

Quali temi si prestano ad essere decolonizzati in ambito scolastico-educativo? A chi e a quali modalità affidare un intervento di decolonizzazione? Quali traguardi e quali obiettivi formativi prospettarsi di raggiungere con approccio decoloniale? Sono soltanto alcune delle domande chiave che consentono di tracciare i contorni delle implicazioni metodologico-operative e le finalità di un lavoro di ristrutturazione decoloniale in prospettiva interculturale e intersezionale attraverso l'impiego didattico di *graphic novel*, segnatamente quelle di Ben Mohamed.

Fondando la propria efficacia comunicativa sulla fusione di elementi visuali e narrativi, una *graphic novel* ha la capacità di far conseguire i più disparati obiettivi didattico-formativi e di essere quindi abbinata, nel contesto di un'aula scolastica o altro ambito educativo, ad un repertorio metodologico altrettanto variegato:

- la collocazione metodologico-operativa più consueta continua a essere quella della *didattica laboratoriale*, di norma connotata come *interculturale* (Lapov, 2019), che utilizza, in qualità di dispositivo conoscitivo-apprenditivo, il *confronto* diretto e interattivo tra i soggetti fruitori, i quali, al fine di favorire processi di *ricostruzione decoloniale*, scelgono di avvalersi del potenziale in-formativo che le *graphic novel* redatte sotto forma di fumetti possono offrire;
- il *carattere immediato* di tali materiali didattici, determinato dai personaggi e dalle trame disegnate, consente di veicolare *messaggi, informazioni e saperi* con uno sforzo di lettura adeguatamente articolato e complesso, giacché corrispondente alle esigenze dell'età e alle competenze che i soggetti in formazione coinvolti potrebbero aver maturato, senza rischiare di ingenerare nei giovani lettori e lettrici, anziché il piacere della lettura, il tedio e il desiderio di abbandonare l'impresa.

Quali questioni, dietro i suggerimenti fumettistici di Ben Mohamed, si portano in classe per essere sottoposte a interventi di decolonizzazione? Trovandoci in un campo di costruzione e stratificazione di significati, spesso in tensione con le narrative dominanti (Hall, 1997), quella di Ben Mohamed si prospetta come una produzione artistico-culturale con forti accenti di denuncia sociale che destina alle convenzioni e convinzioni vigenti delle controproposte. Attraverso le narrazioni multimodali, la *graphic novel* svolge il triplice ruolo di strumento capace di: educare a decifrare codici visuali, decostruire immaginari dominanti (Latouche, 2013) e promuovere pedagogie partecipative che valorizzino saperi plurali e pluriversali. Tra le tante spiccano:

- *questioni socioculturali*, ad es. le differenze e le somiglianze di natura antropico-culturale e spirituale-religiosa che suscitano attenzioni e sensibilità differenti rispetto alla diversità e all'affinità di valori, simboli, principi, condivisi in un dato contesto socioculturale, ma che spesso – seppur interpretati e vissuti diversamente – attraversano l'umanità tutta. In *Sotto il velo*, la dimensione socioculturale emerge attraverso il confronto tra pratiche quotidiane, codici simbolici e forme di appartenenza che attraversano l'esperienza della protagonista. Le vignette mettono in scena situazioni ordinarie – la scuola, i trasporti, la famiglia – mostrando come usi, gesti e simboli vengano letti in modo differente a seconda dei contesti culturali, rendendo visibile la natura situata e relazionale delle identità;
- *questioni di genere*, nella fattispecie quelle concernenti il genere femminile, ad es. la questione del velo "islamico" (Mernissi, 1991) che, nel canalizzare e disciplinare i rapporti donna-uomo, implica aspetti storico-culturali, prossemico-spaziali, vestimentari ed estetici, oltre a quelli socioculturali e sociopolitici. Sempre nella *graphic novel Sotto il velo*, la rappresentazione grafica della protagonista si discosta dall'immaginario dominante che associa la donna musulmana a una figura silenziata e passiva; le tavole costruiscono un soggetto femminile agente, ironico e riflessivo che interroga lo sguardo dell'altro: il velo così diventa un elemento identitario plurale, situato e contestualizzato che cerca di sfuggire alle letture universalizzanti;
- *questioni sociopolitiche*, con particolar riferimento agli stereotipi, ai pregiudizi, alla discriminazione e al razzismo (Scego, 2021; Frisina et al., 2021) come frutti dell'ignoranza e dell'indifferenza per poi espandere la visuale ad altri domini sociopolitici, quali, ad esempio, la parità, le opportunità, i diritti umani, la cittadinanza, i rapporti di potere, il nazionalismo, i conflitti armati… la Pace (Panikkar, 2002). In *Il mio migliore amico è fascista*, il razzismo nella cultura giovanile non viene tematizzato attraverso narrazioni moralizzanti, bensì mediante le dinamiche quotidiane di normalizzazione dell'odio: intrise di linguaggio estremista, tali pratiche si insinuano nelle relazioni amicali e nei contesti scolastici generando forme di violenza simbolica, apparentemente banali, ma profondamente strutturanti;
- *questioni di conoscenza reciproca*: parte dell'operato di Ben Mohamed è dedicata a esperienze che portano l* lettore/lettrice a conoscere terre, popoli, avvenimenti, e non solo attraverso i viaggi a scopo esplorativo e di scoperta storico-culturale, artistica, estetica, ovvero turistica, bensì attraverso il tema del cambiamento sociale, culturale, politico, o di altra natura. Il suo retroterra culturale consente all'Autrice di problematizzare le letture eurocentriche di eventi politici e di restituire complessità storica alle traiettorie di cambiamento socio-politico nel Nord Africa: *La rivoluzione dei gelsomini* diventa così occasione di conoscenza reciproca tra contesti geografici e culturali, nella fattispecie quello italiano e quello tunisino;
- *questioni dell'inclusione* che si traducono in sfide che i/le giovani d'origine immigrata, con particolar riferimento alle donne (Fiorucci, 2017) e alle seconde/terze generazioni, si trovano ad affrontare in Italia (o in altri contesti europei) per affermarsi come persone e cittadini/e. Nelle opere selezionate, le tensioni vissute dai cosiddetti "figli/e dell'immigrazione" vengono sondate attraverso i processi di negoziazione tra appartenenze multiple, aspettative sociali e riconoscimento pubblico: i protagonisti si muovono in spazi educativi e civici, in cui la *convivenza* non è data, ma deve essere continuamente conquistata e ridefinita;
- *questioni professionali*, tra cui la possibilità di utilizzare le arti grafiche come espressione personale e artistica e di esercitare la professione di fumettista in determinati contesti sociali e culturali, quali ad es. le molteplici realtà e tradizioni islamiche. La figura della fumettista emerge come modello professionale alternativo che rompe gli immaginari dominanti: il percorso artistico di Ben Mohamed diventa così una controarrazione rispetto ai ruoli sociali prescritti, mostrando come l'arte possa configurarsi come spazio di negoziazione e autodeterminazione.

Quest'ultimo punto ci introduce alle pratiche di decolonizzazione, attuabili in un incontro interattivo che si snoda su due binari – quello della lettura e analisi del testo e quello delle attività didattico-laboratoriali – al fine di sfruttare il potenziale pedagogico che i contenuti e gli schemi espressivi del genere fumettistico offre:

- è anzitutto un'occasione che stimola ad *accorciare le distanze* a cominciare dall'opportunità di conoscere la persona che sta dietro le opere artistiche e tras-formative che incarna: averla davanti e potervi *interagire* sui temi che sgorgano dalle tavole da lei create rappresenta una modalità autentica di formazione;
- si arriva così a *riflettere* insieme all'Autrice sul fatto che una donna, italo-tunisina, musulmana possa esprimersi pubblicamente in qualità di fumettista: e mentre spiega che in talune realtà islamiche (Stati, regioni, comunità) siffatta possibilità non sempre risulta garantita, Ben Mohamed sottolinea l'importanza di contestualizzazione richiamandosi ai fatti, plurimi e fondati, senza ammettere facili generalizzazioni che inducono in giudizi e pregiudizi essenzializzanti e assolutizzanti;
- imperniare attività didattiche sullo scambio interattivo di esperienze, conoscenze e idee costituisce un'operazione metodologico-operativa in grado di contribuire a sviluppare uno spirito esplorativo ed euristico e a *edificare* un pensiero critico-riflessivo, parimenti applicabile nei confronti delle proprie azioni e traducibile in un modo di essere e pensare auto-riflessivo, auto-analitico e auto-critico;
- la postura che ne emerge mira a *decostruire per ricostruire* convinzioni, costrutti e nozioni, molteplici e radicate, che si fanno apparire fin troppo spesso come "universali", persino "naturali", laddove si tratta di fatti sociali e culturali che non presumono alcuna possibilità di determinismo biologico o di altra matrice;
- dedicare segmenti di didattica alle attualità e ai

temi socialmente rilevanti è un buon esercizio formativo che sollecita a *educarsi* all'acquisizione di uno schema di saperi e pratiche interculturali e pluriversali riconducenti al pensiero decoloniale (Catarci, 2008; Walsh, 2018): approccio che dovrebbe incrementare la propria consapevolezza circa le diversità e le affinità che definiscono l'umano, rendendo – in ultima analisi – i diretti interessati/e maggiormente partecipi dei processi di apprendimento e capaci di risignificare le proprie esperienze al fine di operare una più proficua gestione delle proprie conoscenze.

8. Conclusioni

Il contributo ha posto in luce il potenziale pedagogico delle *graphic novel* che, generalmente catalogabili in prodotti di consumo "di massa", possono invece essere utilizzate come materiali didattici in grado di stimolare il pensiero critico e innescare processi trasformativi nei fruitori. Nello specifico delle narrazioni grafiche di Ben Mohamed si è visto quanto esse possano contribuire a disinnescare le pratiche razziste e sessiste che si annidano nei curricoli scolastici, oltre che nel panorama socioculturale più ampio. I romanzi *Sotto il velo*, *La rivoluzione dei gelsomini* e *Il mio migliore amico è fascista* si configurano come esempi paradigmatici di una letteratura visuale che agisce come "dispositivo pedagogico" e "testo culturale", rappresentativo peraltro dell'intersezionalità identitaria delle protagoniste delle *graphic novel* di Ben Mohamed. A proposito, l'Autrice riporta:

> "Sai, quando cresci con l'immaginario che c'è nei media europei della donna musulmana, sempre nera, vestita di nero, triste o abusata, ho cercato di smontare questo immaginario che non mi rappresentava. I colori dei miei fumetti sono vivaci, ironici, pieni di vita: rappresentano la mia interiorità e una nuova immagine della donna musulmana."

È in questo senso che la pedagogia interculturale si apre – in una prospettiva decoloniale e intersezionale – alla necessità di ripensare criticamente e radicalmente i curricoli, non solo in termini di contenuti, bensì di forme e modalità di pensare e agire: lo scopo è quello di produrre sia cambiamenti sottili nelle pratiche e nelle relazioni interpersonali, sia importanti mutamenti di coscienza che educano a reagire agli immaginari socio-culturali e socio-politici che influenzano profondamente teoria e prassi educativa.

Nel contesto di una scuola sempre più eterogenea e attraversata da tensioni e ingiustizie sociali, queste *graphic novel* offrono un linguaggio accessibile e coinvolgente per lavorare con gli e le adolescenti su questioni cruciali come la discriminazione, il sessismo, l'islamofobia, l'identità multipla e il senso di appartenenza. La loro forza risiede nella capacità di stimolare pensiero critico, empatia, consapevolezza storica e culturale attraverso la convergenza di testo e immagine, linguaggi simbolici ed estetici, autobiografia e denuncia sociale. I romanzi grafici di Ben Mohamed, in particolare, propongono controarrazioni che sfidano i canoni dominanti e consentono di rendere visibili le soggettività subalterne, attivando negli studenti e nelle studentesse processi di rinegoziazione dell'immaginario e delle rappresentazioni sociali.

L'integrazione di tali opere nella didattica costituisce una pratica interculturale e decoloniale concreta che permette di decentrare il sapere, valorizzare l'eterogeneità e promuovere un approccio educativo incentrato sulla pluralità epistemica, sull'ascolto e sull'interazione. Si tratta, in ultima analisi, di un invito a ripensare la scuola come spazio politico e trasformativo, dove le differenze non vengano neutralizzate, ma rese produttive, dove l'inclusione non si limiti all'accesso, ma si esprima nella possibilità di ridefinire attivamente contenuti e prospettive.

Riferimenti bibliografici

Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education, 64*(4), 390–400. https://doi.org/10.2307/2967262
bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.
Ben Mohamed, T. (2015). *Woman story* (B. Vigna, Ed.). Taphros.
Ben Mohamed, T. (2016). *Sotto il velo.* BeccoGiallo.
Ben Mohamed, T. (2018). *La rivoluzione dei gelsomini.* BeccoGiallo.
Ben Mohamed, T. (2020). *Un'altra via per la Cambogia.* BeccoGiallo.
Ben Mohamed, T. (2021). *Il mio migliore amico è fascista.* Rizzoli.
Ben Mohamed, T. (2022). *Crescere in Mozambico.* BeccoGiallo.
Ben Mohamed, T. (2024). *Non stuzzicate la musulmana!* BeccoGiallo.
Ben Mohamed, T. (2025). *Italiana, con permesso.* Rizzoli.
Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo.* Meltemi.
Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico.* Guaraldi.
Brown, A., & Begoray, D. (2017). Using a graphic novel project to engage Indigenous youth in critical literacies. *Language and Literacy, 19*(3), 35–55. https://doi.org/10.20360/G2BT17
Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale: Prospettive radicali per l'intercultura.* FrancoAngeli.
Catarci, M. (2008). Decolonizzare l'educazione: Strategie e proposte per una didattica interculturale. In M. Fiorucci (Ed.), *Una scuola per tutti: Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 68–81). FrancoAngeli.
Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/
Davis, D. J., Brunn-Bevel, R. J., & Olive, J. L. (Eds.). (2015). *Intersectionality in educational research.* Routledge.
De Gregorio, C. (2021, December 10). La donna dell'anno di D. Takoua Ben Mohamed: "Voglio vincere il Nobel con una graphic novel". *la Repubblica*. https://www.repubblica.it/d/2021/12/10/news/takoua_ben_mohamed_autrice_graphic_novel_donna_dell_anno_2021-329157555/
Della Puppa, F., & Walker, S. (2025). Comics in migration, migration in comics: Methodological reflections and theoretical perspectives emerging from the analysis of two case studies. In V. Moretti & F. Della Puppa (Eds.), *The social genres of comics: Impact and innovation of comics in social sciences* (pp. 131–157). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-99185-1_6
Di Grigoli, A. R. (2024). Decolonizzare l'educazione a partire dalla pop culture: Un inquadramento teorico. *Pedagogia e Vita, 84*, 58–65. https://www.edizionistudium.it/riviste/pedagogia-e-vita-22024-sezione-online
Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati.* Bompiani.
Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interde-*

pendence, autonomy, and the making of worlds. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371816
Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre.* Éditions Maspero.
Ferrante, L. (2017, January 3). 12 donne di cui sentirai parlare nel 2017. *Donna Moderna, 30*(2), 24–25.
Fiorucci, M. (2017). Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali. *Pedagogia Oggi, 15*(1), 163–179. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1946
Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* FrancoAngeli.
Forni, D. (2020). Ragazzi e ragazze in cerca di identità: Romanzi e graphic novel per un nuovo bildungsroman interculturale. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche, 18*(1), 98–109. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10987
Frabotta, S. (2024). Il fumetto "Sotto il velo" di Takoua Ben Mohamed: Interculturalità e intersezionalità nella didattica dell'italiano LS. In A. Macannuco (Ed.), *De los márgenes al aula: Aplicaciones didácticas con perspectiva de género* (pp. 217–232). Dykinson.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Tierra Nueva.
Fricker, M. (2009). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing.* Oxford University Press.
Frisina, A., Farina, F. G., & Surian, A. (Eds.). (2021). *Antirazzismo e scuole* (Vol. 1). Padova University Press. https://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382710
Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25–43). Macmillan.
Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education, 7*(1), 21–42. https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048
Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 515–525. https://doi.org/10.1080/14675980802568319
Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion.* Paul Chapman.
Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices.* Sage.
Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style.* Methuen.
Illich, I. (1971). *Deschooling society.* Harper & Row.
Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* Holt, Rinehart and Winston.
Kipling, R. (1899). The White Man's burden. *McClure's Magazine, 12*(4), 290–291. https://pdcrodas.webs.ull.es/anglo/KiplingTheWhiteMansBurden.pdf
Koopman, O., & Koopman, K. J. (2023). *Decolonizing the South African university: Towards curriculum as self authentication.* Palgrave Macmillan.
Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2021). *Pluriverso: Dizionario del post-sviluppo.* Orthotes.
Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: Verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche, 53*(211), 75–94. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2022/03/04-Laboratorio-interculturale-per-linclusione-Lapov.pdf
Lapov, Z. (2024). Incorporare interculturalmente: La diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis: Education, Politics, and Culture, 13*(1), 197–214. https://doi.org/10.7413/2281-9568099
Lapov, Z. (2025a). Il femminile scomodo: Contronarrazioni all'immaginario della donna straniera, musulmana, rom. *MeTis: Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 15*(1), 106–121. https://doi.org/10.30557/MT00329
Lapov, Z. (2025b). Igiaba, Randa, Takoua: Narrarsi al femminile per una cittadinanza interculturale e globale. *IUL Research, 6*(11), 138–153. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v6i11.715
Latouche, S. (2013). Decolonizzare l'immaginario. *Im@go: Rivista di studi sociali sull'immaginario, 2*(1), 206–220. https://doi.org/10.7413/2281-8138016
Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education, 30*(2), 1–12. https://doi.org/10.20853/30-2-709
Lepri, C. (2016). *Le immagini raccontano: L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile.* ETS.
Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa,* (9), 73–101. https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf
Matias, C. E. (Ed.). (2021). *The handbook of critical theoretical research methods in education.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429056963
McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art.* Harper Perennial.
Mernissi, F. (1991). *The veil and the male elite: A feminist interpretation of women's rights in Islam.* Perseus Books Group.
Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.* Princeton University Press.
Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options.* Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822394501
Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.* Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371779
Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* ESF.
Morin, E. (2007). *Où va le monde?* L'Herne.
Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa.* Carocci.
Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità: Una riflessione filosofica.* Jaca Book.
Pinar, W. F. (2011). Decolonization and subjective reconstruction. In W. F. Pinar, *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject* (pp. 39–48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/-9781137015839
Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura.* Laterza.
Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11–20. https://www.margen.org/cursos/67-1/unid01/complem07_01.pdf
Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South, 1*(3), 533–580. https://doi.org/10.1177/0268580900015002005
Reiter, B. (Ed.). (2018). *Constructing the pluriverse: The geopolitics of knowledge.* Duke University Press. https://doi.org/-10.1215/9781478002017
Sacco, J. (1996). *Palestine.* Fantagraphic Books.
Said, E. W. (2007). *Orientalismo: L'immagine europea dell'Oriente.* Feltrinelli.
Satrapi, M. (2007). *Persepolis.* Rizzoli Lizard.
Scego, I. (2021). *Figli dello stesso cielo: Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi.* Piemme.
Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum.* Alfred A. Knopf.
Spaliviero, C. (2020). La letteratura della migrazione nei manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado: I risultati di un'indagine. In S. Regazzoni & M. C. Domínguez (Eds.), *L'altro sono io: Scritture plurali e letture migranti* (pp. 177–191). Edizioni Ca' Foscari. https://doi.org/10.30687/978-88-6969-396-0/015
Storey, J. (2015). *Cultural theory and popular culture: An introduction.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003011729
Tagore, R. (1961). *Towards universal man* (K. Humayun & B. Bhabani, Eds.). Asia Publishing House.
Thambinathan, V., & Kinsella, E. A. (2021). Decolonizing methodologies in qualitative research: Creating spaces for transformative praxis. *International Journal of Qualitative Methods, 20*, 1–9. https://doi.org/10.1177/16094069211014766
Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa.* Laterza.
Walsh, C. E. (2018). Interculturality and decoloniality. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 57–80). Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371779
Yang, G. L. (2006). *American born Chinese.* First Second Books.
Zannoni, F., & Sirotti, A. (2019). Nuovi italiani crescono: La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche, 17*(1), 163–177. https://doi.-org/10.14605/EI1621910
Zoletto, D. (2022). *A partire dai punti di forza: Popular culture, eterogeneità, educazione.* FrancoAngeli.

Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education
Discussion over debate: Scenari storici, teorici ed operativi nell'Educazione degli adulti

Andrea Bignardi
Department or Humanities; University of Ferrara (Italy); andrea.bignardi@unife.it
https://orcid.org/0009-0005-3634-3616

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The purpose of this essay is to demonstrate how discussion, as a teaching methodology, can prove decisive in the development of critical-reflective thinking and how it is preferable to debate. Some theoretical reflections and paradigmatic experiences from the early 20th century in the field of Adult Education will be presented. The peculiarity of discussion in contributing to the maximisation of engagement within classroom contexts will then be analysed. The correlation between the practice of discussion and the development of critical-reflective thinking in adult education programmes will therefore be highlighted. Finally, we will see how the renegotiation of worldviews and the integration of new knowledge can play a central role in the training of teachers and education professionals.

Scopo del saggio è quello di dimostrare come la *discussione*, quale metodologia didattica, possa rivelarsi determinante nello sviluppo del pensiero critico-riflessivo e di come sia essa da prediligere rispetto al *debate*. Verranno presentate alcune riflessioni teoriche ed esperienze paradigmatiche di inizio Novecento nel campo dell'*Educazione degli adulti.* Sarà poi analizzata la peculiarità della discussione nel contribuire alla massimizzazione dell'*engagement* all'interno dei contesti d'aula. Verrà dunque rilevata la correlazione tra la pratica della *discussione* e lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo nel novero dei programmi di istruzione degli adulti. Infine, si vedrà come la rinegoziazione di punti di vista sul mondo e l'integrazione di nuove conoscenze possano giocare un ruolo centrale nella formazione degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione.

KEYWORDS
Discussion, Debate, Transformative learning, Adult Education, Critical thinking
Discussione, *Debate*, Apprendimento trasformativo, Educazione degli adulti, Riflessività critica

Citation: Bignardi, A. (2026). Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 18-23. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_03

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_03

Submitted: August 19, 2025 • **Accepted:** January 18, 2026 • **Published on-line:** February 10, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Considerazioni preliminari e domande di ricerca

Il presente contributo si prefigge l'obiettivo di delineare, seguendo una triplice traiettoria (che include aspetti *storiografici*, *teorici* ed *operativi* riconducibili all'Educazione degli adulti) quanto le peculiarità (procedurali e trasformative) della *discussione* possano renderla una risorsa per lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo, specie se attuata nei contesti formativi di cui gli adulti fanno esperienza.

Nel determinare tre criteri essenziali che dovrebbero contraddistinguere ogni attività concepita per finalità educative, il filosofo dell'educazione britannico Richard Stanley Peters individua nella *trasmissione* degli elementi oggetto di interesse disciplinare, nell'acquisizione della conoscenza come *processo attivo* e nella *volontarietà* (Peters, 1966), quegli elementi che assumono una valenza particolare nella progettualità educativa. Nella fattispecie, per quanto concerne l'Educazione degli adulti, questa interpretazione riveste uno spessore di primaria rilevanza.

Nel rispondere all'esigenza di travalicare specifiche situazioni contingenti che caratterizzano l'adulto che apprende, questa pista di ricerca si è storicamente contraddistinta come foriera di innovatività e, attraverso l'identificazione di modelli teorici e metodologie operative, ha contribuito ad esplicitare il valore del coinvolgimento attivo del discente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Riteniamo questa precisazione necessaria e doverosa, al fine di sgombrare il campo circa l'angolo visuale che assumeremo nell'occuparci di uno "specifico" del discorso pedagogico, che concerne quelle dimensioni in cui le professionalità educative (docenti, educatori, formatori) sono chiamate ad operare nei contesti di apprendimento.

Se consideriamo la *natura artefattuale* dell'insegnamento (Margiotta, 2014), appare evidente che, per il perseguimento del successo formativo, il docente sia chiamato a mettere in campo (e spesso a creare) una serie di strumenti finalizzati alla trasmissione delle *conoscenze*, volano per lo sviluppo contestuale di *abilità* e *competenze*. In particolare, per quanto concerne la dimensione adulta, tanto la *ri-negoziazione* di quelle *prospettive di significato* acquisite perlopiù in maniera acritica durante l'infanzia (Mezirow, 1990), quanto il processo di *ri-generazione* delle conoscenze pregresse (Margiotta, 2014), assumono un ruolo fondamentale per l'Educazione degli adulti.

Questo particolare settore del sapere pedagogico, infatti, si prefigge il compito di sostenere e condurre l'adulto verso mete di consapevolezza e riflessività in merito alle scelte di vita che compie, andando quindi oltre la sola trasmigrazione di contenuti. Nel perseguimento di obiettivi formativi autenticamente trasformativi, Cranton (2002) sottolinea la capacità da parte dell'apprendente di entrare in relazione con punti di vista anche divergenti in ottica critico-riflessiva, per procedere ad una integrazione di prospettive di significato diverse dalla propria e così ampliare il proprio bagaglio di conoscenze, competenze, abilità.

Il compito del professionista dell'educazione si profila come quello di un *facilitatore del cambiamento*, chiamato ad individuare modalità di relazione formativa e metodologie specifiche da svolgersi in situazioni di apprendimento prevalentemente di tipo collaborativo, nell'ottica di *potenziare* la significatività dell'esperienza educativa.

In questa cornice di senso, possiamo considerare dunque la *discussione* come un dispositivo formativo utile allo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e generativo di apprendimento trasformativo in età adulta.

2. Albert Mansbridge, le University Tutorial Classes e il valore della discussione in Eduard C. Lindeman

Il ricorso alla *discussione* come prassi educativa è radicato nella storia dell'Educazione degli adulti. In modo particolare, prenderemo in esame alcune riflessioni sviluppatesi a partire dai primi decenni del Novecento in Inghilterra e negli Stati Uniti. L'esperienza di Albert Mansbridge (1876-1952), e nello specifico in relazione alle *University Tutorial Classes*, può essere, in questo senso, definita paradigmatica. Fondatore della *Workers' Educational Association* nel 1903, Mansbridge è considerato uno dei primi interpreti della moderna concezione dell'Educazione degli adulti. Più specificatamente, un grande contributo dell'educatore britannico è stato quello di aver evidenziato il bisogno di implementare la qualità delle iniziative di istruzione per adulti attraverso la creazione di una sinergia tra associazioni di lavoratori e formazione universitaria. Questa esigenza troverà effettivo riscontro a seguito dei lavori della conferenza dal titolo "What Oxford can do for work people", tenutasi nel 1907. La relazione che ne seguì sancirà il riconoscimento da parte del mondo accademico del progetto delle *University Tutorial Classes*, da poco avviato dalla *Workers' Educational Association* nelle città di Longton e Rochdale. Il sistema fu messo a regime a seguito di una sperimentazione decennale all'interno degli *extension courses*, programmi di istruzione per adulti già in essere nelle università britanniche a partire del 1867, e che lo stesso Mansbridge, in qualità di studente, aveva frequentato.

L'impianto formativo delle *University Tutorial Classes* si basava sull'offerta di corsi di studio di durata triennale, con il proposito di fornire un'adeguata risposta alla crescente domanda di istruzione secondaria da parte di uomini e donne principalmente occupati nel settore industriale (Mansbridge, 1913). Il numero previsto dei partecipanti ad ogni gruppo-classe non doveva superare le 32 unità. Per ogni materia, i cui corsi duravano 24 settimane per anno accademico (Mansbridge, 1920), la prima ora di lezione era dedicata alla presentazione dei contenuti considerati essenziali al raggiungimento di uno standard qualitativo di livello universitario. La seconda ora era invece dedicata alla *discussione* sui contenuti, secondo il principio che "la ricerca della conoscenza non si basa solo sull'acquisizione di fatti, ma sul potere di considerare le cose da vari, ed anche opposti, punti di vista" (Mansbridge, 1913, p. 54, trad. nostra). La *discussione era* guidata da un *tutor*, un esperto qualificato che aveva frequentato le *University Tutorial Class*es da studente, e di cui Mansbridge riporta esempi eccellenti (Mansbridge, 1913).

L'educatore britannico ci fornisce una serie di resoconti riguardanti la conduzione e i risultati di apprendimento ottenuti attraverso la pratica della *discussione* in questi contesti, come quello di una

classe di Economia guidata dal *tutor* W. T. Layton nell'anno accademico 1909-1910. È lo stesso Layton a sottolineare come la *discussione* disveli i punti di forza e di debolezza dell'adulto che apprende (Mansbridge, 1913). Se da un lato l'adulto appare ancorato a pregiudizi personali su aspetti legati ai contenuti del corso, attraverso la partecipazione ad attività coinvolgenti come la *discussione* e la guida autorevole del *tutor*, egli può rileggere le proprie convinzioni, costruendo un patrimonio di nuove conoscenze che andranno a confluire nei *paperwork* [elaborati] oggetto di valutazione finale.

Il grande pregio della proposta educativa di Mansbridge risiede non solo nel riconoscimento del valore pedagogico della *discussione*, ma soprattutto nella messa a sistema di questa metodologia all'interno dei percorsi formali di istruzione secondaria e universitaria per adulti.

Figura altrettanto paradigmatica, per l'apporto teorico e pratico fornito all'Educazione degli adulti, è quella dello studioso statunitense Eduard Christian Lindeman (1885-1953). Nel 1924, lo stesso anno in cui viene nominato professore di *Social Philosophy* presso la *School of Social Work* della Columbia University di New York, Lindeman dà alle stampe il volume *Social Discovery: An Approach to The Study of Functional Groups*. In quest'opera, egli specifica l'esigenza di impostare un approccio improntato alla logica formale nella conduzione delle attività con discenti adulti in piccoli gruppi, le quali devono incorporare la *discussione*, in modo da poter avviare una riflessione condivisa e l'eventuale superamento di pregiudizi sui temi oggetto di apprendimento (Lindeman, 1924).

È però nell'opera in cui Lindeman si occupa degli aspetti più profondi che distinguono l'Educazione degli adulti, vale a dire *The Meaning of Adult Education* del 1926, che possiamo apprezzare il valore che il Nostro attribuisce alla *discussione*. L'approccio didattico di natura *situazionale*, ovvero legato a specifici contesti di vita e problemi che l'adulto esperisce proposto da Lindeman, diviene terreno ideale per la *discussione* e per il lavoro in piccoli gruppi. La *discussione* si configura nella visione studioso americano come "organized talk" (Lindeman, 1926, p. 187), e che l'insegnante-*chairman* deve mantenere all'interno di una serie di regole per promuovere l'integrazione dei diversi punti di vista dei partecipanti e relativi ad un problema o un contenuto d'insegnamento. Il fine è quello di generare una soluzione condivisa favorendo l'armonizzazione degli aspetti cognitivi ed emotivi che influenzano l'apprendimento. Lindeman vede dunque nella *discussione* uno strumento formativo, che, come altre esperienze di *workshop* "richiede sforzo, applicazione e disponibilità ad acquisire strumenti di interpretazione che passano anche attraverso momenti assimilativi e di confronto" (Marescotti, 2023, p. 115-116). Diversa invece, secondo Lindeman, (1926), la natura del *debate*, che, nel prevedere la sistematica esclusione di tutti i punti di vista ritenuti non vincenti, si rivela non inclusivo di prospettive alternative a quelle già maturate, tagliando fuori possibili argomentazioni e suggestioni utili alla generazione di nuova conoscenza.

Scrive Lindeman:

> "Chi di noi è intenzionato a far sì che l'esperienza conduca ad un contenuto intellettuale, deve necessariamente poter *discutere* la propria situazione con altre persone coinvolte, che ne potrebbero essere influenzate e ricavarne informazioni rilevanti ai fini dei loro bisogni" (Lindeman, 1926, p. 183, trad. nostra).

Fin qui emerge quanto l'Educazione degli adulti abbia, fin dalle sue prime teorizzazioni e pratiche moderne, privilegiato metodologie formative preminentemente a carattere partecipativo (e nel caso della *discussione*, mettendo a punto specifiche varianti operative, procedurali e propedeutiche alla valutazione), cogliendone quegli aspetti di *riflessività* che ne costituiscono l'intrinseca cifra inclusiva e trasformativa.

3. Aula, engagement e dialogo razionale

L'aula si presenta come il contesto *princeps* per l'inverarsi dei processi di trasmissione dei contenuti oggetto di interesse formativo. È il luogo dove il professionista dell'educazione può incoraggiare l'apprendimento dei partecipanti che, in forma *volontaria* (Cranton 2006), prendono parte ai processi educativi. Come sottolinea Bowen (1972), già nell'Atene del IV secolo a.C. erano previste, all'interno del *gymnasion*, le *esedre*, ovvero sale aperte dedicate all'attività di studio di retori e filosofi. Riscontriamo quindi già in età classica il bisogno di individuazione di uno spazio specificatamente dedicato all'attività di studio e all'attività intellettuale, e che per sua natura debba essere *aperto*, teatro del *confronto* e del *cambiamento*.

Per quanto nel nostro tempo l'aula abbia assunto una connotazione di ambiente circostanziato, delimitato quasi a volerlo proteggere dall'ambiente esterno, essa ha mantenuto la sua funzione di luogo deputato a favorire la circolazione delle idee e dei contenuti di insegnamento, questi ultimi decontestualizzati e perciò più facilmente mediabili dal docente. Nei contesti formativi, questo *setting* si presenta come un ambiente di apprendimento che si apre al possibile, "arena" di scambi relazionali che devono essere guidati dall'insegnante-facilitatore secondo modalità il più possibile significative e tendendo a mete educativamente auspicabili.

È nell'aula che si gioca la partita dell'*engagement*. Ambiente fisico popolato da soggetti in apprendimento, attivi elaboratori di informazioni e situati in una fitta trama di relazioni sociali (Santoianni e Striano, 2003), emerge quanto, nell'azione educativa e didattica, sia importante agire su questo *setting* per rendere l'interazione tra i soggetti coinvolti il più possibile partecipativo e collaborativo.

Il costrutto di *engagement* rimanda da un lato al coinvolgimento cognitivo e comportamentale del soggetto *nel* contesto e *sugli* oggetti di apprendimento, e dall'altro fa riferimento alla motivazione del discente e al senso di responsabilità attribuito da quest'ultimo al proprio sviluppo personale. In relazione a questo aspetto, Barkley (2010) sostiene che l'*engagement* possa essere innescato attraverso una sinergia tra strategie di apprendimento attivo unitamente alla motivazione e all'impegno profusi dal soggetto in apprendimento, il quale, come rimarca la studiosa ame-

ricana, può contribuire egli stesso con proposte metodologiche.

Si può dunque affermare che è possibile 'produrre' *engagement* attraverso metodologie didattiche come la *discussione*, promuovendo la motivazione attraverso il coinvolgimento attivo dell'apprendente.

Il dialogo può essere considerato "la manifestazione più macroscopica di ciò che chiamiamo educazione" (Genovesi, 2014, p. 78), in quanto permette di argomentare le informazioni acquisite, organizzandole e procedendo alla loro sistematica interpretazione. Lo scambio linguistico tra gli attori in scena prevederà, nelle sessioni di *discussione*, l'uso del *dialogo razionale* allo scopo di *argomentare*, *validare* o *confutare* le diverse prospettive offerte dai partecipanti. Un dialogo, che, come sostiene Mezirow (1997), è finalizzato ad esaminare criticamente le prove presentate a supporto di argomentazioni per giungere, attraverso l'analisi di punti di vista alternativi, a generare soluzioni condivise tra i partecipanti.

Attivare il confronto nei contesti d'aula significa, dunque, aprire alla possibilità di utilizzare la *discussione* e il *dialogo razionale* quali strumenti per: *a*) massimizzare l'*engagement* prevedendo la partecipazione attiva dei discenti; *b*) procedere all'interpretazione critica e alla riflessione su punti di vista alternativi, validandone o sconfessando il contenuto attraverso metodologie di lavoro comunicative e interattive e fondate sul dialogo razionale; *c*) apprendere nuove conoscenze su uno specifico oggetto, integrandole a quelle acquisite in precedenti occasioni formative. Chi apprende viene così reso collaboratore e co-creatore di quella trasformazione di cui il docente si deve fare iniziatore e facilitatore.

Scrive infatti Mezirow:

> "L'obiettivo dell'Educazione degli adulti è quello di sostenere gli adulti nel diventare criticamente riflessivi, nel poter partecipare in maniera piena e libera al dialogo razionale e all'azione, per poter sviluppare prospettive di significato il più possibile inclusive, permeabili e integranti l'esperienza pregressa" (Mezirow, 1991, pp. 224–225, trad. nostra).

I professionisti che si occupano di Educazione degli adulti, sia con compiti direzionali sia con compiti di natura principalmente didattica, devono quindi essere in grado di stabilire, fin dalla fase progettuale, obiettivi di apprendimento e strategie didattiche che possano stimolare, all'interno dei contesti d'aula, l'esercizio della *discussione* basata sul dialogo razionale per sostenere l'*engagement* e lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo.

4. Discussione, sviluppo del pensiero critico e riflessività. Proposte metodologico-operative

A distanza di un secolo dalle riflessioni di Mansbridge e Lindeman, i contributi da loro offerti si riflettono nello scenario epistemologico contemporaneo (anche stavolta i riferimenti principali sono riconducibili all'*anglosfera*) circa l'impiego della *discussione* in ottica di acquisizione delle competenze critico-riflessive da parte dei soggetti in apprendimento.

Già Bruner (1966) sottolinea il peso, nella promozione dello sviluppo cognitivo e sociale, della pratica dialogica come occasione per internalizzare e veicolare il pensiero, e come esercizio per 'testare' in situazione le capacità comunicative del soggetto affinate all'interno dei processi formativi. Mezirow (1997) rileva che non può realizzarsi alcuna autentica processualità di carattere trasformativo nell'adulto se esso non è in grado di: *a)* dialogare razionalmente con altri soggetti in apprendimento, interagendo e integrando differenti significazioni e prospettive; *b)* operare una riflessione critica sulle proprie convinzioni e prospettive di significato. Ed è proprio all'interno di questo processo di riflessione, ed eventuale revisione di assunti di fondo dati per scontati, che si colloca la possibilità di sviluppo e generazione del *pensiero critico,* quale competenza chiave da potenziare all'interno dei programmi formativi per adulti, iniziative chiamate sempre di più ad agire in profondità sul modo in cui gli individui 'leggono' loro stessi e il mondo.

Il costrutto di pensiero critico, in cui riecheggiano le teorie di Freire (1970) e Mezirow, è stato ampiamente definito, nelle sue parti costitutive e generative, da parte dello studioso britannico Stephen D. Brookfield, a partire da una serie di ricerche teorico-empiriche iniziate fin dagli anni Settanta nell'ambito di corsi di specializzazione per insegnanti, nel Regno Unito, in Canada, negli Stati Uniti (tra cui presso il *Teachers College* della Columbia University di New York).

Sull'urgenza di impostare un modello di apprendimento in età adulta basato sulla capacità di sviluppare *riflessività critica*, Brookfield (1986) scrive:

> "Un apprendimento individuale significativo comporta una trasformazione nei discenti, portandoli a ridefinire e reinterpretare il loro mondo personale, sociale e professionale. Nel processo, l'adulto arriva ad esplorare i propri domini affettivi, cognitivi e psicomotori secondo modalità fino a quel momento non ritenute rilevanti" (Brookfield, 1986, pp. 213–214, trad. nostra).

Lo sviluppo del pensiero critico è considerato dallo studioso britannico un obiettivo educativo primario, che deve essere perseguito dai sistemi di istruzione secondaria e universitaria. Brookfield (1987a) identifica nella capacità di rinegoziare le prospettive di significato date per scontate e nella prefigurazione di scenari alternativi le caratteristiche essenziali per lo sviluppo del pensiero critico, attraverso una costante integrazione di *prospettive divergenti* tramite la pratica dell'argomentazione *razionale*.

Questa cornice di senso apre conseguentemente anche alla *riflessività*, in quanto, grazie alla messa in campo di metodologie appropriate quali la *discussione*, l'apprendimento può potenzialmente investire anche la sfera della metacognizione, contribuendo alla ridefinizione delle strategie di apprendimento adottate acriticamente in precedenza dai soggetti. Su quest'ultimo aspetto si sono espressi vari studiosi (Shor 1980; King e Kitchener, 1994) e sull'importanza di condurre l'apprendente verso una progressiva astrazione dei contenuti di insegnamento, delle prospettive di significato proprie e altrui e delle strategie di apprendimento, e procedere successivamente ad

una profonda analisi critica. Capacità di *ascolto*, *analisi*, *astrazione* e *sintesi* giocano quindi un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero critico.

Imparare a pensare criticamente può essere quindi efficacemente appreso e affinato. Brookfield pone l'accento sulla capacità del facilitatore di calare le attività per lo sviluppo del pensiero critico contestualizzandole all'interno di *case studies* e scenari concreti, e nella scelta di tecniche didattiche basate sul lavoro in piccoli gruppi, dove "i partecipanti divengono specchio critico, gettando luce su prospettive mai prese in considerazione prima" (p. 156, trad. nostra). In questa ottica, la dimensione sociale dello sviluppo del pensiero critico risulta precipua, e compito fondamentale dell'insegnante diviene quello di progettare una sequenza di interventi dove l'uso della *discussione* assume uno spessore di fondamentale rilevanza per favorire l'*engagement* e il successo formativo.

Nella disamina degli aspetti più prettamente metodologici e operativi, l'Autore rimarca l'esigenza, in fase preliminare, di stabilire regole *generali* (es. contribuire con materiale inedito, parafrasare i contenuti delle prospettive offerte dai partecipanti in fase di commento, chiedere eventuali maggiori delucidazioni) e successivamente stabilire regole *specifiche*, negoziate dai partecipanti sulla base del loro bagaglio di esperienze (delineando le caratteristiche ideali di una *buona discussione* organizzata per scopi didattici). Come attività di *ice breaking*, l'Autore, nel volume *The Skillful Teacher* (2015), propone l'adozione di un approccio il più possibile provocativo, stimolando una forte reazione emotiva nei partecipanti attraverso l'uso di citazioni *ad hoc* volte a far emergere aspetti legati ai contenuti centrali del corso.

Brookfield passa in rassegna una serie di attività basate sulla *discussione* che possono essere utilizzate in contesti che prevedono la presenza di apprendenti adulti. Vengono presentati dall'Autore una pluralità di tecniche a comune matrice metodologica. Si passa dalla presentazione e integrazione di punti di vista (*Circle of Voices*), alla definizione di ruoli specifici all'interno dell'attività (*Conversational Roles*), all'utilizzo di *cards* per l'attribuzione di compiti interattivi (*Conversational Moves*), al commento di estratti da testi in esame (*Hatful of Quotes*).

Tra le attività proposte, il *Chalk Talk* merita una menzione particolare. L'originalità di questa tecnica risiede nel fatto che non prevede l'espressione orale. Il docente, dopo aver scritto alla lavagna una domanda di partenza, lascia accanto alcuni pezzetti di gesso invitando un partecipante, dopo una breve riflessione interiore, a commentare per iscritto e alla lavagna il contenuto, offrendo il proprio punto di vista in relazione ai contributi di altri partecipanti. A questa circolarità può prendere parte anche l'insegnante. Al termine di questa fase, rimarrà alla lavagna una rappresentazione grafica, una *mind map* prodotta dai partecipanti, come "fotografia" delle varie prospettive di significato emerse durante l'attività.

Diviene evidente, alla luce delle tecniche qui riportate, il riconoscimento della pianificazione e della preparazione da parte del docente dei momenti di pratica, basati su regole e protocolli, per permettere la massima adesione e l'eventuale supporto agli apprendenti più introversi o in difficoltà.

Per assicurare lo sviluppo di un *setting* d'aula il più democratico possibile e per garantire la massima equalità della partecipazione, Cranton (2006) individua alcune strategie comunicative che possano mettere gli apprendenti nelle migliori condizioni possibili per adattare la loro comunicazione alle istanze presentate da altri, argomentando le diverse prospettive. La studiosa canadese pone l'accento sulla necessità di assegnare ai partecipanti ruoli di co-direzione dell'attività e per il controllo del mantenimento del focus originario, e su quanto il facilitatore debba ricorrere alla comunicazione non verbale per sottolineare la correttezza della procedura, e infine di evitare di formulare giudizi arbitrari e sprezzanti.

5. Annotazioni conclusive

Nel tirare le fila del percorso fin qui tracciato, emerge quanto il ricorso alla *discussione* possa permettere a vissuti e mondi esperienziali di poter venire a contatto e dialogare all'interno dei contesti d'aula, fornendo un sostanziale impulso alla motivazione e aumentando le *chances* di realizzazione di apprendimento trasformativo.

Collocandoci nella prospettiva di Lindeman, riteniamo che il punto di forza di questa prassi didattica risieda nel fatto che non privilegi il punto di vista ritenuto maggiormente 'vincente' a discapito degli altri proposti, che vengono invece integrati con l'intenzione di generare una conoscenza co-costruita e condivisa. Questa visione della *discussione* presenta delle analogie procedurali ed organizzative con alcune tipologie di *debate* e ne condivide obiettivi pedagogici, come nel caso dei protocolli *British Parliamentary* e *World School Debate*, i quali prevedono la replica alle argomentazioni già introdotte da parte degli avversari (De Conti, 2013, p. 115); in questo senso, si rende necessaria una sessione preliminare di formazione alla pratica del *debate*, la quale, "non deve fornire solo nozioni logico-argomentative, ma anche nozioni retoriche inerenti all'organizzazione degli argomenti" (De Conti, 2013, p. 115).

Questa scelta metodologica permette inoltre la possibilità di mettere sotto la lente d'ingrandimento la qualità dell'*azione didattica*, che, come osserva Damiano (1993), non si esercita direttamente sul discente, ma sul *medium* e sugli oggetti culturali che scegliamo di privilegiare, valorizzando i *processi* di apprendimento e non i *prodotti*.

Fare luce su come l'insegnamento ad adulti (e non solo) dovrebbe 'accadere' innesca inevitabilmente una serie di considerazioni sull'importanza di includere la *discussione* all'interno dei percorsi di formazione (iniziale ed *in itinere*) dei docenti di ogni ordine e grado. La valorizzazione delle competenze dell'insegnante nel tradurre in strategie operative i principi e le teorie pedagogiche, combinata all'arte di utilizzo di metodologie e materiali, può incentivare un atteggiamento *riflessivo* circa l'agire professionale.

Formare i docenti *attraverso* la *discussione* e *per* il suo utilizzo nei contesti formativi significa supportare una riflessione sulle prassi educative, spingendo i professionisti a mettersi in gioco sul piano cognitivo, emotivo e socio-relazionale (Fabbri et al., 2008), e così

renderli capaci di rivedere e adattare le proprie scelte operative a seconda delle più disparate situazioni di apprendimento.

Come sottolinea Schön (1993), il *docente riflessivo*, nel rifiutare l'applicazione standardizzata del suo sapere tecnico, si deve porre costantemente in dialogo con la situazione sociale in cui si sta muovendo.

È solo attraverso lo sviluppo di una interconnessione tra competenze didattico-disciplinari e psicopedagogiche, e alla loro acquisizione secondo modalità riflessive, che il docente potrà *educare al pensiero critico*, anche all'interno di contesti scolastici contraddistinti da incertezza, instabilità e dalla necessità di integrare le eterogeneità presenti nei gruppi classe.

Occorre, dunque, prevedere un rafforzamento del ricorso alla *discussione* come *medium* all'interno dei percorsi iniziali, abilitanti o di formazione continua dedicati ai professionisti dell'educazione e agli insegnanti nella fattispecie. Se consideriamo il primato dell'interpretazione nello sviluppo della *forma mentis* del docente e del formatore (Cambi, 2013), appare chiaro come il *sapere in situazione*, lo *studio di casi* e la *disposizione al dialogo*, rappresentino elementi imprescindibili nella guida dell'educando verso orizzonti di libertà ed emancipazione.

Inoltre, è necessario evidenziare, alla luce dell'attuale scenario culturale dominato da una martellante offerta di prodotti multimediali ad uso informativo, le possibili ricadute sui soggetti in formazione per lo sviluppo della *critical literacy* (Shor, 1999). Se qualsiasi rappresentazione della realtà (e quindi anche dei rapporti di potere che regolano la vita della società) viene operata a cominciare dalle scelte linguistiche che utilizziamo per esprimere giudizi e opinioni, un'azione educativa basata sull'argomentazione e sulla riflessione critica non può non influire sullo sviluppo della capacità del soggetto di scrutinare eventuali immagini falsificatorie e fuorvianti della realtà, e che possono influenzare la possibilità di immaginare una progettualità futura fondata su elementi di democrazia e pluralità.

Riferimenti bibliografici

Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: Handbook for college faculty.* Jossey-Bass.

Bowen, J. (1972). *A history of Western education.* Methuen & Co. Ltd.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning.* Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. (1987a). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative way of thinking and acting.* Open University Press.

Brookfield, S. D. (1987b). Eduard Lindeman. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth century thinkers in adult education* (pp. 119–143). Croom Helm.

Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom.* Jossey-Bass.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Harvard University Press.

Cambi, F. (2013). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, & M. Muzi, *Le professionalità educative: Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 39–64). Carocci.

Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 63–71. https://doi.org/10.1002/ace.50

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults.* Jossey-Bass.

Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento.* Armando Editore.

De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: Scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla Formazione, 16*(1), 111–120. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13488

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali.* FrancoAngeli.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* The Seabury Press.

Genovesi, G. (2014). *Io la penso così: Pensieri sull'educazione e sulla scuola.* Anicia.

King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment.* Jossey-Bass.

Lindeman, E. C. (1924). *Social discovery: An approach to the study of functional groups.* Republic Publishing Company.

Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education.* The New Republic.

Mansbridge, A. (1913). *University tutorial classes: A study in the development of higher education among working men and women.* Longman, Green & Co.

Mansbridge, A. (1920). *An adventure in working-class education.* Longman, Green & Co.

Marescotti, E. (2023). Come la vita stessa: Perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti. *Educazione aperta, 14*, 99–118. https://doi.org/10.5281/zenodo.8215044

Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione: Finalità e modelli.* Anicia.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transforming and emancipatory learning.* Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning.* Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Peters, R. S. (1966). *Ethics and education.* Unwin University Books.

Santoianni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento.* Laterza.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Dedalo.

Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life.* South End Press.

Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice, 1*, 1–30. https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2

Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role of Debate

Epistemologia della complessità e formazione universitaria: Un'indagine sperimentale sul ruolo del Debate

Manuele De Conti
Dipartimento di Scienze Umane e sociali; Universitas Mercatorum (Italy); manuele.deconti@unimercatorum.it
https://orcid.org/0000-0003-4777-732X

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper outlines an ongoing research project aimed at investigating the role of debate in university education, with a particular focus on the development of complexity-oriented personal epistemologies. Using a quasi-experimental approach, the study will assess, using the Epistemic Beliefs Inventory, whether debate training and participation in competitive tournaments transform the conceptions of knowledge among university students from six MENA (Middle East and North Africa) countries. The research design includes pre-, post-, and follow-up surveys, ensuring control for sociocultural variables and ensuring rigorous and structured data collection. Quantitative analysis will be conducted during 2026, with the aim of offering insights for innovating educational practices and policies, fostering the diffusion of debate and complex and relational thinking in international education systems.

Il contributo delinea un progetto di ricerca in fase di realizzazione, volto a indagare il ruolo del Debate nella formazione universitaria, con particolare attenzione allo sviluppo di epistemologie personali orientate alla complessità. Attraverso un approccio quasi-sperimentale, lo studio valuterà mediante l'*Epistemic Beliefs Inventory* se la formazione al Debate, e la partecipazione a tornei competitivi, trasformino le concezioni della conoscenza tra studenti universitari provenienti da sei Paesi MENA (*Middle East and North Africa*). Il disegno di ricerca include rilevazioni pre, post e *follow-up*, garantendo il controllo di variabili socio-culturali e assicurando una raccolta dati rigorosa e strutturata. L'analisi quantitativa sarà realizzata nel corso del 2026, con l'obiettivo di offrire spunti per innovare pratiche e *policy* educative, favorendo la diffusione del Debate e del pensiero complesso e relazionale nei sistemi formativi internazionali.

KEYWORDS
Personal Epistemologies, Complexity Epistemology, Debate
Epistemologie Personali, Epistemologia della complessità, Debate

Citation: De Conti, M. (2026). Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role of Debate. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 24-30. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_04

Copyright: © 2026 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.
Acknowledgments : Questo contributo è stato elaborato nell'ambito della QatarDebate Fellowship, a cui l'autore partecipa in qualità di fellow.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_04

Submitted: January 10, 2026 • **Accepted:** March 25, 2026 • **Published on-line:** March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione e posizione del problema

Il modello tradizionale di conoscenza, ossia quello fondato sulla logica classica e sulla categoria di causalità lineare, ha mostrato fin dal Novecento i suoi numerosi limiti. Le sue rigidità e riduttività sono state messe in evidenza dall'evoluzionismo darwiniano, dalle letture psicoanalitiche di Freud e Jung, dalle scienze etno-antropologiche e anche dalla fisica quantistica, tutte teorie influenzate dalla natura complessa della realtà.

Trasposto sul terreno della formazione universitaria, questo limite del paradigma lineare si traduce spesso in curricoli frammentati, in pratiche di insegnamento centrate sulla trasmissione unidirezionale e in forme di valutazione che premiano la riproduzione di risposte attese più che la costruzione di nessi tra problemi, contesti e livelli di analisi. Una simile impostazione risulta particolarmente inadeguata di fronte a questioni contemporanee – come la sostenibilità, le migrazioni, le trasformazioni tecnologiche e le disuguaglianze educative – che non possono essere comprese mediante spiegazioni monocausali. Ne deriva l'esigenza di una formazione capace di esercitare negli studenti l'attitudine a tenere insieme dati, valori, conseguenze e punti di vista, educandoli alla consapevolezza che ogni sapere è situato, parziale e tuttavia indispensabile per comporre quadri interpretativi più ampi (Morin et al., 2004; De Conti, 2025).

Il superamento di questo modello egemonico e tradizionale di conoscenza richiede il distacco da un pensiero che frammenta e semplifica, in direzione di uno che connette e associa (Hessel & Morin, 2012), di un sapere etico e relazionale (Gramigna, 2024) capace di abbracciare l'incertezza e di attraversare tutte le scienze, sfidando la visione semplificata e compartimentata del sapere.

Un simile spostamento di paradigma non comporta il rifiuto della razionalità, bensì il suo ripensamento in forma più ampia e meno riduzionista. Pensare la complessità, infatti, non significa abbandonare il rigore, ma riconoscere che il rigore stesso esige contestualizzazione, relazione tra livelli e capacità di tenere insieme ordine, disordine e organizzazione. In ambito formativo questo si traduce nell'esigenza di pratiche che non separino artificiosamente cognizione, etica e responsabilità pubblica, ma rendano gli studenti progressivamente capaci di argomentare, prendere posizione e rivedere le proprie convinzioni alla luce dell'incontro con l'altro. L'epistemologia della complessità, in questa prospettiva, non riguarda solo il contenuto dei saperi universitari, ma anche le forme attraverso cui tali saperi vengono insegnati, discussi e socialmente legittimati (Gramigna, 2024; Morin et al., 2004).

È di competenza dell'università, in quanto agenzia educativa superiore, rompere con il dominio della tradizione e promuovere il passaggio da una forma tradizionale di conoscenza a un modello capace di rendere conto della complessità del reale (De Conti, 2025). Anzi, Hessel e Morin le assegnano una duplice missione: da un lato, l'università deve adattarsi alla modernità scientifica e sociale, integrandola nei suoi curricula attraverso insegnamenti professionali che rispondano alle esigenze del mondo contemporaneo e, dall'altro, deve fornire una cultura metaprofessionale fondata sull'autonomia della coscienza, sulla problematizzazione critica, sul primato della verità, sull'utilità, nonché su un'etica della conoscenza in grado di promuovere una visione globale e contestualizzata dei saperi (Hessel & Morin, 2012). Ma come può l'università perseguire questo ambizioso obiettivo?

Secondo la prospettiva illustrata, il Debate può essere letto non semplicemente come una tecnica comunicativa, ma come un dispositivo pedagogico coerente con la missione universitaria delineata da Hessel e Morin. Preparare un dibattito, infatti, significa delimitare un problema, interrogare fonti eterogenee, valutarne affidabilità e pertinenza, costruire inferenze, prevedere obiezioni e riformulare la propria tesi in rapporto alle argomentazioni avversarie. Si tratta, quindi, di un esercizio che intreccia competenze professionali e meta-professionali: da un lato sviluppa abilità trasferibili in ambito accademico e lavorativo; dall'altro educa alla riflessività epistemica, alla responsabilità argomentativa e alla consapevolezza del carattere non definitivo della conoscenza. Proprio per questo il Debate può rappresentare una concreta mediazione didattica tra l'esigenza di specializzazione e la necessità di una cultura critica, dialogica e transdisciplinare (Hessel & Morin, 2012; De Conti & Manzini, 2024).

L'ipotesi generale formulata per iniziare a indagare questo ampio interrogativo è se *la formazione e la pratica del Debate, o dibattito regolamentato,* contribuiscano allo sviluppo di un'*epistemologia personale orientata alla complessità*. Nello specifico lo studio indaga se la partecipazione a percorsi di formazione al dibattito e a tornei competitivi possa portare gli studenti universitari ad adottare convinzioni epistemiche che considerano la conoscenza come dinamica, interconnessa ed in evoluzione, piuttosto che come fissa, lineare o riducibile a fatti isolati.

Formulata in termini più analitici, l'ipotesi non assume che il Debate produca automaticamente trasformazioni epistemiche, né che ogni forma di discussione regolata generi di per sé pensiero complesso. Piuttosto, essa presuppone che specifiche condizioni didattiche – esposizione a controversie autentiche, obbligo di giustificare le affermazioni, confronto con controargomentazioni robuste, revisione pubblica delle tesi e valutazione argomentativa – possano creare un ambiente favorevole alla ristrutturazione delle credenze sulla conoscenza. L'interesse scientifico dello studio consiste dunque nel verificare se e in quale misura una pratica didattica strutturata possa incidere non solo su competenze osservabili, ma anche sui presupposti epistemici che orientano il modo in cui gli studenti interpretano la realtà, selezionano le fonti e attribuiscono validità ai saperi in conflitto.

Le ipotesi nulle assunte in questa ricerca sono le seguenti:

> **$H_0$1**: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata a una maggiore tendenza a percepire la conoscenza come fissa e immutabile.
>
> **$H_0$2**: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata alla visione della conoscenza come semplice e composta da fatti isolati.

$H_0$3: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata alla convinzione che la conoscenza derivi esclusivamente da fonti autorevoli e infallibili.

2. Debate ed epistemologie personali

Il Debate, o dibattito regolamentato, è una metodologia didattica innovativa impiegata anche in università (De Conti & Manzini, 2024) riconosciuta, da tempo come strumento di emancipazione dagli orientamenti intellettuali e sociali egemoni. Da una prospettiva didattica, il Debate consiste in un confronto argomentato e regolamentato tra due o più squadre su un tema controverso, di fronte a una giuria. La necessità di contrapporre prospettive differenti, di elaborare, generare, o navigare interpretazioni inedite di controversie consolidate (Llano, 2023), permette agli studenti di esplorare problemi interdisciplinari e di sviluppare un pensiero non binario e multiprospettico particolarmente affine al pensiero complesso (Ijaz & Sergeant, 2022). Il Debate, quindi, favorirebbe un'epistemologia personale orientata alla complessità, relazione, questa, che non è ancora stata esplorata empiricamente. Parallelamente, le epistemologie personali si riferiscono a specifiche configurazioni di credenze e teorie che gli individui possiedono riguardo alla natura della conoscenza e ai processi attraverso cui essa viene acquisita. Questo costrutto, spesso indicato come credenze epistemologiche, comprende visioni socialmente condivise dell'organizzazione della conoscenza, delle sue fonti, del valore di verità delle informazioni, dei criteri di giustificazione e dei metodi per acquisire comprensione (Hofer & Pintrich, 2002). Tali credenze sono radicate nella vita quotidiana e svolgono un ruolo cruciale nel plasmare processi cognitivi come il pensiero, il ragionamento, l'apprendimento e il processo decisionale. Le convinzioni epistemologiche costituiscono infatti la base dello sviluppo intellettuale ed etico (Kuhn, 2005; Perry, 1970) e le credenze relative alla conoscenza influenzano i processi di apprendimento, il giudizio riflessivo, l'autoregolazione, le capacità di pensiero critico e la motivazione intrinseca, sia negli studenti sia negli educatori. In altre parole, le epistemologie personali influenzano il modo in cui gli individui si avvicinano alla conoscenza e la valutano, incidendo sia sul loro coinvolgimento cognitivo che su quello affettivo, nei diversi contesti di vita (Schommer-Aikins & Duell 2013).

Il nesso teorico tra Debate ed epistemologie personali può essere ulteriormente chiarito se si considera che il dibattito regolamentato obbliga i partecipanti a fare esperienza di un duplice decentramento: da un lato, lo studente è chiamato a sospendere l'adesione immediata alle proprie intuizioni, poiché deve confrontarle con prove, controesempi e criteri di giustificazione pubblicamente esponibili; dall'altro, è costretto a misurarsi con la possibilità che una questione controversa non ammetta una soluzione semplice o univoca. In questo senso, il Debate attiva processi vicini a quelli descritti dalla letteratura sulle epistemologie personali: mette in crisi la credenza in una conoscenza certa, semplice e depositata nell'autorità e favorisce il passaggio verso forme di pensiero più valutative e riflessive, nelle quali il valore di una posizione dipende dalla qualità delle ragioni che la sostengono (Kuhn, 1991, 2005; Hofer & Pintrich, 2002). Inoltre, il formato competitivo, lungi dal coincidere con una mera esibizione retorica, introduce vincoli procedurali che obbligano a distinguere tra opinione, evidenza, inferenza e confutazione, aumentando la probabilità che l'apprendimento si configuri come revisione di schemi di conoscenza e non solo come acquisizione di tecniche persuasive. È proprio questa struttura, insieme dialogica e regolata, a rendere il Debate un possibile laboratorio di pensiero complesso, nel quale la conoscenza viene trattata come costruzione dinamica, relazionale e contestuale (Ijaz & Sergeant, 2022; Llano, 2023).

Poiché il costrutto delle epistemologie personali implica dimensioni che permettono di rilevare se un soggetto considera la conoscenza come un fenomeno o un processo complesso[1], tale costrutto si propone come pertinente per indagare le ipotesi poste. Le epistemologie tradizionali, infatti, spesso presuppongono che la conoscenza sia certa, semplice e trasmessa dall'autorità. Al contrario, una prospettiva orientata alla complessità riconosce la conoscenza come incerta, in evoluzione e interconnessa attraverso i diversi sistemi. Sviluppare epistemologie personali in linea con la complessità significa riconoscere che la comprensione emerge attraverso il dialogo, la negoziazione e l'integrazione di molteplici prospettive. E questo cambiamento è essenziale nell'educazione contemporanea, poiché prepara gli studenti a gestire l'ambiguità, ad adattarsi al cambiamento e ad affrontare i problemi come fenomeni dinamici, piuttosto che riducibili a spiegazioni lineari o a una singola causa.

Nonostante l'importanza delle epistemologie personali per lo sviluppo individuale, e sebbene le epistemologie personali e il dibattito siano collegati agli stessi atteggiamenti e competenze – come il pensiero critico, l'apprendimento, l'autoregolazione e lo sviluppo etico e civico – la letteratura sul rapporto tra epistemologie personali e dibattito è assente e, laddove disponibile, consiste principalmente in contributi aneddotici o in evidenze secondarie o indirette. In effetti, si può identificare un solo risultato che collega direttamente le epistemologie personali, o credenze epistemologiche, al dibattito (De Conti, 2023), ma questa ricerca è puramente teorica; riconosce l'assenza di letteratura pertinente e conclude che, sebbene le evidenze aneddotiche tendano a sostenere la tesi secondo cui il dibattito non promuove il relativismo, anche se lo facesse, sarebbe comunque preferi-

1 Le dimensioni minime che compongono tale costrutto, riconosciute trasversalmente dai diversi approcci di ricerca, sono: a) *certezza*, ossia il grado in cui una persona considera la conoscenza fissa e assoluta, piuttosto che provvisoria e in evoluzione; b) *semplicità*, ovvero il peso che una persona assegna alla conoscenza come accumulazione di fatti, anziché come un insieme di concetti altamente interrelati da generare l'idea che sia relativa, contingente e contestuale; c) *fonte della conoscenza,* ossia quanto una persona giudica che la conoscenza si origini e risieda in un'autorità esterna, piuttosto che essa si costruisca attraverso l'interazione; d) *giustificazione*, ovvero la misura in cui una persona aderisce a visioni dualistiche (vero-falso) o a posizioni riflessive dove le molteplici prospettive sono valutate sulla base delle ragioni a loro sostegno (Hofer & Pintrich, 1997).

bile rispetto alla promozione del dogmatismo o del dualismo, tendenze sempre più diffuse nelle società occidentali.

Il vuoto di ricerca, pertanto, non è soltanto quantitativo ma anche qualitativo. Gran parte della letteratura disponibile sul Debate si concentra, infatti, sugli esiti cognitivi più immediatamente osservabili – abilità argomentative, pensiero critico, competenze comunicative, engagement, cittadinanza attiva – senza interrogare in modo diretto i presupposti epistemici che rendono possibili tali apprendimenti. Manca, in altri termini, una verifica empirica del modo in cui la pratica del dibattito possa incidere sulle credenze relative alla natura della conoscenza, alle sue fonti e ai suoi criteri di legittimazione. La ricerca qui proposta si colloca precisamente in questo spazio ancora poco esplorato e assume rilievo ulteriore per almeno due ragioni: adotta un impianto quasi-sperimentale, ancora raro negli studi sul Debate, e lo applica in un contesto internazionale e multiculturale, dove l'analisi delle epistemologie personali può restituire informazioni preziose sul rapporto tra pratiche formative, culture accademiche e trasformazione dei modi di conoscere.

Un corpo più ampio di letteratura affronta superficialmente il legame tra il dibattito regolamentato e il costrutto dei "modi di conoscere", o "*ways of knowing*", intesi come manifestazione della epistemologia personale o come un approccio alla conoscenza e all'apprendimento. Talvolta il dibattito è infatti riconosciuto come un metodo efficace per favorire una comprensione e un apprendimento più completi dei fenomeni, poiché consente l'adozione di diversi approcci interpretativi, come prospettive storiche, culturali o scientifiche. Il dibattito espone i partecipanti a vari punti di vista, facilitando la ricalibrazione delle opinioni sociali, promuove un approccio transdisciplinare e risponde ai diversi stili di apprendimento dei Millennials, che richiedono metodi didattici oltre le tradizionali lezioni frontali. In tutti questi riferimenti bibliografici si fa esplicito riferimento ai "modi di conoscere". Ciononostante, solo in tre casi del *corpus* visionato si trovano indagini empiriche, e anche in questi casi le ipotesi non considerano né esplicitamente né direttamente le epistemologie personali o i modi di conoscere, confermando la rilevanza della presente ricerca proposta.

Il richiamo ai "modi di conoscere" impiegato in questi studi è certamente promettente, ma spesso rimane sul piano di una nozione descrittiva o intuitiva, senza tradursi in un costrutto empiricamente definito e operazionalizzabile. Talvolta il dibattito è infatti ricondotto genericamente alla capacità di "aprire la mente" o di "favorire una comprensione più profonda dei fenomeni", formule utili sul piano pedagogico ma troppo elastiche per sostenere inferenze di carattere scientifico. Il presente studio, assumendo esplicitamente la cornice delle epistemologie personali, compie un passaggio ulteriore: non si limita a riconoscere al Debate un potenziale formativo, ma interroga quali dimensioni del rapporto con la conoscenza possano essere coinvolte e come esse possano essere rilevate in modo comparabile. In tal senso, la ricerca contribuisce a chiarire il lessico teorico dell'area e a distinguere tra riferimenti generici alla complessità del conoscere e analisi empiricamente fondate dei cambiamenti epistemici.

Lavori interessanti sulle epistemologie personali sono stati condotti da Deanna Kuhn (1991, 2005) e da autori correlati. Tuttavia, sebbene questi studi forniscano indicazioni preziose sul rapporto tra epistemologie personali e capacità argomentativa, essi non supportano direttamente la conclusione secondo cui il dibattito promuove epistemologie complesse tra i suoi praticanti.

Il riferimento agli studi di Kuhn e Perry risulta particolarmente pertinente anche perché individua nella popolazione universitaria una fase cruciale per l'evoluzione delle forme del giudizio. Gli anni della formazione superiore rappresentano infatti un periodo in cui gli studenti possono transitare da posizioni più dualistiche e autoritative verso orientamenti maggiormente contestuali, valutativi e riflessivi. Collocare la ricerca sul Debate in questo segmento della traiettoria formativa significa allora interrogare una soglia educativa decisiva: il momento in cui il soggetto non si limita più a cercare la risposta corretta, ma impara a valutare la qualità delle ragioni, il peso delle prove e il carattere situato delle interpretazioni. È proprio questa trasformabilità delle posture epistemiche in età universitaria a rendere il contesto prescelto metodologicamente e pedagogicamente strategico.

3. Quadro metodologico

L'indagine ha carattere empirico e adotta un disegno quasi-sperimentale basato sulla somministrazione di un questionario con rilevazioni pre- e post-intervento. Il disegno prevede la presenza di un gruppo di controllo al fine di confrontare i risultati con il gruppo sperimentale e per attribuire con maggiore affidabilità le eventuali variazioni osservate all'efficacia dell'intervento.

Il questionario utilizzato sarà l'*Epistemic Beliefs Inventory* (EBI) (Schraw et al., 2002). L'EBI misura le epistemologie personali attraverso un insieme di item a risposta chiusa organizzati attorno a cinque dimensioni fondamentali: (1) certezza della conoscenza (che varia da concezioni assolute a concezioni in evoluzione e fallibili), (2) semplicità della conoscenza (da fatti isolati a reti concettuali complesse), (3) velocità di apprendimento (da acquisizione immediata a processi graduali), (4) autorità onnisciente (da fiducia cieca nell'autorità a costruzione personale della conoscenza) e (5) abilità innata (dall'apprendimento come dono naturale a capacità sviluppata attraverso l'impegno). Tutti gli item ricadono in una delle cinque categorie corrispondenti alle cinque dimensioni epistemiche ipotizzate rendendo l'EBI uno strumento più efficiente rispetto all'*Epistemic Questionnaire* (EQ) di Schommer-Aikins, ossia più capace di spiegare la variazione del campione con la metà degli item dell'EQ, oltre a dimostrare un più alto livello di validità (Hofer & Pintrich, 1997). Epistemologie personali più sofisticate, cioè meno tendenti a considerare la conoscenza certa, semplice e veloce da conseguire, manifesterebbero una maggior attitudine al ragionamento complesso.

Dal punto di vista dell'operazionalizzazione, le ipotesi nulle H01, H02 e H03 chiamano in causa soprattutto tre dimensioni dell'EBI: la certezza della conoscenza, la sua semplicità e l'autorità onnisciente.

Esse costituiscono il nucleo più direttamente collegato all'idea di epistemologia della complessità, poiché consentono di distinguere tra una visione del sapere come insieme stabile di verità discrete e una visione del sapere come processo aperto, interrelato e sottoposto a revisione. Le altre due dimensioni – velocità di apprendimento e abilità innata – pur non essendo centrali rispetto alle ipotesi formulate, potranno offrire elementi interpretativi ulteriori, ad esempio chiarendo se la partecipazione al Debate favorisca una concezione più processuale dell'apprendimento e meno essenzialista delle capacità individuali. Considerata la natura transnazionale dello studio, un ulteriore rafforzamento del disegno consisterà nell'assicurare l'equivalenza linguistica e culturale dello strumento mediante traduzione, retrotraduzione e pilotaggio locale degli item, così da ridurre il rischio che differenze semantiche o contestuali compromettano la comparabilità dei dati raccolti nei sei Paesi coinvolti.

I partecipanti saranno studenti universitari senza precedente esperienza nel dibattito regolamentato e provenienti da sei diverse nazioni dei Paesi MENA (*Middle East and North Africa*). Per ogni nazione sarà costituito un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo indicativamente di 25 persone. Il campione internazionale così configurato renderà il progetto rilevante anche in prospettiva comparativa o cross-culturale. I gruppi sperimentali nei mesi di gennaio e febbraio 2026 saranno sottoposti prima a una formazione al dibattito di 9-15 giorni e successivamente ad un primo torneo di dibattito 1 contro 1, e a un secondo torneo 1 contro 2. L'EBI sarà somministrato in tre momenti:

La configurazione del campione in sei Paesi MENA accresce il valore comparativo dell'indagine, ma introduce anche specifiche esigenze di controllo metodologico. Sarà quindi particolarmente importante rendere quanto più possibile omogenee le condizioni di implementazione dell'intervento, predisponendo un protocollo formativo comune per i gruppi sperimentali, criteri condivisi per la selezione dei partecipanti, indicazioni uniformi per la somministrazione del questionario e procedure standardizzate di monitoraggio delle attività. In questa direzione, la presenza di gruppi di controllo nazionali consente di isolare meglio gli effetti attribuibili alla formazione al Debate rispetto a eventuali variazioni dipendenti dal contesto universitario, dal background disciplinare o da differenze culturali pregresse. Inoltre, in sede di analisi, potrà risultare utile verificare non solo gli effetti medi complessivi, ma anche eventuali differenze tra sottogruppi, così da comprendere se l'intervento si mostri maggiormente incisivo in relazione a variabili quali genere, area di studio, familiarità con pratiche dialogiche o livello iniziale di sofisticazione epistemica. Una simile attenzione alla variabilità interna del campione renderebbe i risultati non solo più robusti, ma anche più utili per orientare future applicazioni educative in contesti differenziati.

> **T_0**: prima dell'inizio delle attività;
> **T_1**: immediatamente dopo il completamento delle attività;
> **T_2**: sei mesi dopo il completamento delle attività, per valutare la persistenza o un'eventuale regressione dei cambiamenti epistemici osservati.

La raccolta dati sarà effettuata da personale locale, previamente formato dal ricercatore principale, al fine di garantire coerenza procedurale, rispetto dei protocolli etici e qualità dei dati. Questa scelta risponde anche alla necessità di stabilire un rapporto di fiducia con i partecipanti, riducendo possibili *bias* legati alla presenza di figure esterne o di supervisione. Tutte le procedure rispetteranno il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR): i dati raccolti saranno limitati a quanto strettamente necessario, conservati in modo sicuro e accessibili solo ai membri autorizzati. Lo studio è stato sottoposto a revisione etica da parte dell'*Institutional Review Board* (IRB) dell'Università di Ferrara (Italia). Il processo di approvazione ha incluso la presentazione di un protocollo dettagliato, comprendente gli obiettivi della ricerca, il disegno metodologico, le strategie di reclutamento, le procedure per il consenso informato, le misure di mitigazione dei rischi e le modalità di protezione dei dati.

Da una prospettiva analitica, invece i dati saranno elaborati mediante un insieme articolato di tecniche statistiche, tra cui:

Accanto alle analisi previste, potrebbe risultare particolarmente utile includere anche il calcolo degli *effect size*, così da stimare non solo la significatività statistica ma anche la rilevanza sostantiva dei cambiamenti osservati. Considerata inoltre la struttura multilivello dei dati – studenti inseriti in gruppi, gruppi collocati in università e Paesi differenti – una riflessione su modelli gerarchici o, quantomeno, su procedure di controllo della dipendenza intra-gruppo potrebbe rafforzare ulteriormente l'interpretazione dei risultati. In una prospettiva comparativa internazionale, infine, l'attenzione all'invarianza di misura tra le diverse versioni linguistiche dell'EBI rappresenterebbe un passaggio metodologico particolarmente importante per attribuire le eventuali differenze a effettivi cambiamenti epistemici e non a distorsioni dello strumento.

- statistiche descrittive e misure di affidabilità interna (ad esempio, l'alfa di Cronbach);
- test t per campioni appaiati e ANOVA per misure ripetute al fine di rilevare variazioni significative nei tre momenti di raccolta dati;
- ANCOVA per controllare variabili confondenti potenziali (ad esempio, livello di istruzione, background socio-culturale, genere);
- tecniche statistiche robuste volte a compensare eventuali violazioni delle assunzioni classiche (ad esempio, non normalità, eteroschedasticità, *outlier*), rafforzando così l'affidabilità dei risultati.

Questo disegno metodologico combina rigore statistico e sensibilità alla complessità dei contesti educativi reali, accrescendo al tempo stesso sia l'affidabilità che la portata interpretativa dello studio.

Il carattere quasi-sperimentale del disegno costituisce, inoltre, un punto di equilibrio metodologicamente rilevante tra controllo e realismo educativo. A differenza di un setting integralmente laboratoriale, esso consente di osservare l'intervento in condizioni

vicine alla pratica formativa effettiva, preservando la complessità dei contesti universitari e l'incidenza delle variabili che accompagnano ogni esperienza didattica reale. Al tempo stesso, la presenza del gruppo di controllo e la scansione temporale delle rilevazioni permettono di arginare letture impressionistiche degli esiti e di formulare inferenze più caute ma più fondate. In questo senso, il valore del disegno non risiede soltanto nella sua tenuta statistica, ma anche nella possibilità di produrre conoscenza pedagogicamente significativa, cioè sensibile alla concretezza dei processi educativi senza rinunciare al rigore analitico.

È tuttavia importante sottolineare che, pur risultando la ricerca quantitativa adeguata al tipo di indagine condotta, essa non consente una comprensione più ampia del rapporto tra dibattito ed epistemologie personali. Un'analisi pre- e post-intervento, tramite un approccio qualitativo (ad es. intervista semi-strutturata o narrativa), sarebbe di grande interesse per comprendere se, e in quale direzione, la pratica del dibattito modifichi le rappresentazioni delle epistemologie personali o se fattori contestuali e didattici, piuttosto che puramente metodologici, intervengano nei cambiamenti (Morin et al., 2004).

Proprio per tale ragione, una successiva estensione in chiave *mixed-method* potrebbe rappresentare uno sviluppo particolarmente fecondo della ricerca. Interviste semi-strutturate, focus group, diari riflessivi o analisi dei discorsi prodotti durante i dibattiti permetterebbero infatti di osservare non soltanto se le credenze epistemiche cambiano, ma come e attraverso quali esperienze tali cambiamenti si producono. Sarebbe così possibile comprendere, per esempio, se la trasformazione epistemologica dipenda maggiormente dall'esposizione a punti di vista alternativi, dalla necessità di giustificare pubblicamente le proprie posizioni, dalla pratica della confutazione o dal lavoro collettivo di preparazione. Un simile approfondimento qualitativo consentirebbe anche di cogliere eventuali resistenze, ambivalenze o regressioni che un questionario standardizzato difficilmente riesce a intercettare, restituendo una lettura più fine del nesso tra dispositivo didattico, esperienza formativa e ristrutturazione delle concezioni della conoscenza.

4. Risultati attesi e conclusioni

Questa ricerca si interseca con il più ampio ambito del debate, ridefinendo il dibattito non solo come strumento per sviluppare abilità retoriche o di pensiero critico, ma come una pratica pedagogica trasformativa che modella le epistemologie personali. Nel suo significato più ampio, il dibattito incarna il confronto di prospettive e il ragionamento collettivo, configurandosi come un microcosmo della vita gnoseologica, democratica e civica. Esaminando l'impatto del dibattito sulle epistemologie complesse, lo studio ne estende la rilevanza al di là dei contesti competitivi, collocandolo negli ambiti educativo, sociale e civico, riconoscendolo come un metodo di indagine e come un modello di apprendimento in sintonia con il mondo interconnesso di oggi.

Se le ipotesi alternative dovessero trovare conferma, il contributo della ricerca sarebbe rilevante su almeno tre piani. Sul piano teorico, offrirebbe un primo riscontro empirico alla tesi secondo cui il Debate non agisce soltanto sulle abilità argomentative, ma anche sul modo in cui i soggetti concepiscono la conoscenza e la sua legittimazione. Sul piano didattico, suggerirebbe che il dibattito regolamentato possa essere impiegato in università non come attività accessoria o extracurricolare, bensì come pratica curricolare strategica per promuovere pensiero critico, riflessività e competenza nel trattare problemi controversi. Sul piano delle policy, infine, i risultati potrebbero sostenere programmi di *faculty development*, processi di internazionalizzazione del curriculum e iniziative rivolte alla formazione civica e democratica degli studenti, soprattutto in contesti nei quali il confronto pubblico argomentato costituisce anche una risorsa per la costruzione di culture accademiche più aperte, dialogiche e pluralistiche.

Promuovere un'epistemologia personale orientata alla complessità è inoltre un obiettivo prioritario dell'istruzione, in particolare di quella superiore. Per comprendere se la formazione e la pratica del dibattito possano contribuire allo sviluppo di un'epistemologia personale orientata alla complessità lo studio delineato in questo contributo sarà condotto a partire dal prossimo gennaio 2026 su di un gruppo di studenti universitari provenienti da 6 diverse nazioni dei paesi MENA. Ricalcando un disegno quasi-sperimentale, la somministrazione del questionario *Epistemic Beliefs Inventory* in modalità pre-post con gruppo di controllo seguirà tre rilevazioni: una prima dell'inizio delle attività di formazione, una al termine dell'intervento sperimentale e una a sei mesi di distanza per valutare la persistenza degli effetti nel tempo. L'indagine così configurata, caratterizzata da una formazione al dibattito e dalla partecipazione dei soggetti sperimentali a due tornei, si propone di produrre nuove evidenze empiriche per comprendere se la metodologia del Debate possa favorire un'epistemologia personale orientata al pensiero complesso e integrare la riflessione sulle *policy* educative, soprattutto nei paesi MENA.

Anche l'eventuale mancata conferma delle ipotesi, tuttavia, produrrebbe un esito scientificamente significativo. Un risultato nullo o differenziato tra contesti potrebbe infatti indicare che la semplice esposizione al dibattito non è di per sé sufficiente a trasformare le epistemologie personali e che tale trasformazione richiede condizioni ulteriori: tempi più lunghi, momenti espliciti di riflessione metacognitiva, dispositivi di debriefing, oppure una diversa integrazione del Debate nei percorsi curricolari. In questo senso, la ricerca non si limita a verificare l'efficacia di una metodologia, ma contribuisce a precisare le condizioni pedagogiche entro cui una pratica dialogica può realmente incidere sui modi di conoscere. Proprio questa possibilità di produrre evidenze utili anche in caso di risultati non lineari rafforza la solidità e l'interesse del disegno proposto.

La scelta di concentrare l'indagine nei Paesi MENA conferisce inoltre alla ricerca una rilevanza che supera il solo interesse metodologico. In contesti universitari segnati da rapide trasformazioni sociali, demografiche e geopolitiche, l'educazione al confronto argomentato può costituire una leva significativa per promuovere partecipazione, cittadinanza accademica e capacità di abitare il dissenso senza ridurlo a polariz-

zazione. Pur evitando generalizzazioni indebite su aree estremamente eterogenee, il progetto potrà offrire indicazioni utili su come il Debate venga recepito in sistemi formativi differenti e su quali adattamenti siano necessari per renderlo pedagogicamente efficace e culturalmente pertinente. In tal senso, il valore della ricerca riguarda tanto la comprensione del rapporto tra dibattito ed epistemologie personali quanto la possibilità di immaginare modelli di internazionalizzazione educativa fondati non sulla semplice esportazione di metodologie, ma sul loro dialogo con i contesti locali.

Più in generale, la questione sollevata da questo studio eccede il solo rapporto tra una metodologia e un costrutto psicologico. Essa interroga il modo in cui l'università contemporanea può tornare a essere luogo di formazione del giudizio, esercizio del dissenso argomentato e costruzione pubblica della conoscenza. In un tempo segnato da semplificazioni polarizzanti, dall'accelerazione informativa e da nuove fragilità del discorso pubblico, indagare se il Debate contribuisca a formare epistemologie più complesse significa chiedersi quali pratiche educative rendano gli studenti non solo più competenti nel sostenere una tesi, ma anche più responsabili nel rapporto con il vero, con l'incertezza e con la pluralità delle prospettive. È in questo orizzonte che la ricerca proposta acquista una portata pedagogica ampia e potenzialmente innovativa.

Riferimenti bibliografici

De Conti, M. (2025). Knowledge at the intersection of economy and culture: University facing the challenge of transdisciplinarity. *Formazione & Insegnamento*, *23*(1), 131–139. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_16

De Conti, M. (2023). Debate ed epistemologie personali: Sulla controversia storica di promozione del relativismo. *RicercAzione*, *15*(2 bis), 37–49. https://doi.org/10.32076/RA15313

De Conti, M., & Manzini, R. (2024). The contribution of debate to faculty development: The Italian case study of the Faculty of Engineering at Cattaneo University. https://doi.org/10.5281/zenodo.14680287

Gramigna, A. (2024). *Il paradigma differente: L'educazione ambientale con i più piccoli.* Biblion.

Hessel, S., & Morin, E. (2012). *Il cammino della speranza.* Chiarelettere.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Ijaz, N., & Sergeant, A. (2022). Beyond binaries: A three-sided pedagogical model for classroom debate. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *33*(2), 180–194. Retrieved March 25, 2026, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1345828

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking.* Harvard University Press.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument.* Cambridge University Press.

Llano, S. M. (2023). Practices of navigation: Does debate teach skills?. *RicercAzione*, *15*(2 bis), 109–119. https://doi.org/10.32076/RA15308

Morin, E., Ciurana, É. R., & Motta, R. D. (Eds.). (2004). *Educare per l'era planetaria: Il pensiero complesso come metodo di apprendimento.* Armando.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* Holt, Rinehart, and Winston.

Schommer-Aikins, M., & Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs: Their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(2), 317–330. Retrieved March 25, 2026, from http://hdl.handle.net/10201/44445

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Routledge.

Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education

Accessibilità epistemica e tirannia del tempo performativo: Tecnologie e strategie per un'inclusione strutturale nell'Alta Formazione Musicale

Paola Dato
Conservatorio di Musica di Stato "Antonio Scontrino" di Trapani (Italy); paola.dato@iislafarinabasile.edu.it
https://orcid.org/0000-0003-1163-4837

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper analyses the structural tensions between inclusion in higher music education and its institutional architecture, highlighting the limits of conventional visual accommodations in low-vision contexts. A case study shows how chromatic-typographic remediation of scores generates excessive cognitive load and temporal asynchrony, incompatible with ensemble practice. As an alternative to the prosthetic-compensatory paradigm, a multimodal training model is proposed, based on Braille music notation, structured aural learning and mnemonic-perceptual strategies supported by haptic and audio technologies. Aurality is reframed as the generative axis of musical competence and educational technology as a systemic agent of transformation, in line with Universal Design for Learning and Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, towards an accessible learning ecosystem beyond the primacy of visual legibility.

Il contributo analizza le tensioni strutturali tra l'inclusione nell'alta formazione musicale e la sua architettura istituzionale, evidenziando i limiti degli accomodamenti visivi convenzionali nei contesti di ipovisione. L'analisi di un caso studio mostra come la rimediazione cromatico-tipografica generi un carico cognitivo eccedente e un'asincronia temporale incompatibili con la pratica d'insieme. In alternativa al paradigma protesico-compensativo, si propone un modello formativo multimodale basato su musicografia Braille, apprendimento aurale strutturato e strategie mnemonico-percettive supportate da tecnologie aptiche e audio. L'auralità è riconfigurata quale asse generativo della competenza musicale e la tecnologia educativa come agente sistemico di trasformazione, in coerenza con l'Universal Design for Learning e con l'art. 24 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, per un ecosistema formativo accessibile oltre il primato della leggibilità visiva.

KEYWORDS
Aural Learning, Epistemic Access, Higher Music Education (AFAM), Universal Design For Learning; Visual Impairment
Accessibilità epistemica, Alta Formazione Musicale (AFAM), Apprendimento aurale, Disabilità visiva, Universal Design for Learning

Citation: Dato, P. (2026). Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 31-39. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_05

Copyright: © 2026 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.
Authorship: The Author is solely responsible for writing the paper and undertaking the study it presents.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_05

Submitted: December 10, 2025 • **Accepted:** March 5, 2026 • **Published on-line:** March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: l'imperativo epistemologico dell'inclusione nell'Alta Formazione Musicale

Lo *Zeitgeist* pedagogico contemporaneo appare ineluttabilmente orientato da un imperativo categorico di inclusione radicale, che trascende la mera dimensione procedurale o burocratica per investire le fondamenta ontologiche, epistemologiche e teleologiche degli stessi sistemi educativi. Tale istanza non può più configurarsi come un'aggiunta sussidiaria, una "protesi" normativa o una deroga al *curriculum* ordinario, bensì deve inverarsi in un profondo processo di ristrutturazione sistemica dell'ambiente accademico, volto a dissolvere le barriere formative, architettoniche ed epistemiche alla radice del loro manifestarsi. Questo principio di sovranità formativa trova la sua cristallizzazione giuridica e assiologica nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (United Nations, 2006) e nel *General Comment No. 4* (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016), la cui esegesi rigorosa impone l'adozione di "accomodamenti ragionevoli" non come concessione benevola o misura compensativa *a posteriori*, ma quale precondizione indispensabile per la partecipazione paritaria e l'accesso al sapere in condizioni di equità sostanziale e non meramente formale. In tale quadro normativo e valoriale, la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* e il relativo *General Comment* non si limitano a enunciare un diritto astratto all'inclusione, ma impongono una ridefinizione profonda della "grammatica istituzionale" dell'educazione: l'obbligo di garantire accomodamenti ragionevoli e sostegni adeguati è concettualizzato come elemento interno alla struttura ordinaria e non come intervento eccezionale o emergenziale. Per le istituzioni formative ciò implica una conseguenza dirompente: l'assetto selettivo, il primato del codice notazionale tradizionale e l'organizzazione dei tempi performativi non possono essere considerati "dati naturali" del sistema, ma oggetti di scrutinio alla luce di un parametro giuridico sovraordinato. Le istituzioni che non assumono questo orizzonte rischiano una vera e propria incoerenza normativa, oltre che un ritardo culturale.

Tuttavia, il *dominium* dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (di seguito AFAM)[1], storicamente caratterizzato da un elevato rigore esecutivo e da un canone formativo tendenzialmente monolitico, presenta criticità idiosincratiche e resistenze strutturali peculiari rispetto a tale processo trasformativo. A beneficio di una contestualizzazione internazionale e comparativa, si precisa che il sistema AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) costituisce il segmento dell'istruzione superiore italiana parallelo al sistema universitario, comprendente Conservatori di Musica, Accademie di Belle Arti, l'Accademia Nazionale di Arte Drammatica, l'Accademia Nazionale di Danza e gli Istituti Superiori di Studi Musicali; in chiave europea, esso corrisponde alle istituzioni di *Higher Music Education* (HME) o *Conservatoires*, i cui titoli di studio sono equiparati ai livelli 6 (Bachelor), 7 (Master) e 8 (Doctoral/PhD equivalent) del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) e strutturati secondo i tre cicli del Processo di Bologna. Per lo studente con disabilità visiva – sia essa una condizione di cecità assoluta o, come nel caso di studio in esame, una ipovisione grave – la tirannia iconica della semiografia musicale convenzionale costituisce un *gatekeeping* strutturale formidabile. Il nodo gordiano della questione risiede nella natura ontologica della partitura: per la sua intrinseca costituzione visiva, spaziale e sinottica, essa determina sovente una partecipazione elitaria o addirittura preclusa all'alta *performance*, trasformando il *medium* di trasmissione (la scrittura) nel fine stesso della valutazione. Si consuma in tal modo una frattura epistemologica tra la natura spaziale del segno grafico (statico e analitico) e la natura temporale dell'arte musicale (dinamica e sintetica). La letteratura di riferimento ha già ampiamente scandagliato le traiettorie di apprendimento permanente (*lifelong learning*) dei musicisti non vedenti, enfatizzando la centralità della prerogativa uditiva e la complessa dialettica tra accesso al repertorio specialistico e sviluppo dell'autonomia, specialmente nei contesti orchestrali che impongono requisiti stringenti di rapidità di lettura e memoria, come evidenziato dalle ricerche seminali di Baker et al e dai più recenti contributi di Brown (Baker et al., 2014; Brown, 2025).

Con la locuzione accessibilità epistemica si definisce la possibilità di una piena appropriazione dei contenuti e delle pratiche disciplinari, affrancata dal monopolio di un singolo canale sensoriale (nello specifico, la decodifica visiva della notazione). Tale costrutto mira a disaccoppiare l'oggetto della conoscenza dal suo *medium* di trasmissione, impedendo che la capacità di lettura a prima vista assurga a criterio dirimente ed esclusivo per la legittimazione del sapere musicale.

Parallelamente, la categoria di tirannia del tempo performativo sussume il complesso delle cogenze cronologiche intrinseche alla prassi collettiva – quali la rigorosa sincronia esecutiva, la reattività istantanea agli input direttoriali e la rigidità delle calendarizzazioni. Tali imperativi temporali rendono strutturalmente inoperanti le strategie compensative (come l'ingrandimento testuale o la decodifica assistita), le quali, pur dimostrandosi efficaci nella dimensione asincrona e protetta dello studio individuale, risultano incompatibili con l'*hic et nunc* incalzante dell'esecuzione d'insieme.

Muovendo da tale orizzonte teorico, il presente contributo assume un protocollo istituzionale di accomodamento e sostegno, attivato per uno studente con ipovisione nell'a.a. 2023–2024, quale prisma analitico attraverso cui interrogare, mediante una rigorosa ricostruzione *ex post facto*, la tenuta epistemologica e pedagogica dell'istituzione AFAM di fronte al mandato inclusivo. Si specifica che le premesse teoriche e le prime risultanze di tale indagine sono state oggetto di una prima sistematizzazione e discussione nel corso dei seminari "Neurodiversità e inclusione musicale",

1 Al fine di garantire uniformità terminologica e piena aderenza al dibattito scientifico globale, nel presente lavoro si privilegia l'uso univoco della locuzione 'musicografia Braille' (in luogo della variante sinonimica 'musigrafia'). L'acronimo UDL (*Universal Design for Learning*) viene mantenuto nella forma anglofona, in ossequio alla letteratura di riferimento internazionale. Si opera, infine, una precisa distinzione tra l'acronimo AFAM, atto a denotare la specificità del sistema italiano di Alta Formazione Artistica e Musicale, e la dicitura HME (*Higher Music Education*), impiegata per riferirsi al più ampio panorama dell'istruzione musicale superiore sovranazionale.

svoltisi presso la Biblioteca del Conservatorio di Musica "Antonio Scontrino" di Trapani il 25 e 26 settembre 2025, nell'ambito del Festival Scontrino 2025; in quella sede l'Autrice ha presentato, tra l'altro, una ricerca documentale sull'esperienza di inclusione di un soggetto ipovedente nel Conservatorio. Il presente contributo formalizza e amplia le risultanze del caso di studio discusso in tale sede dall'Autrice, responsabile altresì della progettazione e del coordinamento scientifico dell'intero ciclo seminariale. L'intento della disamina non è celebrare l'adeguatezza contingente delle misure adottate o indulgere in una narrazione agiografica della "buona pratica", bensì mettere a fuoco, con intento decostruttivo e critico, il modo in cui un intervento originariamente concepito come risposta situata obblighi a ripensare l'architettura ordinaria dei dispositivi formativi. L'analisi intende problematizzare la gerarchia implicita dei codici notazionali, la distribuzione delle responsabilità educative e, in ultima istanza, i criteri stessi di definizione dell'eccellenza musicale, spesso confusa con la mera abilità di decodifica a prima vista. L'implementazione del protocollo e la sua successiva esposizione pubblica conferiscono al caso un duplice statuto epistemico: da un lato, esso si configura come pratica istituzionale formalmente tracciabile, e quindi sottoponibile a verifica documentale; dall'altro, la scelta di rielaborarlo ed analizzarlo in chiave retrospettiva introduce una necessaria distanza riflessiva che consente di leggerlo non come episodio esemplare, bensì come "oggetto di frontiera" tra *policy*, didattica e *governance*. Tale dispositivo metodologico permette di situare l'indagine nel solco delle ricerche qualitative sull'*institutional learning*, evitando al contempo sia la tentazione agiografica della "buona pratica", sia la riduzione a casistica aneddotica.

Il presente studio postula che, nel contesto dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM), la criticità predominante per gli studenti con disabilità visiva trascenda la mera decodifica notazionale, radicandosi piuttosto nella stringente temporalità dell'atto esecutivo ('tirannia del tempo performativo'), la quale inficia l'efficacia degli accomodamenti visivi nelle prassi d'insieme. Attraverso l'analisi di un caso studio documentale, si evidenzia come le strategie di rimediazione cromatico-tipografica possano paradossalmente esacerbare il carico cognitivo, inducendo asincronie performative. Viene pertanto teorizzato un paradigma multimodale – integrato da Braille musicale, didattica aurale strutturata e tecnologie audio-aptiche – in piena aderenza ai framework dell'Universal Design for Learning (UDL) e ai mandati della CRPD. L'originalità del contributo risiede nella trasposizione applicativa del concetto di *accessibilità epistemica*, declinandolo in specifiche implicazioni curricolari e di *governance* istituzionale."

In questa prospettiva, il caso di studio viene tematizzato come soglia euristica per esplorare il necessario superamento di una logica accomodativa di tipo additivo in favore di una prospettiva di progettazione curricolare ispirata ai principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL). È fondamentale precisare che l'interesse dell'UDL per l'AFAM non risiede in una generica retorica dell'"accessibilità per tutti", ma nella possibilità concreta di disegnare situazioni di apprendimento e valutazione ad alta complessità che siano intrinsecamente multi-modali. Hourigan et al. (2024) mostrano come la combinazione calibrata di partiture in diversi formati, risorse audio analiticamente strutturate, feedback multimodali e possibilità differenziate di dimostrare competenze non produca un abbassamento dello standard, bensì una sua raffinazione: ciò che viene misurato è l'*expertise* musicale pura, depurata dalla conformità a un'unica via di accesso al testo. Per l'AFAM, questo rappresenta un orizzonte esigente e perfettamente coerente con l'idea di alta specializzazione. Tale approccio si pone l'obiettivo di rendere strutturalmente legittima la coesistenza di modalità visive, tattili e aurali di accesso al sapere musicale senza attenuare, ma anzi qualificando ulteriormente, il profilo di alta specializzazione proprio dell'alta formazione artistico-musicale.

2. Metodologia della ricerca

Il presente studio adotta un approccio qualitativo di matrice fenomenologico-ricostruttiva (Stake, 1995), configurandosi come un'analisi di caso singolo (*single-case study*) focalizzata su un intervento di accomodamento didattico complesso in ambito AFAM.

Il sostrato empirico dell'indagine si fonda su una rigorosa ricostruzione analitica della prassi, incardinata sull'esegesi delle relazioni di monitoraggio e valutazione dei processi inclusivi e delle attività di coordinamento del tutorato alla pari per la didattica speciale, afferenti all'anno accademico 2023/2024. Tali documenti istituzionali costituiscono la fonte primaria per la descrizione fenomenologica del caso e sono stati redatti dalla scrivente in virtù della responsabilità di regia dell'intervento. In merito al posizionamento e alla gestione dei conflitti di interesse, è infatti necessario esplicitare che l'Autrice ha ricoperto il ruolo di coordinatrice nel contesto indagato, agendo nella sua duplice funzione di Delegata del Direttore per le disabilità e di Referente per i tutor alla pari per la didattica speciale. Si specifica che l'istituzione della figura del Delegato, originariamente normata per gli atenei dalla L. 17/1999 (a integrazione della L 104/1992), è stata recepita nel comparto AFAM attraverso l'estensione dei servizi di diritto allo studio; tale funzione trova oggi riscontro formale e specifico finanziamento in atti di comparto, quali i Decreti Ministeriali di riparto fondi (cfr. DM 752/2021) e la Contrattazione Collettiva Nazionale Integrativa (cfr. CCNI 8/11/2023).

L'Autrice assume, pertanto, una prospettiva *emic* (interna); tale posizionamento, se da un lato ha garantito un accesso privilegiato ai dati e una comprensione profonda delle dinamiche istituzionali, ha richiesto dall'altro un rigoroso processo di distanziamento riflessivo nella fase di analisi, al fine di evitare *bias* confermativi e focalizzarsi sulle criticità sistemiche emerse (le "frizioni") piuttosto che sulla mera descrizione procedurale.

L'indagine documentale ha preso in esame: (1) la tipologia degli accomodamenti implementati (supporti, tempistiche, *setting*); (2) la valutazione di efficacia nei diversi ambiti disciplinari; (3) l'impatto sul carico cognitivo e sulla sincronia nelle *performance* d'insieme; (4) le procedure di ricalibrazione del protocollo. L'analisi dei dati è stata condotta attraverso la

categorizzazione tematica delle discrepanze emerse tra dispositivi di accomodamento e richieste performative, intersecando categorie deduttive (*accessibilità testuale, temporalità, governance*) con codici induttivi emergenti (quali *'deficit di visione sinottica', 'espansione temporale', 'dipendenza dal canale visivo'*). Tale processo ha permesso di tracciare l'evoluzione del percorso formativo, mentre la rielaborazione teorica *ex post* ha consentito di categorizzare le criticità non come incidenti di percorso, ma come rivelatori di nodi sistemici. La descrizione del caso trova ulteriore corroborazione e sintesi nella sistematizzazione teorica delle risultanze, già dibattute dall'Autrice stessa nel corso del seminario di studi citato. Infine, il caso è presentato in forma non identificabile: le informazioni sensibili sono state omesse o aggregate al fine di precludere il riconoscimento degli attori specifici.

3. Analisi del caso: dispositivi e frizioni sistemiche

3.1 Contesto istituzionale e delimitazione del campo d'indagine

L'asse analitico del presente studio si concentra sulla decodifica della logica operativa e delle strategie di *problem-solving* complesso che hanno presieduto all'intervento specialistico. L'esperienza oggetto di disamina non viene qui assunta come mero episodio cronachistico, bensì come risultato di una prassi consolidata suscettibile di generalizzazione teorica. Tale contesto offre un campo di indagine privilegiato per scrutinare le tensioni dialettiche – e talvolta le aperte aporie – che intercorrono tra le istanze di accomodamento formale e l'effettiva conquista dell'autonomia artistica in un ecosistema ad alta specializzazione performativa quale quello AFAM. Il contesto AFAM rappresenta, infatti, uno *stress test* privilegiato per osservare la transizione da integrazione a inclusione, poiché porta al massimo grado di visibilità le implicite condizioni d'accesso all'eccellenza: lettura rapida e sinottica, immediatezza esecutiva, standard temporizzati, conformità al paradigma della semiografia diastematica. In questa cornice, l'integrazione si traduce spesso in soluzioni di tolleranza *a posteriori*, che chiedono al discente con disabilità di "adeguarsi" mediante strategie aggiuntive; l'inclusione, *a contrario*, imporrebbe di negoziare criticamente proprio questi prerequisiti, mostrando come la definizione stessa di virtuosismo e di professionalità musicale sia storicamente situata e non immune da *bias* sensoriali. La tensione fra questi due modelli è uno dei nodi più delicati per la legittimazione scientifica e pubblica dell'AFAM.

3.2 Posizionamento e dispositivo di intervento

L'architettura dell'intervento posto a fondamento dell'analisi, scaturita da una conduzione unitaria esterna alle rigidità dei quadri ordinamentali precostituiti, ha assolto alla funzione di armonizzare una pluralità di vettori formativi: il supporto relazionale offerto dal tutoraggio alla pari, le istanze curricolari presidiate dalla docenza interna e il *know-how* tiflologico fornito dalla consulenza specialistica esterna (UICI). Sotto il profilo strumentale, il dispositivo di accomodamento è stato concepito in prima istanza per massimizzare il potenziale visivo residuo, secondo un approccio che potremmo definire "visuo-centrico". Esso si è sostanziato nella trasposizione digitale dei testi musicali in formato a cromaticità invertita (alto contrasto negativo), demandando a dispositivi mobili personali di ampio formato la funzione di magnificazione scalare del testo.

Se tale assetto ibrido si è dimostrato congruo per la fase dello studio analitico individuale – caratterizzata da un tempo soggettivo e dilatabile – esso ha tuttavia rivelato la propria radicale inefficacia dinanzi alle inderogabili cadenze temporali della prassi d'insieme. In questo frangente, la necessità di processare visivamente porzioni frammentate di testo ha generato una *discrasia fattuale* insostenibile. È stata precisamente tale frizione a palesare l'insufficienza epistemologica di un paradigma meramente compensativo, imponendo l'urgenza di una riconsiderazione dei percorsi didattici. La crisi del modello visivo ha reso evidente la necessità di fondare l'apprendimento su codici sensoriali radicalmente eterogenei rispetto alla semiografia convenzionale, quali la dimensione tattile della musicografia Braille e l'affinamento strutturale delle competenze aurali.

3.3 Assi di decodifica della prassi

L'intervento è stato disaggregato e analizzato attraverso tre assi ermeneutici primari, funzionali a individuare le dinamiche sistemiche dell'inclusione e a valutarne la sostenibilità ecologica e la trasferibilità.

Il primo asse indaga la *sinergia inter-attoriale*, valutando l'efficacia della regia collegiale nel superamento della frammentazione istituzionale. L'analisi si sofferma sulla mappatura e sulla allocazione dinamica delle responsabilità operative tra il corpo docente, i *tutor* e le agenzie formative esterne, delineando un modello di *governance* reticolare indispensabile per la gestione di casi complessi.

Il secondo asse si concentra sull'analisi critica del *paradigma di rimediazione visiva*. In questa sede si opera una classificazione e valutazione dell'impatto degli accomodamenti cromatico-tipografici adottati per la partitura e il materiale didattico, evidenziandone i limiti intrinseci. Si dimostra come l'iper-ingrandimento, pur risolvendo il problema della percezione ottica, introduca nuove barriere cognitive legate alla perdita della visione sinottica e alla saturazione della memoria di lavoro.

Il terzo asse affronta le *frizioni sistemiche e le prospettive euristiche*, identificando le criticità strutturali emerse segnatamente nelle discipline performative d'insieme. L'indagine valuta il potenziale strategico delle soluzioni a lungo termine – specificamente l'alfabetizzazione al Braille musicale e il potenziamento delle abilità aurali – non come semplici ausili, ma come vettori di un riorientamento curricolare profondo. Le analisi longitudinali, come quelle condotte da Baker et al. (2014), mostrano infatti come le biografie musicali di persone con disabilità visiva siano costantemente attraversate da "soglie di accesso" situate in corrispondenza di cambi di livello (passaggio a re-

pertori più complessi, ingresso in contesti orchestrali, accesso a istituzioni superiori). Tali soglie non coincidono con limiti delle competenze musicali, ma con brusche emersioni di requisiti non negoziati (formati esclusivamente visivi, tempi incompatibili, assenza di mediazioni). In questo senso le narrazioni individuali, se lette cumulativamente, agiscono come rivelatori di *pattern* sistemici, indicando dove il *continuum* formativo si spezza e come la responsabilità delle asimmetrie ricada sulle strutture, non sui soggetti.

4. Risultati e discussione: evidenze del caso e implicazioni di policy

L'analisi fenomenologica dell'intervento ha permesso di articolare un modello operativo fondato su una dialettica complessa tra l'immediatezza degli accomodamenti situati e la profondità della trasformazione didattica necessaria. Lo studio evidenzia come il successo a breve termine nel singolo caso, pur garantendo l'accessibilità formale, non implichi *ipso facto* la risoluzione delle criticità strutturali che permeano il sistema AFAM. Emerge, piuttosto, la necessità di trascendere la logica dell'emergenza per approdare a una sistematizzazione epistemologica che ridefinisca il rapporto tra disabilità sensoriale e prassi esecutiva. Sebbene l'indagine si circoscriva a un *unicum* fenomenologico, le criticità emerse assumono un valore paradigmatico, risultando teoricamente trasferibili in quanto consustanziali ai pilastri strutturali del contesto AFAM (quali il primato della decodifica estemporanea, la prassi d'insieme e la rigidità crono-performativa). La generalizzazione qui proposta si configura pertanto di matrice analitica (*pattern matching*), esulando da pretese di rappresentatività statistica. Costituisce tuttavia un limite dello studio l'assenza di una comparazione inter-casistica e di metriche standardizzate per la valutazione longitudinale degli *outcome* formativi. Di seguito si discutono distintamente le evidenze empiriche emerse dall'analisi del caso e le conseguenti implicazioni di policy curricolare.

4.1 Evidenze empiriche: il paradosso della rimediazione visiva

Il nucleo dell'intervento a breve termine è stato costituito dal paradigma di rimediazione visiva, imperniato sull'implementazione rigorosa del principio di accessibilità ottica. L'adozione sistematica dell'inversione cromatica (sfondo scuro/caratteri chiari) e l'ottimizzazione tipografica (alto contrasto, spaziatura aumentata, alta risoluzione) hanno rappresentato un esempio di accomodamento ragionevole di elevato impatto immediato. Tuttavia, sebbene tali misure abbiano massimizzato la leggibilità nello studio individuale mitigando l'affaticamento visivo, è imprescindibile riconoscere il paradosso intrinseco di tali soluzioni: pur essendo efficaci in termini di fruibilità statica, esse mantengono il discente ancorato alla dipendenza da un codice visivo, la semiografia musicale convenzionale, che rimane intrinsecamente alieno alla sua percezione primaria. La partitura ingrandita o invertita cromaticamente non risolve l'esigenza della lettura sinottica e sequenziale in tempo reale richiesta dalla *performance* musicale avanzata. Si verifica, in tal senso, un incremento esponenziale del carico cognitivo estraneo (*extraneous cognitive load*): lo sforzo impiegato per la decodifica del frammento visivo magnificato sottrae risorse attentive all'elaborazione artistica, un limite che si acuisce drasticamente nelle dinamiche di *ensemble* e nella velocità di apprendimento richiesta a un musicista professionista (Sweller et al., 2011).

L'esperienza ha disvelato, *ultra* la dimensione degli accomodamenti tecnici, le criticità strutturali insite nel *curriculum* AFAM, con particolare riferimento alle discipline di musica d'insieme. La dilatazione dei tempi di studio imposta dalla necessità di decodificare e memorizzare il materiale visivamente accomodato, e la conseguente incompatibilità operativa con il rigido calendario orchestrale, non sono meri problemi logistici; sono la manifestazione della tirannia esecutiva del tempo. La discrasia che ne è emersa non espone un mero fallimento tecnico, ma disvela una scissione di natura squisitamente musicologica inerente alla natura stessa della notazione. L'accomodamento visivo ha validato la partitura esclusivamente nella sua funzione di *testo*: un sistema semiotico chiuso, un "monumento" disponibile all'esegesi analitica individuale, la cui decodifica è svincolata dalla cogente temporalità esecutiva. Per questa funzione filologica, il dispositivo si è dimostrato idoneo. Esso è tuttavia collassato di fronte alla funzione di *script* (o copione performativo) che la notazione assume inderogabilmente nella prassi AFAM. In tale contesto, la partitura cessa di essere oggetto di studio per divenire dispositivo prassico: un meccanismo la cui efficacia non risiede nella leggibilità analitica, ma nella sua capacità di governare la sincronia dell'azione collettiva nel flusso del tempo reale.

L'intervento, pertanto, ha erroneamente assolutizzato la funzione analitica dell'oggetto-notazione, obliterando la sua inderogabile natura performativa. Il modello dominante nell'AFAM esige che la lettura, l'interpretazione e l'esecuzione avvengano in una sincronicità quasi istantanea (*sight-reading*). La necessità di un tempo di preparazione significativamente maggiore per il discente ipovedente, a causa della rimediazione visiva, esclude quest'ultimo *de facto* dalla partecipazione spontanea e paritaria, generando una asincronia cronemica insormontabile. Questo esito rafforza l'ipotesi di Ockelford (1992, 1996), secondo cui la notazione tradizionale non è un *medium* neutrale, ma un ostacolo epistemologico alla piena autonomia musicale se non surrogata da paradigmi alternativi.

4.2 Implicazioni di policy e curricolari: governance e transizione multimodale

Sul piano delle implicazioni sistemiche, la discussione postula che l'efficacia a lungo termine imponga una transizione metodologica radicale, orientando la prassi verso i principi della *Progettazione Universale per l'Apprendimento* (UDL) e dell'interazione multimodale. Il lavoro di Castle et al. (2022) e di altri studi affini indica quanto sia metodologicamente insufficiente affidare l'elaborazione di modelli inclusivi a report isolati non confrontabili. Nel contesto AFAM, la sfida è

costruire serie di casi, protocolli condivisi, indicatori comuni di esito (sul piano formativo, artistico, occupazionale) che consentano analisi comparative robuste. Solo un simile impianto di ricerca consente di distinguere tra ciò che è irriducibilmente situato e ciò che può diventare standard di sistema, evitando sia l'idealizzazione ingenua del singolo caso, sia lo scetticismo che neutralizza ogni innovazione in quanto "eccezione non generalizzabile".

In primo luogo, si conferma il valore della governance condivisa come antidoto alla frammentazione istituzionale. Il *modus operandi* adottato, radicato in una conduzione unitaria ma sostanziato in una regia reticolare (docenti, tutor, UICI), risulta pienamente aderente ai principi di inclusione sistemica (Jellison, 2015), dimostrando che l'efficacia didattica nell'AFAM specialistica è indissolubilmente condizionata dalla capacità dell'istituzione di connettersi organicamente con l'ecosistema formativo esterno. L'allocazione chiara delle responsabilità tra i vari attori ha prevenuto, inoltre, l'effetto di ricaduta dell'onere dell'accomodamento sull'individuo o sul singolo docente, fattore spesso determinante nel fallimento dei percorsi inclusivi, traducendo il principio di inclusione in una responsabilità istituzionale diffusa e condivisa. La prospettiva di Jellison (2015) introduce a tal proposito una misura esigente della qualità inclusiva: un contesto educativo può dirsi realmente tale nella misura in cui le sue pratiche, sin dalla progettazione, non richiedono che alcuni studenti "entrino in deroga". Questo criterio, applicato ai percorsi AFAM, implica che prove, repertori, pratiche d'insieme e criteri valutativi siano costruiti in modo da poter essere attraversati da soggetti con profili sensoriali differenti senza che ciò richieda sistematicamente una seconda architettura parallela. È uno spostamento radicale: l'unità del curricolo non è compromessa dall'inclusione, ma ridefinita alla luce di una più ampia responsabilità formativa.

In secondo luogo, si rende necessaria la reificazione del Braille musicale. La proposta di alfabetizzazione a tale codice non è da intendersi come una mera alternativa contingente, ma come la condizione *sine qua non* per l'accesso autonomo e professionale alla complessità strutturale e analitica della partitura. Ockelford et al. (2002), nell'analizzare le prospettive future dell'educazione musicale per allievi con difficoltà severe, sottolineano come l'accesso a strumenti di codifica appropriati sia essenziale per evitare l'esclusione epistemica. La loro analisi, unitamente ai lavori precedenti dello stesso Ockelford (1992, 1996), consente di leggere la musicografia Braille non come "traduzione povera" della notazione a stampa, ma come ambiente cognitivo autonomo, dotato di una propria sintassi capace di veicolare informazioni complesse su struttura e densità sonora. In relazione all'AFAM, ciò implica che l'obiettivo non sia istituire *ex novo* un'alfabetizzazione braille generica, bensì costruire una continuità verticale: riconoscere e valorizzare competenze braille pregresse, garantirne l'aggiornamento specifico sugli idiomi della musica colta occidentale e dei repertori specialistici, predisporre materiali e tempi compatibili con una lettura tattile avanzata. L'assenza di tale continuità non è una semplice lacuna organizzativa, ma si configura come interruzione sistemica del diritto di proseguire studi musicali di alto livello. La didattica AFAM deve pertanto integrare stabilmente l'insegnamento di questo codice per garantire l'accesso al patrimonio musicale nella sua integrità formale.

In terzo luogo, occorre ridefinire criticamente il paradigma aurale-mnemonico, integrandolo con le frontiere della tecnologia aptica. Esso non va inteso come una mera "compensazione" della notazione visiva, ma come il fine cognitivo ultimo dell'alta formazione: l'eccellenza risiede nella costruzione di un "testo sonoro interiore", per il quale la notazione è solo il veicolo. A tal proposito, le esperienze italiane d'avanguardia offrono modelli operativi concreti che sostanziano questa tesi. Un modello operativo di riferimento nel panorama italiano è costituito dall'esperienza della *Blind Inclusive Orchestra* (BIO), fondata e diretta dal M° Alfredo Santoloci (già Direttore del Conservatorio Santa Cecilia di Roma). Tale progetto rappresenta un *unicum* per la codifica di un protocollo di direzione d'orchestra che supera la barriera visiva senza ricorrere ad assistenti individuali. Il modello BIO sostituisce il canale gestuale-visivo con un canale uditivo-verbale sincrono: attraverso un sistema di radiotrasmissione a bassa latenza, il direttore comunica le intenzioni agogiche, dinamiche e metronomiche direttamente in cuffia ai musicisti non vedenti, mantenendo la gestualità tradizionale per i vedenti. Questa "doppia conduzione" risolve strutturalmente il problema dell'*asincronia cronemica* evidenziato nel nostro studio di caso, dimostrando la fattibilità di esecuzioni sinfoniche complesse attraverso la mediazione aurale. Un simile orientamento – ossia la trasposizione del gesto direttoriale su canali alternativi al visivo, concepiti per attenuare l'asimmetria cronemica – è stato esplorato anche in letteratura mediante prototipi che trasmettono le indicazioni del direttore come segnali aptici/vibrotattili fruibili da performer ciechi o ipovedenti (Bajo et al., 2010; Baker et al., 2019). Il progetto *ABBI* (*Audio Bracelet for Blind Interactions*), sviluppato nell'ambito del FP7 dell'Unione Europea, ha dimostrato che la cognizione spaziale nei non vedenti non è compromessa *ab origine*, ma può essere ricalibrata se il movimento corporeo è associato a un feedback sonoro coerente. Traslato in ambito musicale AFAM, questo principio valida l'uso di dispositivi aptici o sonori reattivi (come le sperimentazioni sulla "bacchetta aptica" o *haptic baton*) per permettere al musicista di percepire somaticamente la posizione del direttore e il gesto ritmico, superando la dipendenza dalla notazione visiva e garantendo quell'*embodied cognition* necessaria alla performance (Gori et al., 2014; Cappagli & Gori, 2016). Le esperienze richiamate non integrano il quadro delle risultanze empiriche del caso in oggetto, bensì assurgono a evidenze di fattibilità e direttrici programmatiche per l'emancipazione dalla dipendenza visiva. Tali riferimenti si configurano pertanto come modelli euristici, indispensabili per prefigurare scenari di ricerca applicata e innovazione sistemica nel contesto AFAM.

La vera sfida, dunque, non è legittimare l'auralità *contro* la notazione, ma riconoscere come differenti sistemi notazionali – l'iconicità visiva, la sequenzialità tattile del Braille e la percezione aptica – agiscano come differenti "motori cognitivi" per costruire la medesima competenza performativa. La sostenibilità ecologica del modello è, infine, interdipendente dalla

formazione specifica e continuativa del corpo docente. L'assenza di una *expertise* diffusa su accessibilità visiva, Braille e tecnologie assistive costituisce un *vulnus* sistemico che ricentralizza l'onere dell'accomodamento sul discente, vanificando gli sforzi di standardizzazione. Il piano europeo IncluMusic Project (2022–2025), ad esempio, rappresenta una fondamentale iniziativa di partenariato strategico dell'AEC (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen [AEC], 2023) volta a colmare questa lacuna formativa a livello transnazionale. I documenti AEC e i programmi come IncluMusic Project svolgono una funzione di soft regulation: non impongono vincoli giuridici, ma producono un quadro di riferimento condiviso che definisce aspettative professionali, buone pratiche e standard minimi di responsabilità. Per le istituzioni AFAM, assumere tali indicazioni significa collocarsi entro una comunità di pratiche in cui l'inclusione è criterio di qualità istituzionale, non mera opzione etica.

5. Conclusioni e prospettive: verso modelli scalabili di inclusione nell'AFAM

Il caso di studio in esame opera, in ultima istanza, come un operatore critico – un vero e proprio *analizzatore istituzionale*, nella terminologia di Lapassade – capace di disvelare l'equivoco fondamentale che sottende la gerarchia dei codici semiotici nell'alta formazione musicale. L'intervento analizzato ha palesato l'illusione di poter trattare la partitura come un "monumento testuale" da rendere meramente leggibile attraverso la magnificazione, laddove la prassi performativa nell'AFAM ne esige l'uso come strumento prassico dinamico, la cui validità risiede unicamente nella sua capacità ergonomica di governare la sincronia esecutiva in tempo reale. Di conseguenza, l'ineludibile transizione verso la musicografia Braille, le metodologie aurali-mnemoniche e le tecnologie multimodali non va letta come una deroga compensativa per una minoranza, bensì come l'attivazione di un sistema semiotico parallelo: un motore cognitivo autonomo, dotato di una propria sintassi tattile, mnemonica o aptica, la cui finalità non è imitare vicariamente la lettura visiva, ma costruire – per altra via epistemologica – quel testo sonoro interiore che costituisce l'unico, vero fine della competenza musicale specialistica.

L'analisi dell'intervento attuato evidenzia, trascendendo la singolarità idiografica del caso, la possibilità di concepire l'inclusione non come esito virtuoso circoscritto a un'isola felice, ma come matrice generativa per la definizione di modelli operativi scalabili all'interno del sistema dell'alta formazione musicale. La vexata quaestio, in questa prospettiva, non è se un singolo Conservatorio sia in grado di attivare misure efficaci di accomodamento hic et nunc, bensì se tali misure possano essere tradotte in dispositivi strutturali, trasferibili e replicabili, capaci di modificare l'"ordinario" pedagogico e istituzionale, superando la logica dell'emergenza.

La prassi in analisi dimostra come una governance sistemica, la formalizzazione di procedure condivise, la collaborazione organica con enti esterni specializzati e l'uso consapevole delle tecnologie assistive producano effetti positivi e misurabili sulla qualità dell'esperienza formativa. Tuttavia, il suo valore euristico risiede nella sua funzione di "prototipo epistemico": esso rende visibili le condizioni minime affinché l'inclusione possa transitare dallo statuto di eccezione gestionale a quello di criterio ordinatore delle pratiche AFAM. In questo senso, l'esperienza può essere letta come una matrice modulare, suscettibile di adattamento ecologico in altri contesti conservatoriali, a condizione che sia oggetto di codificazione procedurale chiara, accompagnata da adeguata formazione del personale e inserita in una cornice di responsabilità istituzionale esplicita.

La letteratura scientifica internazionale ha ampiamente dimostrato come le traiettorie formative e professionali dei musicisti ciechi e ipovedenti siano segnate non da una presunta incompatibilità ontologica con la musica d'arte, bensì dalla qualità delle mediazioni didattiche e istituzionali e dalla presenza, o assenza, di codici e strumenti accessibili. In particolare, le narrazioni di vita raccolte da Baker et al. (2014) mettono in luce il ruolo decisivo delle condizioni di accesso al repertorio e alle pratiche d'insieme; Castle et al. (2022) confermano, con taglio fenomenologico, l'intreccio inestricabile fra barriere strutturali e strategie soggettive di *agency*; Colazzo (2022) evidenzia le criticità e le potenzialità dei contesti conservatoriali italiani nei processi di inclusione; Brown (2025) richiama l'attenzione sulle implicazioni sistemiche dell'accesso alla formazione superiore musicale per studenti con disabilità fisiche, contribuendo a problematizzare i modelli organizzativi dell'alta formazione musicale; Ockelford (1992, 1996) mostra come la notazione tradizionale, non affiancata da sistemi alternativi, agisca come barriera epistemica assoluta, mentre Jellison (2015) argomenta la necessità di una revisione strutturale dei modelli didattici per garantire una partecipazione pienamente significativa a tutti gli studenti.

Le più recenti elaborazioni in chiave di *Universal Design for Learning* in ambito musicale indicano, con coerenza, che l'accessibilità diviene scalabile solo quando i codici alternativi (come il Braille musicale) e le metodologie aurali-mnemoniche vengono riconosciuti come componenti legittime e costitutive del curriculum, non come risorse "speciali" attivate *a latere*. Analogamente, le riflessioni maturate in ambito europeo su alta formazione musicale e inclusione – basti pensare alle iniziative promosse in sede AEC (*Association Européenne des Conservatoires*) e ai progetti mirati alla condivisione di standard e linee guida – suggeriscono che la scalabilità richiede una convergenza strategica fra politiche istituzionali, dispositivi didattici e comunità di pratica, più che la mera moltiplicazione di esperienze isolate. In questo quadro, i documenti AEC e progetti come *IncluMusic* svolgono una funzione di *soft regulation* fondamentale: non impongono vincoli giuridici, ma producono un quadro di riferimento condiviso che definisce aspettative professionali, buone pratiche e standard minimi di responsabilità. Per le istituzioni AFAM, assumere tali indicazioni significa collocarsi entro una comunità di pratiche in cui l'inclusione è criterio di qualità istituzionale, non mera opzione etica. In questo senso, il

caso analizzato può essere letto come una prova di allineamento, o di scarto, rispetto a tale grammatica sovranazionale.

Applicato al contesto AFAM, ciò implica che un modello ispirato all'esperienza qui discussa possa dirsi "scalabile" solo se soddisfa almeno tre condizioni critiche di sistema.

In primo luogo, deve essere normativamente e proceduralmente esplicitato: linee guida interne, protocolli di accomodamento standardizzati, strumenti per la produzione sistematica di materiali accessibili costituiscono la grammatica minima perché altri contesti possano appropriarsene senza dipendere dall'iniziativa contingente e volontaristica di singoli docenti.

In secondo luogo, deve fondarsi su competenze professionali diffuse e trasversali: la familiarità con il Braille musicale, con le tecnologie assistive, con le strategie aurali-mnemoniche e con il quadro della CRPD non può restare appannaggio di poche figure "specialiste", ma deve entrare nel profilo atteso del docente e del personale AFAM, come parte integrante dell'habitus professionale.

In terzo luogo, deve essere integrato in una visione sistemica dell'eccellenza artistica, nella quale le modalità plurali di accesso al testo musicale non indeboliscano il rigore formativo, ma contribuiscano a ridefinirlo e arricchirlo: l'eccellenza viene così misurata non dall'adesione conformistica a un unico modello sensoriale e notazionale, ma dalla capacità delle istituzioni di rendere esigibile, per tutti, il più alto grado di sviluppo musicale possibile.

In tale quadro teorico, il contesto dell'alta formazione accademica musicale non va né ipostatizzato a modello universale astratto, né ridotto a episodio contingente; esso opera come dispositivo critico che evidenzia la distanza, spesso abissale, tra il dettato dell'art. 24 della Convenzione ONU e le forme concrete dell'organizzazione didattica nei contesti di alta formazione musicale. La scalabilità dei modelli di inclusione, lungi dall'essere un mero problema tecnico-logistico, si configura come questione di coerenza etica e politica tra l'ethos normativo dei diritti umani, le culture disciplinari della musica d'arte e le condizioni materiali della formazione superiore.

Ne discende una doppia esigenza programmatica. Sul piano scientifico, occorre promuovere ricerche empiriche comparative, multicentriche e longitudinali su protocolli analoghi, capaci di mettere alla prova la trasferibilità delle soluzioni sperimentate, di misurarne gli effetti sui percorsi formativi e di individuarne i limiti, evitando tanto la retorica esemplare quanto lo scetticismo paralizzante. Il lavoro di Castle et al. (2022) e di altri studi affini indica infatti quanto sia metodologicamente insufficiente affidare l'elaborazione di modelli inclusivi a report isolati non confrontabili. Nel contesto AFAM, la sfida è costruire serie di casi, protocolli condivisi, indicatori comuni di esito (sul piano formativo, artistico, occupazionale) che consentano analisi comparative robuste. Solo un simile impianto di ricerca consente di distinguere tra ciò che è irriducibilmente situato e ciò che può diventare standard di sistema, evitando sia l'idealizzazione ingenua del singolo caso, sia lo scetticismo che neutralizza ogni innovazione in quanto "eccezione non generalizzabile".

Sul piano istituzionale, si impone la costruzione di una rete sinergica di conservatori e istituzioni AFAM che, assumendo casi come quello qui analizzato, elaborino standard condivisi, dispositivi comuni e strumenti di formazione continua, in dialogo fecondo con le associazioni di persone con disabilità e con i centri di ricerca pedagogica.

Assunto questo quadro, l'apprendimento aurale emerge come criterio di coerenza trasversale tra istanze normative, culture disciplinari e scelte tecnologiche: un modello di accesso al sapere musicale che, se adeguatamente riconosciuto e strutturato, è intrinsecamente scalabile. La possibilità di progettare percorsi in cui la competenza di ascolto analitico, di memoria uditiva e di anticipazione sonora venga coltivata sistematicamente – attraverso dispositivi audio-based, tecnologie aptiche, risorse Braille e pratiche d'insieme orientate all'ascolto reciproco – costituisce, nel contesto AFAM, non un correttivo "per pochi", ma un indicatore di maturità pedagogica dell'istituzione. In altri termini, tanto più un Conservatorio è in grado di valorizzare l'apprendimento aurale come asse portante del curriculum, tanto più esso è vicino a quella forma di inclusione strutturale che la CRPD e il dibattito internazionale sull'*Higher Music Education* indicano come orizzonte non eludibile per il Ventunesimo secolo. Assunto in questa prospettiva, il caso qui vagliato non rappresenta un punto di approdo definitivo, ma un argomento probante a favore di una ridefinizione progressiva degli assetti AFAM in chiave inclusiva, nella quale la possibilità di generare modelli scalabili diviene criterio di qualità (*Quality Assurance*), oltre che di legittimazione etica e scientifica, per la formazione musicale superiore nel Ventunesimo secolo.

Riferimenti bibliografici

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (2023). Diversity, equity and inclusion in higher music education: An invitation for action. Resource package produced by the Diversity, Inclusion & Gender Equality (DIGE) Working Group. Retrieved March 5, 2026, from https://aec-music.eu/media/2023/06/Diversity-Equity-and-Inclusion-in-Higher-Music-Education-An-Invitation-for-Action.pdf

Bajo, J., Sánchez, M. A., Alonso, V., Berjón, R., Fraile, J. A., & Corchado, J. M. (2010). A distributed architecture for facilitating the integration of blind musicians in symphonic orchestras. *Expert Systems with Applications*, *37*(12), 8508–8515. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.05.025

Baker, D., Fomukong-Boden, A., & Edwards, S. (2019). "Don't follow them, look at me!": Contemplating a haptic digital prototype to bridge the conductor and visually impaired performer. *Music Education Research*, *21*(3), 295–314. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1605344

Baker, D., Roy, A., & Yarger, R. (2014). Visually impaired musicians' insights: Narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, *31*(2), 113–135. https://doi.org/10.1017/S0265051714000072

Brown, E. (2025). Disability and access in conservatoire education: A discussion of higher music education provision for people with physical disabilities. Conference abstract. Retrieved March 5, 2026, from https://www.ohmirp.org.uk/conference-abstracts/disability-and-access-in-conservatoire-education-a-discussion-of-higher-music-education-provision-for-people-with-physical-disabilities

Cappagli, G., & Gori, M. (2016). Auditory spatial localization:

Developmental delay in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, *53*, 391–398. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.02.019

Castle, C. L., Greasley, A. E., & Burland, K. (2022). The musical experiences of adults with severe sight impairment: An interpretative phenomenological analysis. *Music & Science*, *5*, 1–19. https://doi.org/10.1177/20592043221083296

Colazzo, S. (2022). Music teaching in conservatories and processes of inclusion of pupils with disabilities. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *6*(3), 740–752. https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.740

DM 752/2021. (2021). Decreto ministeriale 30 giugno 2021, n. 752. Decreto ministeriale. Retrieved March 5, 2026, from https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-08/DM%20n.%20752%20del%2030-06-2021.pdf

Gori, M., Sandini, G., Martinoli, C., & Burr, D. C. (2014). Impairment of auditory spatial localization in visually impaired children, and its restoration by sensorimotor training. *Current Biology*, *24*(3), 271–274. https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.020

Hourigan, R. M., Hammel, A., & Hackl-Blumstein, E. (2024). *Universal design for learning in music education.* Conway Publications.

IncluMusic Project. (2022). *IncluMusic (2022–2025): Erasmus+ strategic partnership.* Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. Erasmus+ cooperation partnership project. Retrieved March 5, 2026, from https://aec-music.eu/project/inclumusic-2022-2025-erasmus-strategic-partnership/

Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199358762.001.0001

L 104/1992 (1992). Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Retrieved March 5, 2026, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg

L 17/1999. (1999). Legge 28 gennaio 1999, n. 17: Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Retrieved March 5, 2026, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/02/02/099G0057/sg

Ministero dell'Università e della Ricerca, FLC-CGIL, CISL – Federazione Università, Federazione UIL Scuola RUA, Federazione Gilda Unams (Unione artisti AFAM), Confsal-SNALS, & CISAL-ANIEF. (2023). Contratto collettivo integrativo nazionale AFAM 2021–2024 (aggiornamento 8 novembre 2023). Contrattazione collettiva nazionale integrativa. Retrieved March 5, 2026, from https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-11/CIN%20AFAM%2008.11.2023%20aggiornamento%20202 1-2024%20formato%20accessibile.pdf

Ockelford, A. (1992). *Music notation for people with a severe visual impairment: A discussion document* [Discussion document]. Royal National Institute for the Blind.

Ockelford, A. (1996). *Music matters: Factors in the music education of children and young people who are visually impaired* [Institutional report]. Royal National Institute for the Blind.

Ockelford, A., Welch, G., & Zimmermann, S. (2002). Focus of practice: Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties—Current provision and future need. *British Journal of Special Education, 29*(4), 178–182. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00266

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Treaty]. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24) (CRPD/C/GC/4)* [General comment]. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive

From Deficit to Strength: Autistic Adults' Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices

Dal deficit alla forza: Esperienze vissute dagli adulti autistici e la necessità di *Strength-Based Education* e pratiche occupazionali

Colin Calleja
University of Malta (Malta); colin.calleja@um.edu.mt
https://orcid.org/0000-0001-6665-4304
Leanne Chetcuti
University of Malta (Malta); leanne.chetcuti.20@um.edu.mt

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is often framed within deficit-based paradigms, overshadowing the inherent strengths of autistic individuals. This study adopts a phenomenological approach to explore the unique strengths of autistic individuals as perceived by five high-functioning autistic adults in Malta. Semi-structured interviews examined participants' reflections on their childhoods, educational environments, and professional lives. Thematic analysis identified five interrelated themes: (1) hidden gifts and strengths of autistic individuals, (2) perceptions of autism and self-awareness, (3) living with misunderstandings in adulthood, (4) navigating childhood and school, and (5) the influence of family and professional environments. Findings highlight strengths such as exceptional memory, analytical thinking, creativity, and empathy, alongside challenges arising from societal misconceptions and a lack of strength-based educational practices. This research advocates for the adoption of neurodiversity-affirming frameworks and strength-based approaches across education, family support, and workplace environments to foster inclusion and well-being. Uniquely situated within the underexplored Maltese context, this study contributes novel insights into how cultural and educational systems influence the recognition of autistic strengths.

Il Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è spesso inquadrato entro paradigmi basati sul deficit, che finiscono per oscurare i punti di forza intrinseci delle persone autistiche. Questo studio adotta un approccio fenomenologico per esplorare le specifiche risorse delle persone autistiche così come percepite da cinque adulti autistici ad alto funzionamento a Malta. Attraverso interviste semi-strutturate, la ricerca ha indagato le riflessioni dei partecipanti sulla propria infanzia, sui contesti educativi e sui percorsi professionali. L'analisi tematica ha individuato cinque temi interrelati: (1) talenti e punti di forza nascosti delle persone autistiche; (2) percezioni dell'autismo e consapevolezza di sé; (3) il vivere con fraintendimenti nell'età adulta; (4) l'attraversamento dell'infanzia e della scuola; (5) l'influenza dei contesti familiari e professionali. I risultati mettono in luce risorse quali memoria eccezionale, pensiero analitico, creatività ed empatia, accanto a criticità derivanti da rappresentazioni sociali distorte e dalla carenza di pratiche educative orientate ai punti di forza. La ricerca sostiene l'adozione di cornici affermative della neurodiversità e di approcci *Strength-Based* nei contesti educativi, familiari e lavorativi, al fine di promuovere inclusione e benessere. Inserito nel poco esplorato contesto maltese, lo studio offre contributi originali su come i sistemi culturali ed educativi influenzino il riconoscimento delle risorse delle persone autistiche.

KEYWORDS
Autism Spectrum Disorder, Neurodiversity Paradigm, Strength-Based Education, Lived Experience, Inclusive Education, Employment
Disturbo dello Spettro Autistico, Paradigma della neurodiversità, Educazione orientata ai punti di forza, Esperienza vissuta, Educazione inclusiva, Occupazione

Citation: Calleja, C., & Chetcuti, L. (2026). From Deficit to Strength: Autistic Adults' Lived Experiences and the Case for Strength-Based Education and Employment Practices. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 40-48. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_06

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_06

Submitted: August 8, 2025 • **Accepted:** January 13, 2026 • **Published on-line:** February 10, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is most commonly characterised through diagnostic frameworks such as the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5-TR), which describes autism in terms of impairments in social communication and restricted, repetitive behaviours (American Psychiatric Association, 2022). This deficit-based framing has played an important role in establishing diagnostic criteria and access to services. However, a substantial body of contemporary scholarship has critiqued this approach for reinforcing individualised and pathologizing understandings of autism that marginalise autistic identities, lived experiences, and strengths (Botha & Cage, 2022; Devenish et al., 2022). Such critiques argue that deficit-oriented models risk obscuring the cognitive, emotional, and creative capacities that many autistic individuals report as central to their sense of self and competence.

Over the past two decades, autism research has increasingly engaged with alternative theoretical frameworks that conceptualise autism as a form of human neurocognitive diversity rather than solely a disorder requiring remediation. Foundational contributions to this shift include Singer's (1998) articulation of the neurodiversity concept, later developed through empirical and theoretical work by autistic scholars and allies (Kapp, 2020; Botha & Cage, 2022). More recent empirical studies have explicitly examined autistic strengths, skills, and interests, providing systematic evidence that traits such as deep focus, analytical reasoning, creativity, and heightened perceptual awareness can function as assets when appropriately recognised and supported (Devenish et al., 2022; Woods & Estes, 2023).

While diagnostic models centre autistic challenges, the deficit model conceptualises autism primarily as a set of impairments that must be reduced or normalised, emphasising remediation of social, communicative, and behavioural differences (American Psychiatric Association, 2022; Botha & Cage, 2022). In contrast, strength-based and neurodiversity-affirming models conceptualise autistic cognition as comprising distinctive and potentially advantageous modes of thinking, learning, and relating. These models argue that autistic strengths emerge relationally, shaped by the degree to which educational, familial, and workplace environments accommodate neurodivergent ways of processing information and engaging with the world (Devenish et al., 2022; Woods & Estes, 2023).

This reframing has particular relevance for educational and employment contexts, where autistic strengths such as creativity, pattern recognition, sustained attention, and memory have been shown to support wellbeing, motivation, and achievement when environments move beyond conformity to neurotypical norms (Raymaker et al., 2020; Woods & Estes, 2023). Nevertheless, research consistently demonstrates a persistent gap between strength-based theory and practice, with many systems continuing to prioritise behavioural compliance and normative social performance over cognitive diversity and person–environment fit (Botha & Cage, 2022).

Responding to calls for autism research that foregrounds lived experience rather than solely neurotypical interpretation (Botha & Cage, 2022; Van Den Plas et al., 2024) this study explores how autistic adults make meaning of their strengths across the trajectory of childhood schooling, family relationships, and adult work life. Situated within the underexplored Maltese context, the study contributes contextually grounded insights into how cultural, educational, and institutional environments shape the recognition, suppression, or flourishing of autistic strengths across the life course. By foregrounding participants' voices, the study contributes to the evidence base supporting strength-based and neurodiversity-affirming approaches in education and the workplace, approaches that remain limited in implementation despite growing scholarly consensus.

2. Literature Review

This literature review is organised around a coherent theoretical progression that moves from deficit-oriented models of autism toward integrative, neurodiversity-affirming and strength-based frameworks. Rather than treating the medical model, neurodiversity paradigm, double empathy theory, Monotropism, and strength-based approaches as discrete perspectives, the review conceptualises them as interconnected lenses that collectively inform the study's theoretical framework. Together, these perspectives support an understanding of autistic strengths as relational, context-dependent, and shaped by educational, social, and institutional environments.

2.1 From the medical model to Neurodiversity

The predominant medical-diagnostic model conceptualises autism as a set of deficits that deviate from neurotypical norms. Rooted in behavioural psychology and clinical diagnostic traditions, this perspective focuses on identifying and mitigating traits such as social communication challenges, rigid behaviour, and sensory reactivity (American Psychiatric Association, 2022). While this model facilitates access to services and structured support, it has been critiqued for inadvertently reinforcing stigma and framing autistic traits as problems to be corrected rather than differences to be understood (Botha & Cage, 2022). In educational contexts, deficit-based assumptions may lead to narrow interpretations of behaviour and to interventions aimed primarily at compliance rather than learning, engagement, or wellbeing (Sanz-Cervera et al., 2017).

The neurodiversity paradigm emerges in direct response to these limitations, reframing autism not as pathological deviation but as a natural variation in human neurocognitive functioning. First articulated by Singer (1998) and later expanded by autistic scholars and allies, this paradigm challenges the normative assumptions underpinning the medical model and foregrounds autistic identity, agency, and lived experience (Kapp, 2020). Rather than rejecting diagnosis outright, neurodiversity-informed scholarship critically interrogates how diagnostic frameworks are interpreted and enacted, particularly in education and employment systems where deficit logics often persist (Botha & Cage, 2022).

2.2 Relational accounts of autistic difference: Double Empathy Problem

Building on the neurodiversity paradigm's rejection of individualised deficit explanations, the Double Empathy Problem offers a relational account of autistic–non-autistic interaction (Milton, 2012). This theory argues that communicative breakdowns arise from reciprocal differences in social meaning-making rather than from deficits located solely within autistic individuals. Importantly, the double empathy framework shifts analytical attention from individual impairment to the interactional and contextual conditions that shape understanding, misinterpretation, and social exclusion.

Within the study's theoretical framework, the Double Empathy Problem provides a crucial bridge between neurodiversity as an identity-based paradigm and strength-based interpretations of autistic experience. It explains how autistic strengths may remain unrecognised or be misread in environments governed by neurotypical norms, particularly in classrooms and workplaces that privilege specific communication styles.

2.3 Cognitive Style and Attention: Monotropism

Complementing relational accounts of social interaction, the theory of Monotropism offers a cognitive explanation for distinctive autistic learning and engagement patterns. Monotropism conceptualises autistic attention as deeply focused on a limited number of interests at any given time, enabling exceptional depth, persistence, and expertise (Murray et al., 2005). While such attentional styles are frequently interpreted as rigidity or resistance to change within deficit-based frameworks, Monotropism reframes them as potential cognitive strengths whose value depends on environmental alignment.

Within an integrative framework, Monotropism helps explain why autistic strengths often emerge in interest-driven, autonomous contexts and diminish in environments that demand rapid task-switching or divided attention. This perspective aligns closely with both neurodiversity and strength-based approaches by highlighting the role of educational and institutional design in either enabling or constraining autistic capability.

2.4 Strength-based approaches and contextual fit

Strength-based perspectives explicitly challenge deficit-dominant narratives by focusing on autistic abilities, interests, and adaptive strategies. Empirical research has identified strengths such as attention to detail, strong memory, analytical and systems thinking, creativity, sensory attunement, and authenticity (Devenish et al., 2022; Woods & Estes, 2023). However, strength-based scholars emphasise that these qualities are not inherently beneficial in all contexts; rather, their expression and value are mediated by environmental expectations, supports, and power relations (Raymaker et al., 2020).

Integrating strength-based approaches with neurodiversity, double empathy, and Monotropism enables a holistic understanding of autistic experience. Strengths are conceptualised not as fixed individual traits but as relational phenomena that emerge when cognitive styles, communication practices, and institutional norms are in alignment. Conversely, when environments prioritise conformity to neurotypical standards, the same traits may lead to misunderstanding, masking, stress, or burnout.

2.5 Educational systems and the misrecognition of autistic strengths

Educational systems play a critical role in shaping whether autistic strengths are recognised or suppressed. Research consistently indicates that educators often lack adequate training and confidence in supporting autistic learners, resulting in reliance on deficit-oriented interpretations of behaviour (Sanz-Cervera et al., 2017; Al-Sharbati et al., 2015; Clark & Adams, 2020). When autistic interests are dismissed as "obsessions" rather than leveraged as learning resources, opportunities for engagement, motivation, and identity development are curtailed.

By contrast, strength-based pedagogies, including interest-driven learning, flexible pacing, predictable environments, and autonomy-supportive teaching, have been associated with improved engagement and self-efficacy among autistic learners (Jordan et al., 2019). From an integrative theoretical standpoint, these pedagogies operationalise neurodiversity, Monotropism, and a relational understanding of autistic experience by redesigning learning environments to accommodate diverse cognitive and communicative profiles.

2.5 Autistic lived experience and knowledge production

Recent scholarship increasingly emphasises the importance of centring autistic voices in research, both as participants and as knowledge producers. Botha and Cage (2022) argue that autism research has historically marginalised autistic perspectives, reinforcing epistemic injustice. Similarly, Van Den Plas et al. (2024) advocate for neurodiversity-affirmative frameworks that foreground lived experience rather than deficit-based psycho-educational models.

Within the present study's framework, autistic lived experience functions as the unifying thread that connects the reviewed theoretical perspectives. The neurodiversity paradigm provides the ethical and conceptual foundation; double empathy and Monotropism offer explanatory mechanisms; and strength-based approaches translate theory into educational and workplace practice. Together, these perspectives justify a phenomenological focus on how autistic adults themselves understand and narrate their strengths across life contexts.

2.6 Synthesis and theoretical positioning of the study

In summary, this study adopts an integrative theoretical framework that moves beyond deficit-based explanations to understand autistic strengths as relational, contextual, and environmentally mediated. By synthesising the neurodiversity paradigm, the Double Empathy Problem, Monotropism, and strength-based approaches, the framework positions autistic experience not as individual pathology but as an interaction between cognitive style, social norms, and institutional design. This integrated perspective directly informs the study's focus on lived experience and provides a coherent lens for analysing how autistic strengths are recognised, misinterpreted, or enabled across education, family, and employment settings.

3. Methodology

This study adopted a qualitative phenomenological design aligned with neurodiversity-informed research to explore how autistic adults understand and describe their strengths across key life contexts, including childhood, schooling, family relationships, and employment. Phenomenology privileges first-person meaning-making and resists deficit-based interpretations by enabling participants to articulate how they experience and interpret their own strengths, rather than having these inferred by external observers (Smith et al., 2009; van Manen, 2016). This approach responds to contemporary calls in autism research to centre lived experience as a primary site of knowledge construction (Smith et al., 2009; van Manen, 2016).

3.1 Participants and Recruitment

Purposive sampling was used to recruit five autistic adults, each formally diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) at DSM-5-TR Level 1 or Level 2. All participants were aged 23–40 years, verbally fluent, and able to engage in reflective dialogue about their life experiences. Recruitment occurred through autism advocacy groups and social media in Malta. Participants identified across the gender spectrum (with an equal mix of male and female identities) and a mix of Maltese and non-Maltese backgrounds.

Although a sample of five is consistent with phenomenological research, it limits transferability and reflects a demographically specific group, primarily late-diagnosed autistic adults who were cognitively and communicatively independent. Broader heterogeneity, including non-speaking autistic individuals or those with earlier diagnoses, falls outside the scope of the present study.

3.2 Ethical considerations

The Faculty Research Ethics Committee at the University of Malta granted ethical approval. Participants provided informed consent, were assured of confidentiality, and were reminded of their right to withdraw without consequence. Pseudonyms are used throughout.

3.3 Data collection

The semi-structured interview guide was informed by existing literature on autistic strengths, neurodiversity, and educational experience, and was designed to balance consistency across interviews with flexibility to follow participants' priorities. Questions were open-ended and prompts were adapted responsively to participants' communication styles and comfort. The interview guide was reviewed for clarity and sensitivity prior to data collection.

Data were gathered through semi-structured interviews lasting 30–55 minutes, conducted either in person or online. The interview guide prompted reflection in four broad areas: (a) self-perception of autism, (b) identification of strengths, (c) retrospective experiences of school and family influence, and (d) adult experiences of recognition or misunderstanding of autistic traits in social and employment contexts. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim.

3.4 Data analysis

Thematic analysis followed Braun and Clarke's (2006) six-phase framework. Theme development was iterative rather than linear, involving movement between data, codes, and emerging interpretations. Themes were retained when they demonstrated internal coherence, conceptual distinctiveness, and relevance to the research aim (Braun & Clarke, 2021). All transcripts were read multiple times for immersion before generating initial line-by-line codes. Codes capturing similar ideas were grouped into higher-order categories, which were iteratively refined into final themes through repeated comparison across transcripts. To enhance dependability, a second researcher reviewed a subset of transcripts and associated code allocations; discrepancies were discussed and resolved by consensus.

3.5 Trustworthiness and rigour

Several strategies were employed to enhance the trustworthiness of the study. Credibility was supported through prolonged engagement with the data and the use of verbatim quotations to ground interpretations in participants' accounts. Dependability was enhanced through collaborative coding discussions between researchers, while reflexivity was maintained through ongoing critical reflection on the researchers' positionality in relation to autism, education, and power. Transferability is supported through thick description of context and participants, enabling readers to assess relevance to other settings (Lincoln & Guba, 1985).

Table 1 presents the progression from initial codes to categories and, finally, to themes. Table 2's frequencies are not interpreted as measurements of importance but are reported to enhance the transparency and credibility of the analysis.

Initial codes	Higher-order categories	Final themes
memory for detail; visual thinking; pattern detection; intense interests; creativity; intuition; empathy; problem-solving	personal cognitive and emotional strengths	Theme 1: Hidden gifts and strengths
self-acceptance; meaning of diagnosis; autism as identity; rejection of stereotypes; sensitivity to stigma	self-knowledge and identity processes	Theme 2: Perceptions of autism and self-awareness
misinterpretation by peers; misunderstanding at work; masking; frustration with communication demands; burnout	social misunderstanding and relational strain in adulthood	Theme 3: Living with misunderstandings in adulthood
rigid expectations at school; inconsistent support; special interests dismissed; alternative approaches enabling success	schooling as barrier or channel for strength expression	Theme 4: Navigating childhood and school
parental encouragement; parental pressure to conform; workplace accommodations; workplace rigidity; autonomy	relational and institutional conditions shaping self-expression	Theme 5: Influence of family and professional environments

Table 1. Coding Matrix: initial codes, higher-order categories, final themes

Theme	*Number of coded excerpts*
Theme 1: Hidden gifts and strengths	41
Theme 2: Perceptions of autism and self-awareness	33
Theme 3: Living with misunderstandings in adulthood	38
Theme 4: Navigating childhood and school	35
Theme 5: Influence of family and professional environments	36

Table 2. Frequency of coded instances per theme

4. Findings

Analysis of participant accounts yielded five interrelated themes reflecting how autistic adults recognised and described their strengths and how these strengths were shaped across different environments.

4.1 Theme 1: Hidden Gifts and Strengths

All five participants (5/5) identified specific strengths they associated with being autistic, including exceptional memory, pattern recognition, sustained focus on areas of interest, creativity, and heightened sensory or emotional attunement. Four participants (4/5) described these strengths as internally recognised long before they were acknowledged or valued by others, while one participant (1/5) reported early external recognition of their abilities within a supportive educational context.

Several participants articulated a clear sense of competence that had developed in contrast to external perceptions of inadequacy. For example, Maria reflected on her remarkable memory for detail, noting, "I can still remember the smallest details from school… even the colour of my teacher's clothes during an exam." Eli highlighted his capacity for systems thinking and analytical focus, explaining, "I understand systems. I can spot when something doesn't work, and I get obsessed with fixing it." Creative and visual modes of thinking were reported by three participants (3/5) as central to their learning and self-expression.

While four participants (4/5) described these strengths as largely beneficial, one participant (1/5) expressed ambivalence, noting that intense focus could at times become isolating or socially limiting. This divergent account underscores the context-dependent nature of strengths rather than presenting them as uniformly advantageous.

4.2 Theme 2: Perceptions of Autism and Self-Awareness

Four participants (4/5) described receiving a formal autism diagnosis in adulthood, while one participant (1/5) had been diagnosed during adolescence. All five participants (5/5) reported that diagnosis provided a framework for reinterpreting earlier educational and social experiences, particularly in relation to both strengths and challenges. Adrian, for example, reflected on diagnosis as a clarifying rather than transformative moment, stating, *"*Getting diagnosed didn't change who I am, but it explained why I struggled in some places and excelled in others.*"*

Three participants (3/5) explicitly rejected dominant stereotypes portraying autistic individuals as lacking empathy or emotional awareness. Lara challenged this assumption directly, stating, "People say autistic people have no empathy. But I feel everything. Sometimes too much." Two participants (2/5) expressed mixed feelings about the diagnostic label, indicating concern that disclosure could activate stigma or externally imposed expectations.

4.3 Theme 3: Living with Misunderstandings in Adulthood

All five participants (5/5) described recurring experiences of being misunderstood in adulthood, particularly within professional and social contexts. These misunderstandings most commonly related to communication style, intensity of focus, or the need for processing time, and were frequently interpreted by others through deficit-oriented assumptions.

Four participants (4/5) reported that their behaviour was routinely misread as disinterest, inflexibility, or excessive intensity. Adrian, for example, reflected on workplace interactions in which his detailed explanations were negatively framed, stating, "I'm often told I'm too intense, or that I over-explain. But I'm just trying to be thorough." Similarly, Eli described how his quietness during meetings was misinterpreted as disengagement rather than reflection, explaining, "They thought I didn't care. But I was processing. No one asked me what I needed." These accounts illustrate how communicative differences

were interpreted according to neurotypical norms, rather than being recognised as alternative modes of engagement.

Three participants (3/5) reported adapting or masking aspects of their autistic presentation in order to avoid negative judgement in adulthood. While masking was described as a strategy for social survival, it was also experienced as emotionally costly. Participants linked sustained masking to fatigue, frustration, and in some cases burnout. In contrast, two participants (2/5) described at least one workplace in which their communication style was accepted without the need for explanation. These participants emphasised that misunderstandings were not inevitable but were contingent on organisational culture and leadership attitudes.

Overall, this theme highlights how autistic strengths and working styles were frequently obscured by misinterpretation in adulthood, reinforcing the relational nature of misunderstanding rather than locating difficulty within the individual alone.

4.4 Theme 4: Navigating Childhood and School

Participants' recollections of childhood schooling revealed a pattern of unrecognised potential alongside sporadic moments of support. Four participants (4/5) reported that their strengths were largely overlooked during compulsory schooling, particularly in classrooms governed by rigid expectations around behaviour, pace, and participation. These participants recalled being labelled as lazy, disruptive, or socially awkward, despite demonstrating strong cognitive abilities.

Lara described how her learning strengths were dismissed when they did not align with prescribed methods, noting, "I was labelled lazy because I couldn't follow the method they used. But when I was allowed to write in my way, I produced beautiful essays." Adrian similarly recalled being positioned as "the weird kid," a label that overshadowed recognition of his academic competence and reinforced a sense of exclusion. These narratives illustrate how deficit-based interpretations of difference shaped participants' school identities and constrained opportunities for strength development.

At the same time, three participants (3/5) described isolated yet highly significant moments in which teachers adapted expectations or learning conditions in ways that enabled their strengths to emerge. Maria recounted a particularly transformative experience in mathematics, explaining, "My maths teacher let me work alone at the back of the class. It changed everything. I felt capable." Such moments were described as exceptions rather than the norm, but they had a lasting impact on participants' self-concept and motivation.

Only one participant (1/5) described a consistently supportive schooling experience across multiple years, underscoring the variability of educational responses to autistic learners. Collectively, these accounts demonstrate how schooling functioned either as a barrier to or a channel for strength expression, depending on the degree of flexibility and recognition afforded by educators.

4.5 Theme 5: Influence of Family and Professional Environments

Family and professional environments played a pivotal role in shaping how participants understood and expressed their strengths. Three participants (3/5) described family contexts in which at least one caregiver actively affirmed difference and encouraged self-acceptance. Lara reflected on this affirming support, stating, "My mum always told me my difference was my superpower." Participants who experienced such validation reported greater confidence in their abilities and a stronger sense of legitimacy in pursuing their interests.

In contrast, two participants (2/5) recalled family environments characterised by misunderstanding or pressure to conform. One participant summarised this experience succinctly, noting, "They tried to fix me. They thought I was just being difficult." These accounts suggest that even within families, deficit-based interpretations of autism could undermine the recognition of strengths and contribute to self-doubt.

Workplace experiences mirrored this variability. Two participants (2/5) described thriving in professional contexts that offered flexibility, autonomy, and explicit communication norms aligned with their working styles. Eli, for instance, described flourishing in a technology-focused environment where his analytical strengths were recognised and valued. In contrast, three participants (3/5) reported experiencing stress or burnout in workplaces characterised by rigid social expectations and unaccommodated sensory demands. One participant described feeling constantly monitored for social performance rather than evaluated on competence.

Across both family and professional contexts, participants consistently emphasised that external recognition and environmental flexibility were critical for enabling their strengths to be expressed. Where such conditions were absent, strengths were suppressed or reframed as problems, reinforcing the centrality of context in shaping autistic experience.

4.6 Disclosure of autism across life contexts

Patterns of diagnostic disclosure varied across participants and contexts. All five participants (5/5) reported disclosing their diagnosis to at least one trusted individual in adulthood. However, only two participants (2/5) disclosed their diagnosis consistently across educational, social, and professional contexts.

Three participants (3/5) reported selective disclosure, most commonly withholding diagnostic information in workplace settings due to fear of stigma, reduced expectations, or altered professional relationships. One participant explained, "Once people hear 'autism,' they stop seeing what I can do."

Disclosure was reported to influence perception in mixed ways. Two participants (2/5) described disclosure as enabling understanding and reasonable adjustment, while three participants (3/5) reported that disclosure led to subtle forms of infantilisation or lowered expectations. These accounts suggest that disclosure alone does not guarantee inclusion and may, in some contexts, exacerbate misrecognition of strengths.

4.7 Perceived Conditions Needed to Enhance Strengths

All five participants (5/5) articulated specific conditions they believed would have enabled better recognition and development of their strengths. These included predictable routines, autonomy in task completion, reduced sensory overload, explicit communication, and validation of interests as legitimate learning or work pathways.

Four participants (4/5) emphasised the importance of interest-driven learning or work, indicating that their strongest performances occurred when they were permitted to engage deeply with personally meaningful topics. Three participants (3/5) highlighted the need for reduced social performance demands, particularly in group-based or evaluative settings.

Beyond these five themes, participants' accounts also revealed important cross-cutting issues related to diagnostic disclosure and the conditions perceived as necessary for the development of autistic strengths.

5. Discussion

Beyond the five core themes identified above, participants' accounts also revealed two cross-cutting issues that shaped the recognition and development of autistic strengths across life contexts: patterns of diagnostic disclosure and the conditions participants identified as necessary for their strengths to flourish. These findings are presented below.

The findings of this study reinforce and extend strength-based and neurodiversity-affirming scholarship by demonstrating that autistic strengths are not solely a function of individual capability, but are profoundly shaped by contextual and relational factors. In particular, participants' accounts foreground diagnostic disclosure and environmental responsiveness as critical mechanisms influencing whether autistic strengths are recognised, misinterpreted, or constrained across educational, familial, and professional settings.

By highlighting disclosure as a mediating process, the findings complicate assumptions that increased diagnostic visibility automatically leads to inclusion. Instead, disclosure emerged as a double-edged phenomenon: while it occasionally facilitated understanding and accommodation, it more frequently activated deficit-based assumptions that constrained recognition of competence and capability.

These patterns resonate strongly with the Double Empathy Problem (Milton, 2012), illustrating how institutional and cultural norms shape the interpretation of autistic behaviour even when diagnostic information is available. Disclosure did not consistently resolve misunderstanding; rather, it shifted the interpretive frame through which participants' actions were evaluated, often reinforcing deficit-oriented expectations rooted in neurotypical standards of communication and interaction.

Participants' articulation of the supports and conditions they perceived as necessary for their strengths to flourish further reinforces a relational and contextual understanding of autistic capability. Conditions such as autonomy, interest-driven engagement, predictable environments, and reduced sensory and social overload align closely with Monotropism and neurodiversity-informed pedagogy. Importantly, these supports were not described as specialised or exceptional accommodations, but as enabling conditions that facilitated authentic engagement, sustained well-being, and meaningful participation.

Across accounts, participants described strengths such as memory, creativity, pattern recognition, empathy, and deep focus as central to their identities and life trajectories. These capacities were experienced as advantageous when recognised and supported, echoing strength-based research, demonstrating that traits traditionally pathologized within diagnostic frameworks may constitute valued forms of competence when environments respond flexibly to autistic cognition and communication (Devenish et al., 2022; Woods & Estes, 2023). Rather than emerging in isolation, strengths were shaped relationally: they flourished in contexts characterised by autonomy, interest-driven tasks, and predictability, and diminished in environments prioritising behavioural compliance and conformity to neurotypical norms.

The findings also align with theoretical frameworks that reconceptualise autism not as a lack of social competence but as a difference in social meaning-making. Participants' accounts of workplace and social misunderstandings closely reflect Milton's (2012) Double Empathy Problem, where detailed explanations were misinterpreted as excessive, silence was read as disinterest, and sustained focus was framed as inflexibility. These examples demonstrate how communication breakdowns frequently arise from mismatched social expectations rather than inherent autistic shortcomings.

Similarly, experiences described across Themes 1 and 4 resonate with the theory of Monotropism, which conceptualises autistic attention as deeply focused on a restricted number of interests (Murray et al., 2005). Participants reported thriving when learning or working environments enabled sustained engagement with personally meaningful interests, and experiencing distress when required to multitask or rapidly shift attention. These findings reinforce theoretical claims that deep interest and focus may be misunderstood or discouraged in traditional educational and workplace settings, despite being powerful drivers of creativity, expertise, and motivation under supportive conditions.

A recurring pattern across themes was that autistic strengths were not always visible to others, even when they were strongly experienced by participants themselves. Schools, in particular, were described as environments where strengths were overshadowed by expectations for normative behaviour and performance. This echoes previous research demonstrating that educators may lack the training and confidence to differentiate instruction according to autistic learning profiles, despite inclusive intentions (Sanz-Cervera et al., 2017; Jordan et al., 2019). Where teachers recognised and adapted to students' strengths, participants reported increased confidence and motivation; where they did not, participants described disengagement, frustration, and negative labelling.

Beyond schooling, the findings underscore the profound influence of relational environments across the lifespan. Families, peers, and workplaces functioned either as amplifiers or suppressors of autistic strengths. Supportive parents and flexible employers played a pivotal role in enabling self-expression and sustained engagement, while environments that prioritised conformity—such as pressure to appear "normal" at home or rigid workplace cultures—were associated with masking, exhaustion, and burnout. These patterns reinforce the argument that strengths are not intrinsic qualities that automatically enhance well-being or performance; rather, they become meaningful through interaction with enabling conditions, aligning with the neurodiversity literature's emphasis on person–environment fit (Kapp, 2020).

Collectively, these findings contribute to the growing evidence base advocating for systemic change in how educational and employment systems conceptualise autistic development. They demonstrate that the persistence of deficit-based assumptions risks not only overlooking autistic potential but actively undermining wellbeing. Conversely, strength-based environments that honour autistic identity, autonomy, and sensory and communicative needs offer a viable pathway toward sustained participation, equity, and fulfilment across the lifespan.

5.1 Implications for Practice

In educational settings, the findings point to the importance of learning environments that are predictable, structured, and sensitive to sensory demands, while also allowing opportunities for independent, interest-driven engagement. Teachers should be supported in developing and using learner profiles in collaboration with autistic students, enabling the identification of individual strengths, stressors, and optimal learning conditions. Such profiles can inform more responsive planning and foster greater learner autonomy. In addition, initial teacher education programmes should incorporate compulsory modules on autism that are grounded in lived experience and neurodiversity perspectives, rather than relying solely on behavioural or deficit-oriented frameworks. Assessment practices also require reconsideration, with greater emphasis on offering multiple ways for students to demonstrate understanding, such as written, oral, visual, or project-based formats, so that diverse strengths can be recognised and valued.

In employment contexts, the findings suggest a need to move beyond compliance-based models of accommodation toward more comprehensive neuroinclusive design. This includes transparent, explicit communication, attention to sensory conditions in the workplace, and, where possible, flexibility and autonomy in task pacing. Recruitment processes should be adapted to include alternatives to traditional interviews, such as task-based assessments or written responses, allowing candidates to demonstrate their strengths more effectively. Ongoing support for autistic employees should not depend on masking or conformity to neurotypical norms; instead, workplaces should aim to enable authentic participation by aligning roles, expectations, and environments with individual strengths.

5.2 Limitations

This study is exploratory in nature and is shaped by several limitations. The sample comprised five verbally fluent autistic adults, most diagnosed in adulthood and all able to articulate their reflections retrospectively. The findings, therefore, do not represent the full heterogeneity of autistic experience, particularly among non-speaking individuals, those diagnosed in early childhood, or those with higher support needs. Additionally, the study did not employ a participatory research design. Autistic individuals were not involved in shaping the research design or data analysis; however, all participants were autistic adults reflecting on their own experiences growing up, meaning that lived experience remained central to the data. The study's context, Malta, also has cultural and educational specificities that influence how autism is perceived and supported; further research is needed to explore strength-based experiences in diverse cultural settings.

6. Conclusions

The autistic adults in this study described strengths that were deeply significant to their identities and capabilities, yet frequently unrecognised or unsupported within formal environments. Their accounts provide compelling evidence that deficit-based framings of autism can obscure the very traits that contribute most to flourishing when appropriately nurtured. As reflected in the neurodiversity paradigm, the expression of autistic strengths is contingent on the responsiveness of surrounding environments rather than on individual traits alone. Schools and workplaces that shift from remediation to recognition, from managing autistic traits to enabling them, hold the potential not only to improve wellbeing for autistic individuals but also to benefit society by valuing diverse forms of thinking, creating, and relating. Strength-based and neurodiversity-affirming approaches, therefore, represent not merely an ethical position but a practical pathway for equitable participation across education, employment, and community life.

References

Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafaee, M., Al-Farsi, O., Al-Khaduri, M., Al-Said, M. F., & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism, 19*(1), 6–13. https://doi.org/10.1177/1362361313508025

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Botha, M., & Cage, E. (2022). "Autism research is in crisis": A mixed-method study of researchers' constructions of autistic people and autism research. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1050897. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050897

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clark, M., & Adams, D. (2020). Listening to parents to understand their priorities for autism research. *PLoS ONE 15*(8), e0237376. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237376

Devenish, B. D., Mantilla, A., Bowe, S. J., Grundy, E. A. C., & Rinehart, N. J. (2022). Can common strengths be identified in autistic young people? A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 98*, 102025. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102025

Jordan, R., Roberts, J. M., & Hume, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of autism and education.* Routledge.

Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE Publications.

Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The "double empathy problem." *Disability & Society, 27*(6), 883–887. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Murray, D., Lesser, M., & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism, 9*(2), 139–156. https://doi.org/10.1177/1362361305051398

Raymaker, D. M., Teo, A. R., Steckler, N. A., Lentz, B., Scharer, M., Delos Santos, A., Arnold, S. R. C., & Nicolaidis, C. (2020). "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood, 2*(2), 132–143. https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.-I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 40*(3), 212–224. https://doi.org/10.1177/0888406417700963

Singer, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum* (Unpublished honours thesis). University of Technology Sydney. http://dickyricky.com/books/psych/NeuroDiversity%20-%20The%20Birth%20of%20an%20Idea%20-%20Judy%20Singer.pdf

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* SAGE Publications.

Van den Plas, L., Vanaken, G.-J., Steyaert, J., Hens, K., & Noens, I. (2024). Towards a neurodiversity-affirmative conceptualisation of psycho-education in the context of autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 114*, Article 102391. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102391

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

Woods, S. E. O., & Estes, A. (2023). Toward a more comprehensive autism assessment: The survey of autistic strengths, skills, and interests. *Frontiers in Psychiatry, 14*, Article 1264516. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1264516

Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study

Politiche familiari e servizi per la prima infanzia in Francia: Un'indagine esplorativa

Ingrid Callet-Venezia
Department of Educational Sciences (UFR SPSE), Centre de Recherche Education et Formation (UR 1589); Université Paris Nanterre (UPN) (France); ingrid_calletvenezia@parisnanterre.fr
https://orcid.org/0009-0008-5246-5623

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Family support policies in France are characterized, on the one hand, by the concept of "free choice" for parents with children under three years of age, along with a diversification of service provision, which has enabled the country to meet the objectives set out in the Barcelona agreements; on the other hand, they focus on combating social inequalities through early schooling and compulsory education starting at age three. This paper aims to analyse educational and family policies in France and presents an exploratory study investigating early childhood professionals' perceptions of the role of childcare centres (crèches), comparing them with policy choices.

Le politiche a sostegno della famiglia in Francia si caratterizzano, da un lato, per il concetto di "libera scelta" per i genitori con figli di meno di tre anni, con una diversificazione dell'offerta dei servizi, che ha permesso il raggiungimento degli obiettivi degli accordi di Barcellona; dall'altro lato, si concentrano sulla lotta contro le disuguaglianze sociali attraverso la scolarizzazione precoce e l'istruzione obbligatoria a partire dai tre anni. Questo contributo propone di analizzare le politiche educative e familiari in Francia e presenta una ricerca esplorativa che indaga le percezioni del personale educativo rispetto al ruolo del nido (*crèche*) per metterle a confronto con le scelte politiche.

KEYWORDS
Family support policies, Social inequalities, Preschool education, Early childhood education and care (ECEC), France
Politiche familiari, Disuguaglianze sociali, Educazione prescolare, Servizi educative per la prima infanzia, Francia

Citation: Callet-Venezia, I. (2026). Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 49-57. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_07

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_07

Submitted: November 11, 2025 • **Accepted:** February 5, 2025 • **Published on-line:** March 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La diversità dell'offerta dei servizi

I servizi educativi per la prima infanzia in Francia hanno registrato un incremento significativo a partire dagli anni Settanta, diventando un pilastro delle politiche di sostegno alla famiglia. Nel dopoguerra, il modello familiare francese ruotava attorno al padre come unico percettore di reddito e alla madre casalinga, mentre la politica familiare si limitava al sostegno alla natalità.

A partire dagli anni Settanta, la politica familiare ha iniziato a implementare strumenti di sostegno per i genitori, con l'obiettivo di facilitare la conciliazione tra vita professionale e personale. Le finalità sono non solo di promuovere la crescita economica e l'equilibrio delle finanze pubbliche attraverso l'incremento dell'occupazione femminile ma anche di favorire l'occupazione delle donne, soddisfacendo sia le loro aspirazioni professionali sia la necessità di ridurre il rischio di povertà nelle famiglie monoreddito (Galtier, 2011).

Accanto alla tradizionale *crèche* (nido), già negli anni 70, si sviluppano altre tipologie di servizi in particolare la *halte-garderie*, per offrire un'accoglienza occasionale ai bambini fino a sei anni, la *crèche parentale* gestita da associazioni di genitori, e la mini-crèche. Parallelamente, la professione di *assistante maternelle* (assistente materna[1]) viene istituzionalizzata nel 1977 per conferire uno statuto professionale alle "tate retribuite in nero" (Bosse-Platière, 2017).

Le assistenti materne possono essere impiegate direttamente dai genitori oppure lavorare in un nido familiare (*crèche familiale*). In entrambi i casi, accolgono presso il proprio domicilio da uno a quattro bambini. Tuttavia, nel secondo caso, portano i bambini nella struttura una o due volte a settimana per momenti collettivi e sono supervisionate da professionisti della prima infanzia.

L'aumento significativo della domanda di posti nei servizi per l'infanzia negli anni Ottanta si spiega non solo con il numero elevato di bambini della generazione del baby boom diventati a loro volta genitori, ma anche con l'aumento del livello di istruzione: le donne manifestano infatti un crescente desiderio di inserirsi nel mondo del lavoro, aspirando sempre meno a rimanere a casa per accudire i figli.

Nonostante l'incremento dei posti disponibili nei nidi e nelle *halte garderies*, i bisogni rimangono parzialmente soddisfatti. Per far fronte a questa carenza, a partire dal 1990 furono introdotti contributi economici nel 1990 e sgravi fiscali nel 1991 alle famiglie che ricorrono a un'assistente materna. Questa professione diventa non solo una soluzione alla carenza di posti disponibili nei servizi, ma anche, in un contesto che vede l'aumento della disoccupazione, una potenziale fonte di lavoro. Sono stati introdotti percorsi formativi gratuiti, inizialmente della durata di 60 ore in cinque anni, che sono diventati obbligatori dal 1992 e portati a 120 ore nel 2018.

Dagli anni Duemila, la politica della famiglia è stata rielaborata al fine di migliorare il concetto di "libera scelta" delle famiglie con tre finalità: la conciliazione tra vita familiare e vita lavorativa, la prevenzione delle esclusioni sociali e, il benessere e lo sviluppo sociale dei bambini. I diversi servizi educativi collettivi per la prima infanzia fino ai sei anni (*crèche collective, micro-crèche, halte-garderie, établissement multi-accueil, jardin d'enfants, crèche parentale, crèche familiale*) a gestione pubblica, privata o associativa vengono raggruppate sotto il nome di *établissements d'accueil du jeune enfant* (*EAJE*) con il Decreto n° 2000-762 del 1° agosto 2000. Il gruppo di lavoro (*l'équipe*) che opera in questi servizi collettivi deve essere composto almeno per il 40% da figure professionali qualificate tra puericultrici (*infirmières-puericultrices*) educatrici della prima infanzia (*éducatrices de jeunes enfants*) e ausiliarie di puericultura (*auxiliaires de puériculture*). Il restante 60% del personale deve essere in possesso del certificato per la prima infanzia (*certificat d'aptitude professionnelle petite enfance*) titolo sostituito dal 2017 dal certificato di accompagnatore educativo (*certificat d'aptitude professionnelle Accompagnant éducatif petite enfance, CAP AEPE*). Le diverse figure professionali seguono percorsi formativi differenziati. La puericultrice si specializza in puericultura per un anno dopo aver conseguito la laurea triennale in infermieristica. L'educatrice dopo la maturità segue un percorso triennale che include insegnamenti teorici (psicologia dello sviluppo, pedagogia, diritto, sociologia) e tirocini pratici. Il titolo di educatrice consente di lavorare in tutti i servizi per i bambini da zero a sei anni. L'ausiliaria di puericultura dopo un anno di formazione, focalizzata sull'assistenza e la cura del bambino e del minore ottiene un diploma che le permette di lavorare sia nei servizi per la prima infanzia sia nei reparti di maternità e pediatria degli ospedali. Infine, l'accompagnatrice educativa per la prima infanzia (*CAP AEPE*) completa un percorso formativo di due anni dopo la scuola media, che in Francia dura quattro anni. Il titolo di studio consente di esercitare sia la professione di collaboratore scolastico (*agent territorial spécialisé des écoles maternelles, ATSEM*) sia la professione di accompagnatrice educativa nei servizi educativi per la prima infanzia.

La normativa nazionale fissa precisi rapporti numerici tra adulti e bambini: un adulto ogni cinque bambini che non camminano e un adulto ogni otto bambini che camminano come recita il Decreto n° 2010-613 del 7 giugno 2010.

1.1 La conciliazione tra vita familiare e lavorativa e il concetto di "libera scelta"

Un principio cardine delle politiche a sostegno della famiglia in Francia soprattutto dagli anni Duemila è il concetto di "libera scelta", che offre una varietà di aiuti finanziari e una pluralità di servizi per la prima infanzia.

I genitori che decidono di sospendere o ridurre la propria attività lavorativa per dedicarsi alla cura del figlio possono beneficiare della *Prestation partagée d'éducation de l'enfant* (*PreParE*), che dal 2014 può essere condivisa tra entrambi i genitori, con l'obiettivo di coinvolgere maggiormente i padri nei primi anni di vita del bambino e di promuovere l'uguaglianza di genere, in linea con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

1 In Italia viene spesso usato il termine tedesco *tagesmutter*, che significa "mamma di giorno" (Buccolo, 2024).

Chi preferisce affidare il figlio a un'assistente materna, una baby sitter a domicilio o servizi privati, associativi o aziendali può coprire parte delle spese con il *Complément de libre choix du mode de garde* (*CMG*). Questi contributi fanno parte delle prestazioni erogate dalla *Caisse d'allocations familiales* (*CAF*), raggruppate sotto il nome di *Prestation d'accueil de jeune enfant* (*PAJE*). I servizi educativi pubblici applicano tariffe basate sul reddito familiare e sul numero di figli a carico, seguendo una scala tariffaria nazionale stabilita dalla *Caisse Nationale des Allocations Familiales* (*CNAF*) che finanza in parte i servizi.

1.2 Gli obiettivi di Barcellona e la prevenzione delle esclusioni sociali

Le scelte politiche che hanno portato la Francia a diversificare l'offerta di servizi hanno permesso al paese di raggiungere gli obiettivi degli accordi di Barcellona del 2002, con il 42% dei bambini di età inferiore ai tre anni inseriti in servizi per la prima infanzia (individuali o collettivi). L'Italia, con il 30% nel 2022 (ISTAT, 2023), non ha raggiunto gli obiettivi. Ricordiamo che nel 2002, il Consiglio Europeo riunito a Barcellona aveva fissato obiettivi ambiziosi che miravano, da un lato, ad aumentare la partecipazione femminile al mercato del lavoro per colmare il divario di genere e, dall'altro lato, a favorire lo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini, potenziando l'offerta di servizi educativi per l'infanzia per raggiungere il 33% per i bambini di età inferiore ai tre anni entro il 2010. Il Consiglio Europeo nel 2022 ha rialzato gli obiettivi al 45% per il 2030.

Inoltre i nuovi obiettivi adottati dal Consiglio Europeo (2022/C 484/01) innalzano dal 90% al 96% il livello di partecipazione da raggiungere per i bambini dai 3 ai 5 anni compiuti. La Francia ha raggiunto questi obiettivi.

È rilevante considerare che, in contrasto con molti paesi europei che promuovono una continuità educativa per i bambini da 0 a 6 anni, (tra cui l'Italia che ha unito nido e scuola dell'infanzia in un "sistema integrato "zerosei" con la legge n. 107 del 2015 e il successivo decreto legislativo n. 65 del 2017), la Francia mantiene un'organizzazione divisa con due ministeri: uno per i bambini sotto i tre anni, affidati al *Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des personnes handicapées*, e uno per l'*école maternelle* (scuola dell'infanzia), gestita dal *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*.

La Francia con la legge del 26 luglio 2019 ha abbassato l'età di inizio dell'istruzione obbligatoria da sei a tre anni. Questa decisione riflette la convinzione che la scuola sia un mezzo efficace per garantire pari opportunità e interrompere il ciclo del disagio sociale. Tale approccio si ricollega a una lunga tradizione, iniziata con la legge dell'11 luglio 1975, che sottolinea il ruolo della scuola dell'infanzia nel prevenire le difficoltà scolastiche e compensare le disuguaglianze.

È proprio questa lotta contro le disuguaglianze e la corsa al successo scolastico che ha portato al movimento di "scolarizzazione" (*schoolification*) della scuola dell'infanzia francese, già a partire dagli anni Ottanta (Garnier, 2016). La scuola dell'infanzia diventa "una scuola a tutti gli effetti" con la circolare del 30 gennaio 1986, rompendo con le sue origini e con la circolare del 28 luglio 1882, che specificava che "non è una scuola nel senso ordinario della parola." L'aggettivo "*maternelle*" (materna) era stato scelto in riferimento alla "dolcezza affettuosa e indulgente della famiglia" come recita la stessa circolare. Con la legge di orientamento del 20 luglio 1989, *l'école maternelle* (senza cambiare nome) integra definitivamente, accanto alla scuola elementare, il livello primario di istruzione, lasciando poco spazio al gioco libero del bambino (Leroy, 2020). La figura dell'insegnante si trasforma in quella del "*professeur des écoles*" per i bambini dai due a 11 anni, specialista della didattica delle materie scolastiche (lettura, scrittura e calcolo), ma con una preparazione limitata per lavorare con i bambini molto piccoli (Plaisance & Rayna, 2004). Il titolo di "*professeur des écoles*" si consegue dopo un percorso universitario di cinque anni (*Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, MEEF*) e il superamento di un concorso nazionale. A partire da settembre 2026, il sistema francese opererà un'inversione di rotta strategica per rispondere alla crisi del reclutamento. Il concorso sarà anticipato alla fine della laurea triennale e i due anni seguenti saranno remunerati (Décret n° 2025-352 del 17 aprile 2025) alternando insegnamenti teorici e tirocini molto più lunghi per rafforzare la professionalizzazione precoce.

Per migliorare i risultati scolastici nei contesti svantaggiati e ridurre il rischio di abbandono scolastico e di esclusione sociale, la Francia promuove la scolarizzazione dei bambini a partire dai due anni, con particolare attenzione alle zone di educazione prioritaria (*zones d'éducation prioritaire, ZEP*), istituite nel 1981 e trasformate nel 1997 in *réseaux d'éducation prioritaire* (*REP*). Oltre all'aumento della disponibilità di posti nelle scuole dell'infanzia per i bambini a partire dai due anni, nelle zone di educazione prioritaria è prevista anche la diminuzione del numero di studenti per classe. È importante notare con Jarlégan & Tazouti (2020) che il numero medio di studenti per classe in Francia è attualmente uno dei più elevati tra i paesi dell'OCSE, il che non facilita l'instaurazione di relazioni individuali tra insegnante e studente, né la creazione di situazioni favorevoli a una stimolazione linguistica. La scolarizzazione precoce è oggetto di numerose critiche da parte di neuropsichiatri e pediatri, che denunciano l'inadeguatezza dei ritmi scolastici rispetto ai bisogni biologici del bambino piccolo e segnalando i rischi di ansia soprattutto in classi di 25 studenti nelle quali i bisogni affettivi non possono essere soddisfatti (Florin, 2012).

Nel 2015, a livello nazionale, l'11,5% dei bambini tra i due e i tre anni frequentava la scuola dell'infanzia: il 17,5% nelle zone prioritarie (*REP*) e il 22,2% nelle zone prioritarie rafforzate (REP+) (e il 9,8% fuori zona prioritaria) (Abdouni, 2016). Questi numeri rimangono al di sotto degli obiettivi fissati dal piano pluriennale 2015-2017 per la lotta contro la povertà e per l'inclusione sociale che prevedevano il 30% per le zone prioritarie (*REP*) e il 50% per le zone prioritarie rafforzate (REP+). La disponibilità di posti per i bambini di due anni varia tra il 5% e il 40%, a seconda delle regioni francesi (Abdouni, 2016). Il 93% di questi bambini è inserito in classi miste con bambini di due e tre anni (l'80% nelle zone prioritarie) (Abdouni, 2016).

Sebbene la circolare n. 2012-202 del 2012 rammenta che la scolarizzazione del bambino di due anni "rappresenta un modo efficace per favorire il suo successo scolastico, soprattutto quando, per ragioni sociali, culturali o linguistiche, la sua famiglia è lontana dalla cultura scolastica", i benefici scolastici della scolarizzazione precoce sembrano essere variabili (Heim, 2018) e poco duraturi (Caille & Rosenwald, 2006).

La Francia non riesce a ridurre le disagguaglianze sociali e rimane uno dei paesi dell'OCSE con il Belgio e i Paesi bassi in cui il legame tra contesto socio-economico e risultati scolastici è il più forte (OCDE, 2019) con un divario superiore rispetto a Germania, Spagna, Finlandia e Italia (INSEE, 2024). Pur usufruendo di risorse aggiuntive, le zone di educazione prioritaria registrano risultati inferiori rispetto a quelli delle scuole delle zone non prioritarie, con un divario ancora più marcato per gli studenti delle REP+ rispetto a quelli delle REP (INSEE, 2024).

Uno studio esplorativo evidenzia che alcuni bambini affrontano con maggiore difficoltà la scolarizzazione precoce, in particolare i maschi immigrati provenienti da contesti popolari (Garnier & Brougère, 2017). Le cause sono da ricercare nelle pratiche degli insegnanti, che utilizzano dispositivi pedagogici sempre più scolastici (schede operative, laboratori tematici, esercizi) che mettono in difficoltà gli studenti delle classi popolari con meno predisposizioni scolastiche (Joigneaux, 2009).

Secondo Garnier (2023), una possibile soluzione per favorire un'acculturazione progressiva alla forma scolastica potrebbe essere rappresentata dalle sezioni primavera (*classes passerelle*) con un numero limitato di bambini dai due ai tre anni, in cui un'insegnante della scuola dell'infanzia (*professeur des écoles*) collabora con un'educatrice della prima infanzia (*éducatrice de jeunes enfants)* per proporre approcci pedagogici flessibili e un inserimento graduale e prolungato. Come le altre sezioni della scuola dell'infanzia, anche queste prevedono la presenza di un collaboratore scolastico (*ATSEM*).

Nonostante il dispositivo sia stato introdotto nel lontano 1991, le sezioni primavera non si sono diffuse significativamente sul territorio francese. Il rapporto di Villain & Gossot (2000) ne segnalava soltanto 60, distribuite in 25 dei 101 province (*départements*) che conta la Francia. Il sistema non ha conosciuto uno sviluppo reale, sia a causa della mancata coordinazione tra i ministeri competenti sia per i costi associati al suo funzionamento che ricadono esclusivamente sui servizi pubblici (Garnier, 2023). Essendo integrate nella scuola dell'infanzia, le sezioni primavera sono gratuite per le famiglie.

È importante notare che la disponibilità di posti, sia in questi percorsi che nella scuola dell'infanzia in generale per i bambini a partire dai due anni, varia notevolmente da una provincia all'altra. L'accesso precoce alla scolarizzazione non si basa su criteri legati allo sviluppo cognitivo del bambino né sulle preferenze dei genitori, ma dipende principalmente dal luogo di residenza, dal reddito familiare, dall'età e dal mese di nascita del bambino (Périvier, 2015).

Per garantire il successo scolastico, a partire dal 2008 sono stati organizzati vari programmi sperimentali, come il programma *"Parler Bambin"*, promosso dal medico Zorman nel 2005 a Grenoble, ispirato ai programmi compensatori nati negli Stati Uniti e in Canada negli anni Settanta. Incentrato sull'apprendimento del vocabolario, il programma coinvolge non solo i bambini dai 18 ai 30 mesi e il personale del nido ma anche i genitori, invitati a utilizzare le buone pratiche di linguaggio anche a casa. Tuttavia, il personale dei servizi educativi ha espresso forti dubbi riguardo al rischio di standardizzazione delle pratiche e alla perdita di spontaneità per conformarsi a un programma stabilito. In effetti, questa standardizzazione e protocollazione delle pratiche educative lasciano poco spazio ai professionisti e ai genitori, che si ritrovano a seguire "ricette" che funzionano (Vandenbroeck, 2018). L'educatore rischia di diventare un semplice esecutore e non più quello che Callet-Venezia (2018) definisce un "professionista creativo" che rielabora le conoscenze e le norme educative. Il modello del professionista creativo sperimenta, improvvisa strategie e inventa soluzioni, analizzando e adattandosi alla complessità delle situazioni educative nelle loro molteplici forme, fatte di imprevedibilità e incertezze (Callet-Venezia, 2018).

Inoltre, poiché tali programmi riguardano bambini provenienti da famiglie considerate svantaggiate e vulnerabili, il personale nei servizi e i ricercatori temono possibili stigmatizzazioni o discriminazioni verso specifiche categorie della popolazione. Alcuni ricercatori francesi criticano apertamente questi programmi, considerandoli stigmatizzanti, costosi e privi di risultati a lungo termine, poiché non prendono in considerazione la complessità delle abilità linguistiche (Golse, 2018). Un altro aspetto da sottolineare è che le famiglie più povere accedono tre volte meno spesso, rispetto alle altre, ai servizi per l'infanzia (23% contro 70% delle famiglie con un reddito alto) così da rappresentare solo il 18% dei bambini dei nidi (Collier, 2023).

2. Scelte dei genitori e rappresentazioni dei servizi

Sebbene la diversificazione dei servizi abbia consentito alla Francia di raggiungere gli obiettivi di Barcellona, i dati nazionali (Caenen & Virot, 2023) mettono in discussione il concetto di "libera scelta" promosso dalla politica familiare. Se avessero realmente avuto la possibilità di scegliere, solo il 36% dei genitori avrebbe scelto di assentarsi dal lavoro per dedicarsi alla cura dei figli contro i 56% nella realtà. Al contempo, la percentuale di bambini affidati ai servizi educativi (*EAJE*) sarebbe stata il 35% contro il 18% nella realtà e il 23% dei bambini sarebbero stati affidati a un'assistente materna contro i 20% nella realtà[2] (Caenen & Virot, 2023).

In uno studio realizzato a livello nazionale dalla DRESS (2025), presso un campione di 4002 genitori, dove si chiedeva quale modalità era più vantaggiosa per un bambino sotto i 3 anni al di fuori dei genitori, il nido (e i servizi simili) risultano la scelta preferita (46%), seguiti dai nonni (24%) e dalle assistenti materne (19%).

Le scelte delle famiglie dipendono dalla composi-

2 3% dei bambini di meno di 3 anni sono affidati ai nonni, 1% baby sitter e 2% alla scuola dell'infanzia.

zione familiare, dal reddito, dall'età del bambino, dalla compatibilità degli orari dei servizi e della loro disponibilità (con divari dell'offerta non solo tra le regioni ma anche tra le zone rurali e urbane) (Caenen & Virot, 2023). Il nido è scelto principalmente per il benessere e lo sviluppo del bambino (37%), seguito dalla socializzazione con i coetanei (16%) (Virot, 2017). L'assistente materna viene scelta principalmente per gli orari flessibili (24%), seguita dalla mancanza di alternative (22%) e dal benessere e sviluppo del bambino (14%) (Virot, 2017).

Uno studio di Cartier et al. (2017), condotto su 32 famiglie distribuite in cinque regioni, ha evidenziato che il nido viene preferito perché considerato un ambiente più sicuro con operatori più qualificati. I genitori manifestano preoccupazioni nell'affidare i propri figli ad assistenti materne, percepite come meno competenti e meno soggette a controlli. Le assistenti materne sono inoltre ritenute meno efficaci nel promuovere l'autonomia del bambino rispetto al nido d'infanzia, che invece offre una buona preparazione per la scuola dell'infanzia attraverso la varietà di attività strutturate (come pittura, travasi con l'acqua e musica) e alla socializzazione consentita dal contatto quotidiano con il gruppo di coetanei (Cartier et al., 2017).

3. Percezioni del personale dei nidi: ruolo e criticità dei servizi

L'obiettivo dell'indagine è indagare le percezioni del personale educativo rispetto al ruolo del nido. L'indagine non ambisce a generalizzazioni statistiche, ma permette di cogliere il punto di vista del personale e offre spunti per future ricerche.

La popolazione di riferimento dell'indagine comprende il personale dei nidi comunali francesi che si prende cura quotidianamente dei bambini durante le attività di gioco libero o strutturate e le routine.

Abbiamo proceduto a un campionamento non probabilistico avendo cura tuttavia di ponderare i criteri (età, esperienza, situazione familiare, titolo di studio) per evitare un manifesto squilibrio del campione e l'omissione di grandi categorie (Kaufmann, 2016). Il campione è composto dalle tre figure professionali maggiormente presenti nei nidi: l'educatrice della prima infanzia, l'ausiliaria di puericultura e l'accompagnatrice educativa. La direttrice, che può essere un'infermiera-puericultrice o un'educatrice per la prima infanzia, è stata esclusa dal campione poiché il suo ruolo, oltre al coordinamento del gruppo di lavoro, è prevalentemente amministrativo. Nello specifico il campione è composto da otto accompagnatrici educative per la prima infanzia, sette ausiliarie di puericultura e tre educatrici per la prima infanzia. Sebbene la figura dell'educatrice della prima infanzia sia obbligatoria per i nidi con 40 bambini, uno dei quattro servizi, per mancanza di candidati titolari del titolo di studio di educatrice, ha ottenuto una deroga dalla *Protection maternelle et infantile* (*PMI*) per assumere un'altra figura professionale, nel caso specifico un'ausiliaria di puericultura. In linea con la natura qualitativa ed esplorativa della ricerca, la scelta di un campione numericamente contenuto non mira alla generalizzazione statistica dei risultati, bensì all'approfondimento delle percezioni delle operatrici al nido.

I nidi pubblici coinvolti, situati nelle varie province della regione Alvernia-Rodano-Alpi, sono una *crèche collective* (nido comunale) e tre *établissements multi-accueils* che cumulano nella stessa struttura *crèche collective* e *halte-garderie*. A differenza del modello italiano, in cui l'organizzazione dei servizi per la prima infanzia è di competenza regionale, in Francia i servizi sono regolamentati a livello nazionale mediante l'emanazione di successivi decreti: del 1° agosto 2000 (n° 2000-762), del 20 febbraio 2007 (n° 2007-230), del 7 giugno 2010 (n° 2010-613), del 30 agosto 2021 (n° 2021-1131) e del 1° aprile 2025 (n° 2025-304) nonché dall'Arrêté del 27 giugno 2025 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale francese il 2 luglio 2025).

Lo strumento di raccolta dei dati scelto è il metodo dell'intervista semi-strutturata. La griglia di domande è stata strutturata secondo un approccio qualitativo, prevedendo domande aperte. I temi di ricerca che hanno guidato la traccia dell'intervista sono stati i seguenti: "Come definirebbe il ruolo del nido?" "Potrebbe spiegare la differenza tra il personale del nido e un'assistente materna? "Potrebbe spiegare la differenza tra il nido e la scuola dell'infanzia?"

Tutte le interviste sono state realizzate sul luogo di lavoro e sono state registrate con il consenso dei partecipanti. Successivamente le interviste registrate sono state trascritte a mano rispettando l'anonimato. È stata condotta un'analisi tematica delle risposte fornite, codificando i dati manualmente, senza l'ausilio di software, a partire dalle categorie emerse dai dati stessi. I codici emersi ripetutamente nel corpus sono: il lavoro dei genitori, la sicurezza, la socializzazione, la professionalità, il gruppo di lavoro…

Nonostante la diversità delle professioni operanti nei servizi per la prima infanzia in Francia, l'analisi tematica non evidenzia differenze significative nelle percezioni del ruolo del nido tra le persone intervistate. Tuttavia, ciò non implica l'assenza di differenze storiche, formative e organizzative tra le diverse figure professionali fortemente gerarchizzate per quanto riguarda la formazione, lo statuto e i salari (Cresson, 1998) che pur condividendo spazi e pratiche quotidiane, conservano identità professionali distinte (Verba, 1993/2006; Hilbold, 2016).

3.1 Risultati

3.1.1 Vita professionale e familiare

I risultati fanno apparire che tutte le operatrici intervistate percepiscono il nido principalmente come un servizio volto a soddisfare le esigenze dei genitori lavoratori, facilitando la conciliazione tra vita familiare e professionale. Una educatrice della prima infanzia spiega:

> "Per me si tratta davvero di permettere… [il nido] rientra in una politica globale rivolta alla prima infanzia: per me, si inserisce nei modelli di cura ed è proprio finalizzato a consentire ai genitori di conciliare vita professionale e vita familiare. In effetti, interveniamo

> per rispondere a un bisogno reale, perché i genitori devono lavorare per poter vivere. Noi siamo qui appunto per rispondere a questo bisogno di cura dei bambini piccoli, visto che non esistono altri servizi disponibili prima della scuola dell'infanzia. Ecco, per me si tratta proprio di rispondere ai bisogni dei genitori" (EJE4).

Un'ausiliaria di puericultura definisce il nido come un servizio della prima infanzia "scelto dai genitori" (AP3). La sua collega ausiliaria di puericultura spiega che il nido "è un servizio per i genitori, simile a una babysitter o a un'assistente materna: è un luogo di cura, solo che si svolge in un ambiente collettivo con altri bambini, e presenta i suoi vantaggi...e i suoi inconvenienti" (AP2). Un'altra ausiliaria di puericultura sottolinea che il nido serve anzitutto ai genitori, affermando che "di certo non sono i bambini a scegliere di andare al nido" (AP13). Un'altra ausiliaria di puericultura afferma che "i genitori hanno bisogno di lavorare, ormai lavorare è diventato un bisogno fondamentale della vita moderna" (AP12). Un'operatrice (accompagnatrice educativa CAP AEPE) pensa che il nido serve "a facilitare la vita ai genitori" e aggiunge:

> "Innanzitutto, penso che sia questo lo scopo principale del nido: dare un aiuto concreto ai genitori, perché non viviamo certo nella società migliore che ci sia…Voglio dire: si potrebbero immaginare le cose diversamente, ma i genitori sono talmente presi dai loro impegni … Credo che sia soprattutto legato a questo" (CAP9).

Un'ausiliaria che lavora in una struttura *multi-accueil* spiega che il "nido risponde ai bisogni dei genitori, sia per coloro che devono lavorare, sia per quelli che, pur non lavorando, necessitano di staccarsi dai propri figli per varie ragioni" (AP18).

3.1.2 Ambiente sicuro

La maggior parte delle operatrici intervistate ritiene che i genitori preferiscano il nido soprattutto per la sicurezza che offre. Un'educatrice della prima infanzia sottolinea che il nido "permette ai genitori di lasciare i propri figli in tutta fiducia in un ambiente collettivo" (EJE17). Alcune operatrici affermano che i genitori ripongono fiducia nel nido anche perché i bambini sono circondati da più di un adulto: un'ausiliaria di puericultura spiega che "alcuni genitori non riescono a lasciare i propri figli a un'assistente materna, a una sola persona" (AP1). Un'educatrice della prima infanzia puntualizza: "in caso di bisogno, noi al nido siamo almeno in tre per sezione: possiamo alternarci e darci il cambio" (EJE5). Un'ausiliaria di puericultura riporta:

> "Un giorno, i genitori di un bambino mi hanno detto che preferivano il nido rispetto all'assistente materna perché, quando si tratta di una sola persona, è rischioso; al nido invece ci sono più persone. Mi hanno detto: Stiamo più tranquilli, perché se con un'assistente materna le cose non funzionano, beh, appunto, ne abbiamo solo una: non c'è nessun'altra!" (AP13).

3.1.3 Socializzazione

Le operatrici insistono sull'importanza del nido per la socializzazione del bambino favorendo l'apprendimento della vita in comunità e lo sviluppo delle competenze sociali, come il rispetto delle regole, il rispetto dell'Altro e la capacità di integrarsi in un gruppo e condividere i giochi. Un'ausiliaria di puericultura spiega che il nido permette "di socializzare, di imparare la vita di gruppo, soprattutto la socializzazione, stare con altri bambini" (AP16). Un'altra ausiliaria puntualizza:

> "insegno ai bimbi a vivere in comunità. Principalmente insegno loro a vivere insieme: il che significa anche accettare le regole, attendere il proprio turno, non picchiare il compagno, condividere i giochi, rimanere seduti a tavola durante il pasto. È un apprendimento che avviene in un ambiente ricco di affettività e sicurezza, ma ciò che è fondamentale è appunto imparare a vivere insieme" (AP13).

Un'operatrice (accompagnatrice educativa *CAP AEPE*) specifica che i bambini devono imparare a "non picchiare i compagni, o quantomeno provarci, e imparare a rispettare gli altri" (CAP6).

3.1.4 Differenze con la scuola dell'infanzia

Solo un'operatrice (accompagnatrice educativa *CAP AEPE*) considera il nido come una preparazione alla scuola dell'infanzia. Tutte le altre operatrici enfatizzano la specificità del nido rispetto alla scuola dell'infanzia. Un'ausiliaria di puericultura specifica che le attività strutturate non sono finalizzate a realizzare lavoretti da portare a casa, poiché "ci sarà tempo per questo alla scuola dell'infanzia" (AP1). Un'altra ausiliaria di puericultura pensa che il nido non prepara alla scuola dell'infanzia:

> "servirebbe comunque un periodo d'inserimento alla scuola dell'infanzia perché ci sono bambini che possono piangere per un mese alla scuola dell'infanzia pur essendo venuti qui per tre anni. Per me, l'obiettivo del nido non è quello della scuola dell'infanzia, né quello dell'inserimento o della preparazione alla scuola dell'infanzia (AP13).

Un'educatrice della prima infanzia spiega la differenza tra la scuola dell'infanzia e il nido d'infanzia:

> "Per me la grande, grandissima differenza sta proprio nel ritmo del bambino, che non possono seguire nella scuola dell'infanzia: nel senso che, alla scuola dell'infanzia, hanno obiettivi concreti da far raggiungere ai bambini nel corso dell'anno, ovvero competenze che il bambino deve acquisire. Noi, invece, qui al nido, procediamo davvero al ritmo del bambino. Insomma, noi non abbiamo cose da fargli fare né competenze da fargli acquisire entro tempi stabiliti o predeterminati. Per me, questa è la vera differenza" (EJE4).

3.1.5 Differenze tra nido e assistente materna

In modo unanime, il personale dei nidi si percepisce come più competente rispetto alle assistenti materne. Un'educatrice della prima infanzia spiega: "ovviamente, l'educatrice ha una formazione triennale più completa, nella formazione, si affrontano temi come la psicologia del bambino, la comunicazione, le strategie educative… Insomma, penso che, avendo un percorso formativo più ampio, le competenze siano diverse" (EJE4). Un'ausiliaria di puericultura specifica: "non sono gli stessi titoli di studio, anche se c'è una formazione per le assistenti materne, non esiste un titolo di studio di assistente materna" (AP16).

Le operatrici evidenziano la solitudine e l'isolamento delle assistenti materne, che lavorano con un numero ridotto di bambini in un ambiente familiare. Il lavoro da casa è percepito come meno controllato e meno soggetto a norme educative, consentendo di venire incontro alle esigenze delle famiglie, ad esempio in caso di malattia del bambino o con orari più flessibili. Un'ausiliaria di puericultura specifica che "ad esempio, a livello di somministrazione di farmaci possono darli, mentre noi non abbiamo il permesso. Ci sono cose che a noi sono vietate, mentre loro sono meno controllate" (AP12).

3.1.6 Criticità del nido

Le criticità del nido segnalate dalle operatrici riguardano soprattutto la vita in comunità che impone un ritmo sostenuto, molte regole derivanti dalla vita di gruppo e un ambiente talvolta eccessivamente rumoroso. Un'educatrice della prima infanzia nota che "la vita in comunità al nido comporta l'apprendimento di molte regole, ovviamente è molto impegnativo da gestire per un bambino piccolo, perché c'è un ritmo sostenuto e, nonostante tutto, spesso c'è parecchio rumore" (EJE5)

Alcune operatrici vedono il gruppo di lavoro (*l'équipe*) come un supporto in caso di difficoltà con un bambino, come quest'ausiliaria di puericultura che spiega:

> "se ho un piccolo problema o un dubbio, lavorando in équipe posso confrontarmi con le colleghe, posso avere diversi punti di vista sulle varie situazioni, su un problema oppure anche su un quesito riguardante il bambino, qua andiamo tutte nella stessa direzione … o quasi…perché non siamo sempre tutte d'accordo su tutto" (AP15).

Alcune operatrici invece sottolineano le difficoltà nel lavorare in gruppo come quest'ausiliaria che sottolinea che "bisogna adattarsi all'*équipe*, bisogna avere un carattere flessibile e saper dialogare" (AP2). Inoltre, alcune ausiliarie di puericultura lamentano un livello di gerarchia che può diventare un peso.

3.2 Analisi dei risultati

Dalla nostra indagine emerge che le operatrici intervistate percepiscono il nido anzitutto come un servizio che consente ai genitori di conciliare vita familiare e vita professionale, in piena sintonia con la politica familiare francese. I nidi comunali sono aperti dalle 7 alle 19 dal lunedì al venerdì rispondendo così ai bisogni dei genitori lavoratori, in un contesto socio-economico nel quale la Francia registra uno dei tassi di attività professionale delle madri più elevati d'Europa, in costante crescita dagli anni Novanta (Fagnani, 2006).

Le operatrici ritengono che i genitori scelgano il nido soprattutto per la sicurezza che garantisce, percepita come superiore rispetto alle assistenti materne. La sicurezza del nido è attribuita dalle operatrici, sia alla pluralità degli adulti che fanno parte di un gruppo di lavoro, sia alle competenze professionali garantite da percorsi formativi più lunghi e più completi, rispetto alle assistenti materne. Queste percezioni si intrecciano con le rappresentazioni dei genitori che vedono il nido come un ambiente sicuro con personale più professionalmente preparato rispetto alle assistenti materne, considerate meno competenti e meno controllate (Cartier et al., 2017).

Tuttavia, emergono significative divergenze tra le aspettative dei genitori e le percezioni delle operatrici in merito al ruolo del nido. I genitori considerano le attività strutturate come opportunità di socializzazione e preparazione propedeutica alla scuola dell'infanzia (Cartier et al., 2017), mentre le operatrici enfatizzano il benessere e la socializzazione intesa come apprendimento della vita in comunità, senza finalità accademiche. In effetti, seguire il ritmo del bambino (senza programmazione didattica prestabilita, obiettivi di prestazioni o "lavoretti" da portare a casa) rappresenta un tema ricorrente nei discorsi del personale del nido, rivendicando la specificità del nido come spazio di cura e socializzazione non accademica. Questa posizione si colloca in netto contrasto con la logica della *schoolification* che ha investito la scuola dell'infanzia francese a partire dagli anni Ottanta (Garnier, 2016), e riflette la frattura istituzionale tra i due ministeri competenti: mentre la scuola dell'infanzia (dai 3 anni) risponde a obiettivi di apprendimento strutturato e valutazione formativa, i servizi 0-3 anni (EAJE) mantengono nelle rappresentazioni professionali, una finalità prevalentemente socio-educativa centrata sul benessere e sullo sviluppo del bambino.

Nonostante differenze del percorso di formazione, le tre figure professionali condividono una visione coerente del nido come spazio di cura collettiva, distinto sia dalla scuola dell'infanzia sia dalle assistenti materne. Le operatrici rivendicano una chiara distinzione del proprio ruolo rispetto a quello dell'insegnante della scuola dell'infanzia, elemento costitutivo della loro identità professionale. Allo stesso modo, il confronto con la figura professionale dell'assistente materna contribuisce a rafforzare ulteriormente la loro identità professionale: formazione più completa, lavoro in *équipe* e rispetto delle norme istituzionali. Questa duplice costruzione dei confini professionali tuttavia non elimina le tensioni nel lavoro quotidiano e le incomprensioni professionali tra le diverse figure operanti nei nidi francesi, già documentate in letteratura (Odena et al., 2009; Verba, 1993/2006; Hilbold, 2016; Callet-Venezia, 2017).

4. Conclusioni

L'analisi delle politiche familiari ed educative evidenzia un panorama complesso e in evoluzione, con un'offerta diversificata e un impegno significativo per la conciliazione tra vita familiare e lavorativa. Il personale dei nidi intervistato è consapevole che l'obiettivo principale del nido è rispondere a questa esigenza.

Tuttavia, il concetto di "libera scelta" si scontra con la realtà dell'insufficienza dei servizi. Come evidenziato da Zaouche Gaudron et al. (2021), permangono forti disparità territoriali nell'accesso ai servizi, con significative differenze tra le diverse province, comuni e quartieri con un'offerta nettamente superiore nei quartieri socio-economici ben dotati rispetto a quella dei quartieri popolari e varia da 3% a 93% in base alle province. L'insufficienza dei servizi comporta frequentemente il ritiro della madre dal mercato del lavoro contribuendo così ad accentuare le disuguaglianze di genere (Zaouche Gaudron et al., 2021).

Nonostante ciò, il nido è percepito come un ambiente sicuro e favorevole alla socializzazione dei bambini, conquistando la fiducia dei genitori. La nostra indagine, sebbene non generalizzabile a causa del campione limitato, evidenzia che il personale considera il nido un ambiente sicuro per i bambini.

La tragica morte di una bambina in un servizio per la prima infanzia (*micro crèche*) a Lione nel giugno 2022 ha acceso il dibattito sulla sicurezza e la qualità dei servizi. Le conclusioni della relazione di Bohic et al. (2023), commissionato dal governo, hanno evidenziato un'eterogeneità nella qualità dei servizi: accanto a nidi eccellenti, esistono nidi in condizioni di degrado. La stessa relazione evidenzia una variabilità nella qualità degli ambienti, con edifici vetusti non idonei alla sicurezza affettiva e alla motricità dei bambini, oltre a una quantità di adulti insufficiente e lacune nella formazione del personale (Bohic et al., 2023). La carenza di professionisti, aggravata dalla perdita di attrattività del settore, riduce in alcuni nidi la capacità di rispondere ai bisogni dei bambini (Bohic et al., 2023).

La nostra ricerca esplorativa mette in luce che le operatrici si distaccano dalle logiche scolastiche precoci, ma anche dalle rappresentazioni dei genitori che tendono a vedere il nido come un ambiente propedeutico alla scuola dell'infanzia.

Inoltre, il personale intervistato, pur riconoscendo il valore del proprio lavoro e la propria competenza professionale, segnala anche le criticità legate alla vita in collettività, tra cui il rumore eccessivo, i ritmi sostenuti e le regole stringenti. In effetti, gruppi troppo numerosi possono aumentare lo stress e le problematiche sonore sia per i bambini che per il personale, come documentato nella stessa relazione (Bohic et al., 2023). Adeguare il numero di adulti è fondamentale per prevenire qualsiasi rischio di maltrattamenti istituzionali, e permettere ai professionisti di seguire il ritmo individuale e lo sviluppo dei bambini (Bohic et al., 2023). Inoltre, la formazione deve interessare tutta le figure professionali e deve essere adeguata, con una particolare attenzione allo sviluppo socio-affettivo del bambino (Bohic et al., 2023).

Rimane da stabilire come la politica intenda recepire concretamente le raccomandazioni degli esperti. Ricordiamo che nel 2021 è stata pubblicata *la Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant*, una carta dei servizi nazionale finalizzata a migliorare la qualità dei servizi. Più recentemente, con l'Arrêté del 27 giugno 2025 è stato pubblicato il 2 luglio 2025, il *Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant*, al fine di stabilire riferimenti comuni, a livello nazionali, per garantire condizioni di qualità sia nei nidi che presso le assistenti materne.

Tuttavia, la qualità dei servizi rischia di essere messa a repentaglio dall'aumento della capienza autorizzata nei nidi fino all'115%, previsto dal Decreto n° 2021-1131 del 30 agosto 2021, rispetto al limite del 100% stabilito dal precedente Decreto n° 2010-613 del 7 giugno 2010. Tale deroga, sebbene introdotta per far fronte alla domanda crescente di servizi, solleva interrogativi sull'impatto della qualità pedagogica.

Il settore affronta inoltre una carenza significativa di personale: 13 500 operatori mancanti, pari all'8,2% dei 163 900 posti a tempo pieno nei servizi educativi per la prima infanzia, con il 48,6% dei servizi che dichiarava posizioni vacanti da almeno tre mesi al 1° aprile 2022 (CNAF, 2022).

Storicamente, la politica familiare francese ha avuto come priorità la promozione della natalità, motivata dalla paura di una nuova guerra e dalla volontà di assicurare una solida potenza economica e demografica al paese. Tracce di questa logica natalista sopravvivono ancora oggi nelle prestazioni sostanziose previste a partire dal terzo figlio e negli aiuti estesi per la prima infanzia (Séraphin, 2013).

Oggigiorno, il tema della natalità si inserisce nel più ampio contesto del mantenimento dell'equilibrio intergenerazionale e del contrasto al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione in Europa. Sebbene la Francia rimanga uno dei paesi europei con il tasso di fecondità più elevato, quest'ultimo continua a diminuire dal 2010 (INSEE, 2025).

In sintesi, la politica familiare francese si muove tra esigenze di qualità, equità territoriale, uguaglianza sociale, conciliazione vita-lavoro e sostenibilità economica, in un contesto segnato da carenze di personale e da pressioni demografiche.

Riferimenti bibliografici

Abdouni, S. (2016). La scolarisation à deux ans: En éducation prioritaire, un enfant sur cinq va à l'école dès deux ans. *Note d'information*, *19*, 1–4.

Bohic, N., Itier, C., Frossard, J. B., & Leconte, T. (2023). Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches. Rapport IGAS n° 2022-062R. Retrieved February 5, 2026, from https://www.igas.gouv.fr/Qualite-de-l-accueil-et-prevention-de-la-maltraitance-institutionnelle-dans-les

Bosse-Platière, S. (2017). La necessaria evoluzione del statut des assistantes maternelles. *Spirale*, *82*(2), 149–155. https://doi.org/10.3917/spi.082.0149

Buccolo, M. (2024). Dal lavoro di cura della donna al profilo della "tagesmutter": Una proposta di professionalizzazione. *MeTis*, *14*(1), 140–157. https://doi.org/10.30557/MT00291

Caenen, Y., & Virot, P. (2023). La part des enfants de moins de 3 ans confiés principalement à une assistante maternelle ou une crèche a presque doublé entre 2002 et 2021. Retrieved February 5, 2026, from https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/la-part-des-enfants-de-moins-de-3-ans-confies

Caille, J. P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: Construction et évolution. *France, portrait social* (pp. 115–136). Institut national de la statistique et des études économiques.

Caisse nationale des allocations familiales. (2022). Restitution des résultats de l'enquête nationale: Pénurie de professionnels en établissement d'accueil.

Callet-Venezia, I. N. (2018). Le praticien créatif: Professionnels de la petite enfance face aux normes en France et en Italie. *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 209–222. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0209

Callet-Venezia, I. N. (2017). Les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance. *Éducation comparée AFEC*, *17*(1), 59–82.

Cartier, M., Collet, A., Czerny, E., Gilbert, P., Lechien, M. H., & Monchatre, S. (2017). Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels. *Revue française des affaires sociales*, 247–264. https://doi.org/10.3917/rfas.172.0247

Collier, A. C. (2023). L'accueil des jeunes enfants: Rapport annuel de l'Observatoire national de la petite enfance. Retrieved February 5, 2026, from https://www.caf.fr/sites/default/files/medias/cnaf/Nous_connaitre/Recherche_et_statistiques/Onape/CNAF_ONAPE_2023_OK.pdf

Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, *40*, 25–37. https://doi.org/10.7202/005079ar

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2025). L'incertitude de l'avenir et le manque d'argent, les deux principales raisons pouvant jouer dans la décision de ne pas avoir d'enfant.

Décret n° 2010-613. (2010). Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif à l'organisation des EAJE (établissements d'accueil du jeune enfant). Retrieved February 5, 2026, from https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000022318092/

Fagnani, J. (2006). Activité professionnelle des mères et accueil de la petite enfance: Enjeux sociaux, arbitrages politiques. In G. Neyrand, M. Dugnat, G. Revest, & J. Trouvé (Eds.). *Familles et petite enfance: Mutations des savoirs et des pratiques* (pp. 133–145). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.trouv.2006.01.0133

Florin, A. (2012). L'école à deux ans?. *Diversité*, *170*, 99–105. https://doi.org/10.3406/diver.2012.3642

Galtier, B. (2011). L'arbitrage entre emploi et inactivité des mères de jeunes enfants: Le poids des contraintes familiales, professionnelles et sociétales sur les modes d'accueil des enfants. *Économie et statistique*, *447*, 33–56. https://doi.org/10.3406/estat.2011.9708

Garnier, P. (2023). Il faudrait donner du temps aux enfants. *Cahiers pédagogiques*, *587*(6), 44–46. https://doi.org/10.3917/cape.587.0044

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle.* PUF. https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01

Garnier, P., & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle: Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, (2), 83–102. https://doi.org/10.3917/rfas.172.0083

Golse, B. (2018). L'accès au langage: Acquisition, apprentissage ou plaisir partagé?. In P. Ben Soussan, & S. Rayna (Eds.). *Le programme Parler bambin: Enjeux et controverses* (pp. 187–204). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.benso.2018.01.0187

Heim, A. (2018). Quand la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus: Des évaluations sur données françaises. France Stratégie.

Hilbold, M. (2016). Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants: L'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation. Université Paris 8. Unpublished doctoral dissertation.

INSEE. (2025). Données détaillées du bilan démographique 2024. Institut national de la statistique et des études économiques.

INSEE. (2024). Inégalités sociales dans l'enseignement scolaire. Institut national de la statistique et des études économiques. Retrieved February 5, 2026, from https://www.insee.fr/fr/statistiques/8242339

ISTAT. (2023). Indagine sui nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Istituto Nazionale di Statistica.

Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2020). Les inégalités scolaires à l'école maternelle française: Regard pluridisciplinaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, *7*(1), 34–52.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, *169*, 17–28. https://doi.org/10.4000/rfp.1301

Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif.* Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01

Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine.* Peter Lang.

OCDE. (2019). Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA): Résultats PISA 2018.

Odena, S., Daune-Richard, A., & Petrella, F. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant: Une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes.

Plaisance, E., & Rayna, S. (2004). Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, *132*(4), 68–79.

Périvier, H. (2015). Accueil des jeunes enfants: Enjeux et perspectives. *Regards*, *48*(2), 119–129. https://doi.org/10.3917/regar.048.0119

Séraphin, G. (2013). *Comprendre la politique familiale.* Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.sera.2013.01

Vandenbroeck, M. (2018). L'hégémonie des programmes compensatoires: Un regard international. In P. Ben Soussan, & S. Rayna (Eds.). *Le programme Parler bambin: Enjeux et controverses* (pp. 259–278). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.benso.2018.01.0259

Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants.* La Découverte. Original work published 1993.

Villain, D., & Gossot, B. (2000). Les dispositifs passerelles: De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. n. 153, 00-054.

Virot, P. (2017). Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes. Retrieved February 5, 2026, from https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/le-choix-de-la-creche-comme-mode-daccueil-entre-benefices-pour

Zaouche Gaudron, C., Boyer, D., Lacharité, C., Modak, M., Séraphin, G., & Ulmann, A. L. (2021). *Quel accueil pour le jeune enfant en situation de pauvreté? Un état des savoirs.* La Documentation française.

What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey

A che gioco stai giocando? Gioco reale, gioco digitale, *playfulness*: Esiti preliminari di un'indagine esplorativa

Ilaria Viola
Università degli Studi di Salerno (Italy); iviola@unisa.it
https://orcid.org/0000-0002-9951-7581
Umberto Veneruso
Università degli Studi di Salerno (Italy); uveneruso@unisa.it
https://orcid.org/0009-0004-0486-5738
Diana Carmela Di Gennaro
Università degli Studi di Salerno (Italy); ddigennaro@unisa.it
https://orcid.org/0000-0002-9399-4555

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The construct of *playfulness*, defined as the child's disposition to play, finds important application both in relation to real play and digital play. This involves an active approach to learning, where children can explore, experience and solve problems in real or digital contexts. The relevant scientific literature has investigated *playfulness* in relation to different dimensions in order to understand how children approach play and what benefits derive from it. Starting from these premises and considering play as a fundamental dimension of child development, even in the presence of disabilities or difficulties of various kinds, an exploratory survey was conducted with the aim of identifying the perception and representation of future child support teachers on intrinsic motivation and the perception of child control in relation to real play and digital play, two dimensions that characterize *playfulness*.

Il costrutto della *playfulness*, definito come disposizione del bambino al gioco, trova una importante applicazione sia in relazione al gioco reale che al gioco digitale. Ciò implica un approccio attivo all'apprendimento, in cui i bambini possono esplorare, sperimentare e risolvere problemi in contesti reali o digitali. La letteratura scientifica di riferimento ha indagato la *playfulness* in relazione a dimensioni diverse al fine di comprendere in che modo i bambini si approcciano al gioco e quali benefici ne derivano. Partendo da tali premesse e considerando il gioco come dimensione fondamentale dello sviluppo infantile, anche in presenza di disabilità o difficoltà di varia natura, è stata condotta un'indagine esplorativa con l'obiettivo di rilevare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia sulla motivazione intrinseca e sulla percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale, due dimensioni che caratterizzano la *playfulness*.

KEYWORDS
Playfulness, Real play, Digital play, Inclusive education
Playfulness, Gioco reale, Gioco digitale, Educazione inclusiva

Citation: Viola, I., Veneruso, U., & Di Gennaro, D.C. (2026). What game are you playing? Real game, digital game, playfulness: preliminary outcomes of an exploratory survey. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 58-69. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_08

Copyright: © 2026 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.
Authorship: IIII presente contributo è frutto di un lavoro di confronto e collaborazione scientifica tra gli autori. Section 1 (D. C. Di Gennaro); Sections 2– 3 (U. Veneruso); Sections 4– 5 (I. Viola).
Acknowledgments : L'autore ringrazia per il supporto la Cooperativa Sociale Onlus Itaca.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_08

Submitted: September 21, 2025 • **Accepted:** February 27, 2026 • **Published on-line:** February 28, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi decenni il dibattito pedagogico relativo all'utilizzo delle tecnologie in età prescolare è diventato sempre più articolato e vivace, ponendo diversi interrogativi circa il come e il quanto tali dispositivi possano effettivamente promuovere i processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini (Bach et al., 2016; Lauricella et al., 2016; Blackwell et al., 2015; Guernsey, 2007).

La rivoluzione digitale che ha caratterizzato la società negli ultimi decenni, infatti, ha influito profondamente sulle diverse dimensioni dello sviluppo infantile, generando processi di adattamento nuovi che interpellano necessariamente la riflessione in campo educativo.

Nella società odierna i bambini sono esposti, in maniera diretta e sempre più precoce, ad ambienti colonizzati da media differenti, interagendo con schermi e dispositivi tecnologici di varia natura (cellulari, computer, iPad e così via) cui si approcciano in maniera intuitiva innanzitutto attraverso le dita (Dini & Ferlino, 2016; Khoo et al., 2015; Guernsey, 2007).

Ciò naturalmente si verifica anche nell'ambito di una delle principali e peculiari attività che connotano l'infanzia, ovvero il gioco.

L'abito digitale, com'è noto, ha vestito anche giochi e giocattoli di varia natura, modificandone in qualche modo la logica e la cultura. Lungi dal voler assumere posizioni estremistiche che da un lato tendono a demonizzare, dall'altro a idealizzare la componente tecnologica e digitale del gioco, appare opportuno, in questa sede, orientare il discorso sulle opportunità che tale componente può offrire soprattutto nei contesti educativi e scolastici.

A tal proposito, si rivela particolarmente utile richiamare la prospettiva di Serge Tisseron in merito alla questione; lo studioso francese, nel celebre testo *3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, analizza le implicazioni connesse all'uso delle tecnologie digitali in riferimento ad alcune tappe cruciali dello sviluppo, suggerendo di porre attenzione a tre aspetti chiave:

- l'autoregolazione, che implica la necessità di fornire ai bambini un supporto nella scelta dei dispositivi e dei contenuti digitali consentendo loro di assumere consapevolezza (e dunque controllo) rispetto all'uso delle tecnologie;
- l'alternanza, partendo dal presupposto che i giochi digitali, ad esempio, non sostituiscono i giochi tradizionali; pertanto, è necessaria la strada della mediazione piuttosto che quella della negazione;
- l'accompagnamento, che richiama il ruolo dell'adulto, la sua capacità di affiancamento nel percorso di crescita del bambino (Tisseron, 2016).

In questi processi gli insegnanti assumono un ruolo pivotale in quanto dovrebbero configurarsi come interpreti consapevoli e competenti dei processi di trasformazione che stanno investendo la scuola, promuovendo nuove forme di apprendimento che passano necessariamente attraverso nuove forme di insegnamento.

In particolare, nel contesto della scuola dell'infanzia, sarebbe opportuno avviare una riflessione circa i risvolti educativi che il fenomeno delle tecnologie e, nello specifico, dei giochi digitali sta implicando e continuerà a implicare, in un'ottica inclusiva che invita a ripensare in termini di accessibilità e partecipazione le attività, gli ambienti, gli strumenti affinché possano rispondere in modo efficace anche ai bisogni particolari dei bambini con disabilità. In questo senso, i giochi digitali, se opportunamente proposti e utilizzati con una specifica intenzionalità pedagogica, possono rivelarsi, al pari dei giochi "tradizionali", mediatori importanti nello sviluppo dei bambini che presentano modalità di funzionamento peculiari per le quali è necessario accompagnare e sostenere il processo di apprendimento attraverso strategie multimodali e multimediali (Dhiyaneshwari & Chinnasamy, 2023; Ismailova, 2021; Bonarini & Jansens, 2020; Alvarez et al., 2013; Neumann & Neumann, 2013; Pennazio, 2015).

Sulla scia di tali premesse, lo studio presentato in questa sede si propone di indagare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia circa la motivazione intrinseca e la percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale.

2. Gioco reale e gioco digitale

Il gioco rappresenta per il bambino l'attività più congeniale e spontanea: non è 'un'attività' tra le altre, ma è 'l'attività' principale del bambino. Il gioco si configura come un'esperienza in grado di far esprimere e soddisfare il naturale desiderio di agire e di sperimentare del bambino.

Per i bambini, fin dai primi giorni di vita, il gioco costituisce un'esperienza vitale in diversi modi: rappresenta infatti un modo sostanziale per l'infanzia di relazionarsi con il mondo, promuove il benessere permettendo al proprio corpo, alle proprie azioni, ai propri pensieri e alle proprie fantasie di esprimersi liberamente, privi di vincoli diversi dal vitale desiderio di farlo (MIUR, 2017). Il livello di semplicità dei materiali è direttamente proporzionale alle capacità di ogni bambino di essere pienamente artefice del gioco rendendo quest'ultimo un dispositivo che risponde alle esigenze di tutti e di ciascuno. Sperimentare le proprietà fisiche degli oggetti, comprendere le loro reazioni all'azione e attribuire loro nuovi significati costituiscono gli elementi fondamentali di un percorso che plasmerà la mente e fornirà la struttura per le fasi successive dello sviluppo stimolando quella libertà creativa e generativa dei linguaggi che i bambini iniziano a sviluppare nei primi tre anni (MIUR, 2017).

Dal XIX secolo, gli educatori e i pedagogisti hanno riconosciuto il ruolo del gioco nell'educazione e nell'apprendimento dei bambini sottolineandone l'importanza per lo sviluppo fisico, intellettuale, emotivo e relazionale (Bulgarelli, 2018) e contribuendo allo sviluppo di un'idea di gioco come *iuxta propria principia,* ossia attività dotata di un proprio linguaggio e priva di residui didattistici e funzionalistici (Bobbio & Bondioli, 2019).

Un contributo essenziale in tale direzione è stato offerto sicuramente da Maria Montessori; nelle "case dei bambini" da lei fondate, l'illustre pedagogista notava che non tutti i giochi interessavano e coinvolgevano i bambini con la medesima intensità e che non

tutti ne sostenevano l'attenzione. Per queste ragioni tentò di rendere il materiale più stimolante constatando che i bambini trovavano appagamento solo attraverso quel "lavoro interiore", dato dal "ripetuto movimento della mano", dal quale erano così coinvolti da non lasciarsi distogliere da altro (Montessori, 1960) e osservando che lo sviluppo della sfera sensomotoria si rivelava determinante per lo sviluppo delle funzioni cognitive del fanciullo (Goussot, 2015). Un'altra importante intuizione della Montessori riguarda il concetto di giocattolo che doveva presentare specifiche caratteristiche per assolvere funzioni peculiari; per tale motivo, ella riservava particolare attenzione alla scelta di materiali naturali come lana, legno, stoffa, metallo e ceramica in virtù del fatto che ogni materiale sollecita il tatto in maniera differente e consente al bambino di scoprire le diverse caratteristiche degli oggetti e, di conseguenza, del reale (Bobbio & Bondioli, 2019).

Negli ultimi decenni gli orientamenti pedagogici e i documenti internazionali hanno posto una crescente attenzione anche sulla valenza inclusiva del gioco in presenza di disabilità; ad esempio, l'ICF-CY, nel capitolo I "Apprendimento e applicazione delle conoscenze", nel dominio "Attività e partecipazione", concepisce il gioco come strumento didattico ed educativo (WHO, 2007). Nel capitolo VIII "Aree di vita principali", item d880 "Coinvolgimento nel gioco", il gioco è visto un "Impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con gli altri". Nel caso dei bambini con disabilità, in relazione alle diverse limitazioni funzionali, la naturalezza del gioco e il suo carattere ludico può fortemente limitarsi (Stagnitti et al., 2012) configurandosi come mezzo per raggiungere obiettivi che rispondono solo ed esclusivamente all'ambito clinico, terapeutico e didattico, deprivando il bambino con disabilità dalla sua naturale attività. Su tale aspetto un forte contributo è stato offerto dal progetto COST TD1309 "*LUDI– Play for Children with Disabilities*", che promuove la dimensione del "gioco per il piacere del gioco" per tutti i bambini ed in particolare per quelli con disabilità (Besio, 2018).

Negli ultimi anni la riflessione e la ricerca sul gioco si sono arricchite delle suggestioni emergenti dai profondi cambiamenti connessi all'era del digitale che ha condotto ad una prospettiva di abbraccio tra la dimensione reale e quella digitale (Floridi, 2020).

Il gioco digitale si configura come dispositivo in cui vi è un'elaborazione di numerosi dati (Prensky, 2001; Gee, 2003). Ci sono diversi giochi digitali, i quali possono assumere forme differenti: la forma di un peluche interattivo con dei semplici pulsanti; oppure la forma di un robot che svolge diversi compiti; o, ancora, la forma di un videogioco che presenta immagini animate su uno schermo che può essere a LED, a display, con altoparlanti, e altri parti mobili o fisse (Gee, 2007; Johnson, 2005; Livingstone, 2009).

I bambini dimostrano una precoce capacità di apprendere l'uso delle nuove tecnologie, in particolare dei dispositivi *touch*, utilizzandoli senza difficoltà in relazione al digitale (Plowman et al., 2010). Oggi, con i tablet, la connessione è divenuta un'esperienza quotidiana e quasi ovvia. La tecnologia delle interfacce tattili è immediata: il gesto delle dita sul display possiede un aspetto quasi magico e al tempo stesso intuitivo per i bambini, favorendo esperienze di esplorazione e promuovendo anche la loro autonomia (Marsh, 2017). Sebbene ciò sia certamente vero, non bisogna dimenticare che, nella fase senso-motoria e successivamente anche in quella pre-operazionale, la motricità fine svolge un ruolo cruciale nello sviluppo infantile: compiere gesti raffinati, ripetuti e precisi (manipolare vari tipi di materiale, tracciare i contorni di un disegno con un punteruolo, allacciare e slacciare, infilare, ecc.) che richiedono coordinazione oculo manuale. Ciò che contraddistingue un gioco digitale dal gioco reale è il poco coinvolgimento dell'attività fisica e corporea. Ciò che viene richiesto è principalmente l'abilità cognitiva nel prendere determinate decisioni e nel controllo degli input che dà il dispositivo, e che di solito sono dei pulsanti o dei controller chiamati anche joysticks, in risposta a stimoli visivi e uditivi generati dal gioco stesso (Nesti, 2017).

3. Il costrutto della *playfulness*

Negli ultimi decenni il costrutto della *playfulness* ha suscitato un interesse sempre più crescente nella ricerca in ambito psico-pedagogico: il concetto, traducibile nella nostra lingua con "giocosità", "disposizione al gioco", non è da intendere come mera variabile comportamentale o attività in sé ma, piuttosto, come l'atteggiamento complessivo che il bambino assume nei confronti del gioco e del mondo circostante. In questa prospettiva il gioco non diviene semplice un atto ma un vero e proprio modo di vivere l'esperienza, di attribuire significato alla realtà e di costruire importanti relazioni con gli altri e con l'ambiente (Barnett, 1990; Barnett, 2007).

Questo costrutto è stato al centro di numerosi studi empirici e riflessioni teoriche che ne hanno sottolineato il delicato ruolo nello sviluppo globale dell'individuo. La *playfulness* è strettamente correlata, infatti, non solo al benessere psicologico ma anche a diverse dimensioni quali creatività, resilienza dinanzi a sfide, *problem solving* e sviluppo delle competenze sociali (Lieberman, 2014); la sua importanza risulta particolarmente evidente durante l'infanzia, periodo in cui il gioco costituisce il principale canale mediante cui il bambino esplora il mondo, inizia ad elaborare significati, sperimenta i primi ruoli e le prime relazioni e potenzia le sue abilità cognitive ed emotive. Un contributo particolarmente rilevante alla concettualizzazione della *playfulness* proviene dallo studio di Skard e Bundy (2008) in cui hanno elaborato un modello interpretativo in grado di individuare le dimensioni che la vanno a caratterizzare: secondo gli autori, la *playfulness* si manifesta quando è presente, durante l'esperienza ludica, una forte motivazione intrinseca nel bambino ovvero quando egli gioca per il piacere che l'attività stessa genera e non per il raggiungimento di determinate ricompense esterne. Questa dinamica è coerente con quanto enunciato nella teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), secondo la quale l'essere umano tende a impegnarsi spontaneamente in attività che soddisfano bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità.

Ancora, rilevante è anche la percezione di con-

trollo che il bambino sviluppa durante l'attività ludica: quest'ultima diviene realmente significativa quando il soggetto percepisce di poter esercitare la sua influenza sul corso degli eventi. In altre parole, il gioco assume un'autentica valenza formativa quando il bambino si rende conto di essere artefice, responsabile delle proprie azioni durante le attività: questa percezione di agency, strettamente connessa al concetto di autoefficacia concettualizzato da Bandura (1997), contribuisce a rafforzare sia la fiducia in sé stessi che la predisposizione e capacità di affrontare nuovi compiti e sfide.

Un ulteriore elemento è costituito dalla possibilità di sospendere in maniera temporanea i vincoli presenti e imposti dalla realtà concreta: il gioco, infatti, permette la costruzione di scenari simbolici e immaginativi alternativi al quotidiano stimolando creatività e pensiero divergente. In tal senso, la *playfulness* si collega al concetto vygotskijano di "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1978) poiché, mediante la finzione e l'immaginazione, il bambino può sperimentare competenze che vanno oltre quelle del suo livello del momento anticipando, così, apprendimenti che avverranno in futuro.

Infine, la *playfulness*, esprimendosi attraverso la capacità del bambino di decodificare e fare uso dei segnali comunicativi, di negoziare regole e ruoli e di costruire significati condivisi nell'interazione tra pari, presenta una marcata valenza sociale. L'esperienza ludica si configura, in questo scenario, come una vera e propria palestra in cui i bambini apprendono concretamente a cooperare, a gestire conflitti, a partecipare attivamente alle dinamiche collettive (Parten, 1932; Howes, 1992).

Il quadro teorico delineato non si limita soltanto a una funzione descrittiva ma intende assumere reale valenza nell'ambito della progettazione educativa nei servizi rivolti all'infanzia: nidi e scuole dell'infanzia, infatti, non sono da configurarsi come semplici spazi in cui si offrono possibilità e occasioni di gioco ma, piuttosto, sono spazi che mirano a proporre vari contesti nei quali il gioco assume un ruolo centrale nei processi di apprendimento, nella costruzione di relazioni e di promozione del benessere. Promuovere la *playfulness* non significa focalizzarsi sul prodotto finale dell'attività ludica stabilita quanto piuttosto valorizzare la qualità di questa esperienza (il grado di coinvolgimento, la capacità di saper scegliere, la libertà immaginativa, la capacità di instaurare relazioni autentiche con i propri compagni). Adottare una prospettiva pedagogica incentrata sulla *playfulness* implica, allora, la predisposizione di ambienti educativi ricchi di stimoli sensoriali che incentivano e favoriscono sia l'esplorazione autonoma che la scoperta spontanea, la presenza di materiali aperti e polifunzionali in grado di stimolare l'utilizzo creativo e la predisposizione di tempi distesi e non rigidamente strutturati, il tutto andando a valorizzare sempre le dinamiche del gruppo pur prestando costantemente particolare attenzione a tutti i bisogni dei singoli. La *playfulness*, infatti, non si limita ad essere una caratteristica personale ma è un potenziale che si sviluppa nell'interazione con il contesto educativo: educatori e insegnanti rivestono, infatti, un ruolo cruciale nel facilitare o inibire l'emergere di questa disposizione mediante l'adozione di scelte progettuali, relazioni e metodologie. Il costrutto si configura, pertanto, come uno strumento concettuale particolarmente utile per osservare, interpretare e sostenere la qualità delle esperienze ludiche, anche in contesti in cui vi sono disagi o vulnerabilità, evitando che queste si riducano a esercizi funzionali e tutelando il valore intrinseco del gioco come esperienza libera, creativa e altamente significativa (Ferland, 2005).

Alla luce di queste considerazioni emerge con chiarezza che la *playfulness*, piuttosto che un concetto marginale, rappresenti una chiave interpretativa privilegiata per comprendere lo sviluppo infantile e per orientare, in maniera consapevole, le pratiche educative: valorizza, difatti, il piacere intrinseco dell'attività ludica, esalta la centralità dell'autonomia così come l'importanza della creatività riconoscendo la dimensione sociale del gioco. Promuovere la *playfulness* nei contesti educativi significa, in ultima analisi, sostenere il benessere psico-fisico del bambino, la sua crescita armonica e la partecipazione attiva: si riconosce così il gioco come forma fondamentale e costitutiva dell'esperienza umana.

4. Descrizione dell'esperienza di ricerca

4.1 Obiettivo

L'obiettivo dell'indagine esplorativa è quello di rilevare la percezione e la rappresentazione dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia sulla motivazione intrinseca e sulla percezione del controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale. Nello specifico, le domande di ricerca sono:

In che modo i futuri docenti di sostegno dell'infanzia percepiscono il livello di motivazione intrinseca dei bambini nel gioco reale rispetto al gioco digitale?

Come i futuri docenti di sostegno percepiscono il livello di controllo esercitato dai bambini nel gioco reale rispetto al gioco digitale?

Quali rappresentazioni e argomentazioni emergono dalle opinioni dei futuri docenti riguardo ai vantaggi e ai limiti del gioco reale e del gioco digitale in relazione alla motivazione e al controllo?

4.2 Metodologia

4.2.1 Partecipanti e Procedura

È stato somministrato un modulo Google a 51 partecipanti iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia, svoltosi nell'anno accademico 2023/2024 presso l'Università degli Studi di Salerno. Il questionario è stato somministrato dopo una breve analisi del costrutto della *playfulness* e dopo aver mostrato la differenza tra gioco reale e digitale con alcuni esempi. La *playfulness* è stata spiegata riprendendo la definizione di Skard e Bundy (2008): come già anticipato, sono stati selezionati solo i primi due elementi del costrutto (motivazione intrinseca e percezione del controllo) perché ritenuti più facili da indagare tramite un questionario volto a rilevare delle opinioni; invece, sono stati esclusi "la sospensione della Realtà" e il "*Framing*" per-

ché ritenuti più complessi da indagare, con un questionario, senza una diretta osservazione e/o un caso specifico.

4.2.2 Strumento

Il questionario è stato strutturato con una prima parte volta a indagare la dimensione anagrafica (età e genere), una seconda parte strutturata su scala Likert da 1 a 7 (da poco a molto) con l'obiettivo di rilevare quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca del bambino in relazione al gioco reale e digitale e se la motivazione intrinseca del bambino sia più alta nel gioco reale o nel gioco digitale. Infine, una terza parte composta da una domanda aperta finalizzata ad indagare l'opinione dei partecipanti sul tema; stessa struttura è stata rispettata per indagare il livello di percezione di controllo del bambino in relazione al gioco reale e al gioco digitale, ovvero se la percezione di controllo sia più alta nel gioco reale o nel gioco digitale, chiedendo ai docenti in formazione di motivare la risposta. Nello specifico, le domande sono le seguenti:

- Quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca di un bambino nell'interagire con un giocattolo reale?
- Quale potrebbe essere il livello di motivazione intrinseca di un bambino nell'interagire con un giocattolo digitale?
- Secondo Lei, la motivazione intrinseca del bambino sarà più alta nel gioco reale o nel gioco digitale? Motivi la risposta precedente
- Quale potrebbe essere la percezione del controllo di un bambino nell'interagire con un giocattolo reale?
- Quale potrebbe essere la percezione del controllo di un bambino nell'interagire con un giocattolo digitale?
- Secondo Lei, la percezione del controllo del bambino sarà più alta nel gioco reale o nel gioco digitale? Motivi la risposta.

4.2.3 Metodo di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta secondo un approccio sequenziale misto (*mixed-methods*), volto a integrare strumenti quantitativi e qualitativi per restituire una comprensione ampia e approfondita del fenomeno. In una prima fase è stata realizzata un'analisi quantitativa dei dati su scala Likert, finalizzata a esplorare le tendenze generali e le eventuali differenze percepite tra gioco reale e gioco digitale in relazione alla motivazione intrinseca e alla percezione di controllo del bambino. Sono state calcolate le statistiche descrittive (media, deviazione standard, asimmetria e curtosi) e, successivamente, sono stati effettuati test t per campioni appaiati per verificare la presenza di differenze significative tra le due condizioni. L'effetto delle differenze osservate è stato stimato attraverso il d di Cohen e i relativi intervalli di confidenza al 95%, in modo da integrare l'analisi statistica con una valutazione della rilevanza pratica dei risultati.

La seconda fase ha previsto un'analisi quali-quantitativa integrata delle risposte aperte, articolata in due momenti complementari. Nella prima fase, è stata condotta un'analisi quantitativa testuale mediante il software T-Lab, con l'obiettivo di identificare le principali associazioni semantiche e i pattern lessicali emergenti. Prima dell'elaborazione automatica, il corpus è stato sanificato attraverso un processo di revisione linguistica che ha incluso: la rimozione di segni di punteggiatura e caratteri non alfabetici non rilevanti per l'analisi; la correzione di refusi e forme non standard (ad esempio, "motivatà" in "motivazione"); l'eliminazione di stop-words e articoli con funzione puramente grammaticale; la unificazione delle varianti morfologiche (es. "bambini", "bambino" in bambino; "giochi", "giocare" in gioco); e la trasformazione di forme verbali in lemmi base (es. "giocano", "giocare", "giocato" in giocare). Questa lemmatizzazione manuale e automatica ha garantito la riduzione della frammentazione lessicale e una maggiore coerenza semantica del testo, preservando al contempo la specificità terminologica legata ai concetti chiave della ricerca (motivazione, controllo, autonomia, corpo, gioco reale, gioco digitale). Attraverso il modulo *Confronti tra coppie* di T-Lab, sono state analizzate le co-occorrenze tra i termini principali e calcolate le similarità del coseno, al fine di evidenziare i cluster semantici associati alle due tipologie di gioco. Tale analisi ha fornito una rappresentazione quantitativa della struttura concettuale del corpus, utile come base per l'interpretazione qualitativa successiva, pur riconoscendone i limiti intrinseci legati alla natura automatizzata dell'elaborazione.

Successivamente il corpus è stato importato nel software MAXQDA 2024 per l'esecuzione di un'analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), volta a individuare e interpretare le rappresentazioni emergenti. Attraverso un processo di codifica aperta e successiva aggregazione tematica, le risposte sono state suddivise in unità di significato e raggruppate in categorie interpretative, consentendo di identificare i nuclei concettuali più ricorrenti nelle opinioni dei partecipanti. Questa fase qualitativa ha permesso di approfondire i significati sottesi ai pattern linguistici individuati da T-Lab, restituendo una visione più densa e contestualizzata del modo in cui i futuri docenti di sostegno rappresentano la motivazione e la percezione di controllo nei giochi reale e digitale. L'integrazione tra l'analisi automatizzata di T-Lab e quella tematica condotta con MAXQDA ha consentito di triangolare i dati, combinando la robustezza quantitativa dell'analisi lessicale con la profondità interpretativa della lettura qualitativa, in linea con le migliori pratiche di ricerca educativa a disegno misto.

4.3 Risultati

Il campione è composto da 51 partecipanti di età media 44,4 (dev. St. 6,96), di cui il 97,5% di sesso femminile e il 2,5% di sesso maschile.

Come riportato in Tabella 1, i risultati mostrano una leggera preferenza per il gioco digitale (media 5,46) rispetto al gioco reale (media 5,29) per quanto riguarda il livello di motivazione intrinseca attribuito dai partecipanti ai bambini. Questo indica che i futuri

docenti percepiscono il gioco digitale come leggermente più motivante per i bambini. Invece, il livello di percezione del controllo mostra una differenza con il gioco reale (media 5,39) rispetto al gioco digitale (media 4,12). Tali dati sono in linea con le due domande di controllo, infatti, alla domanda se la motivazione intrinseca del bambino è più alta nel gioco reale o nel gioco digitale, il 46,2% (N = 24) dei futuri docenti di sostegno ha risposto gioco reale e il 51,29% (N = 27) ha risposto gioco digitale; invece, per quanto concerne la domanda se la percezione di controllo del bambino è più alta nel gioco reale o nel gioco digitale, il 75% (N = 39) dei partecipanti ha risposto gioco reale e il 25% (N = 12) ha risposto gioco digitale.

	N	*Min*	*Max*	*Media*	*dev. St.*	*Asimmetria*		*Curtosi*	
						Statistica	*Errore std*	*Statistica*	*Errore std*
Età	51	26	58	44,4	6,960	-0,82	0,33	1,01	0,65
Livello Motivazione intrinseca Gioco reale	51	3	7	5,29	1,143	-0,02	0,33	-0,66	0,65
Livello Motivazione intrinseca Gioco digitale	51	3	7	5,46	1,320	-0,44	0,33	-0,97	0,65
Livello di percezione di controllo gioco reale	51	3	7	5,39	1,250	-0,28	0,33	-0,90	0,65
Livello di percezione di controllo gioco digitale	51	1	7	4,12	1,620	0,30	0,33	-0,88	0,65

Tabella 1. Media e Dev. St. dell'età e degli item sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno sul livello della motivazione intrinseca e della percezione di controllo del gioco reale e digitale

Per quanto riguarda la motivazione intrinseca, l'analisi inferenziale condotta tramite *t*-test per campioni appaiati non ha evidenziato differenze statisticamente significative tra le due condizioni di gioco. La media attribuita al gioco reale (M = 5,29) risulta leggermente inferiore a quella del gioco digitale (M = 5,46), ma tale differenza non raggiunge la significatività statistica, $t(50) = -0.88$, $p = .38$. L'ampiezza dell'effetto, calcolata mediante il *d* di Cohen (– 0.12; IC 95% [– 0.84, 0.33]), risulta trascurabile, indicando che l'effetto osservato è di bassa entità anche sul piano pratico.

In termini interpretativi, i risultati suggeriscono che i futuri docenti di sostegno dell'infanzia non percepiscono differenze sostanziali nella capacità del gioco reale e di quello digitale in relazione alla motivazione intrinseca dei bambini. Entrambe le modalità ludiche appaiono in grado di stimolare interesse e coinvolgimento, seppur attraverso canali differenti: il gioco reale mediante l'esperienza sensoriale e la manipolazione diretta, e il gioco digitale attraverso la componente interattiva e la risposta immediata agli stimoli.

Invece, risultati diversi emergono per la percezione di controllo, infatti, il t-test per campioni appaiati ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra le due condizioni di gioco. I partecipanti hanno attribuito punteggi medi più elevati al gioco reale (M = 5,39) rispetto al gioco digitale (M = 4,12), $t(50) = 4.06$, $p < ,001$. L'ampiezza dell'effetto, calcolata mediante il d di Cohen (0,57; IC 95% [0.68, 2,02]), risulta di entità medio-alta, indicando una differenza sostanziale anche sul piano pratico.

Tali risultati suggeriscono che, secondo i futuri docenti di sostegno dell'infanzia, il gioco reale consente ai bambini di esercitare una maggiore padronanza e consapevolezza delle proprie azioni rispetto al gioco digitale. La possibilità di manipolare concretamente gli oggetti, di sperimentare liberamente e di regolare in autonomia il proprio comportamento contribuisce a potenziare il senso di controllo e di autoefficacia. Al contrario, l'esperienza digitale, pur offrendo stimoli motivanti e interattivi, sembra percepita come più vincolata da regole predefinite e meno flessibile.

Come anticipato, si è proceduto con l'analisi delle co-occorrenze nei confronti tra coppie, con T-Lab, per le due domande aperte sulla spiegazione delle risposte fornite alla domanda sul livello più alto di motivazione intrinseca e di percezione di controllo che ha un bambino in relazione al gioco reale o al gioco digitale. I risultati dell'analisi sono mostrati nel grafico delle similarità del coseno a barre che compara i concetti di "REALE" e "DIGITALE" con altri termini presenti nella Figura 1 e Figura 2. I valori presenti nel grafico rappresentano la similarità del coseno, che varia da 0 a 1, e misura quanto due vettori in uno spazio multidimensionale sono simili, con 1 che indica una corrispondenza perfetta. Il grafico confronta la forza della relazione (indicata dalla lunghezza delle barre) di ciascuna parola con i concetti di "REALE" e "DIGITALE".

Per quanto riguarda la spiegazione della risposta alla domanda se vi è un livello più alto di motivazione intrinseca nel gioco reale o digitale è emerso, come mostrato nella Figura 1, che entrambe le forme di gioco sono considerate importanti per la motivazione intrinseca dei bambini. Nello specifico, il gioco "DIGITALE" è associato a valori più alti di similarità del coseno per la maggior parte dei termini, il che suggerisce che queste parole chiave sono più rilevanti quando si discute di gioco digitale rispetto al gioco reale.

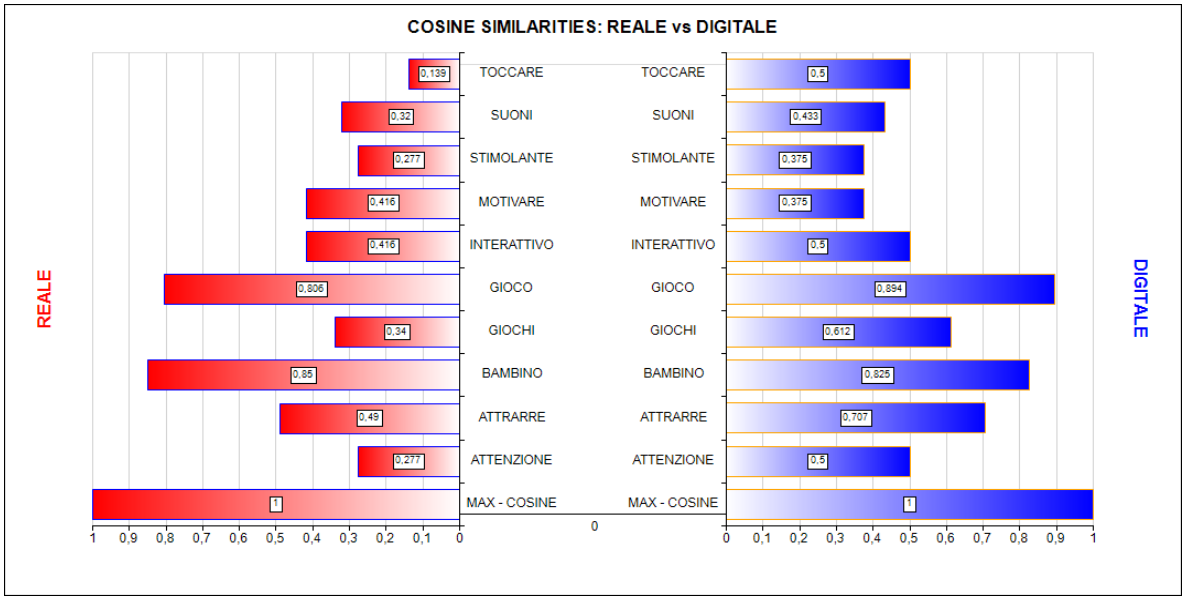


Figura 1. Grafico delle similarità del coseno a barre delle risposte fornite alla domanda sul livello di motivazione intrinseca che compara i concetti di gioco "REALE" e gioco "DIGITALE" con altri termini

Come riportato nel grafico (Figura 1) e, in base al valore di similarità, si registra che la parola chiave "REALE" è associata alle seguenti parole:

- "BAMBINO" ha la più alta similarità del coseno con "REALE" (0,85), suggerendo che le interazioni e le attività dei bambini sono fortemente legate al gioco fisico e tangibile.
- "GIOCO" segue con una similarità significativa (0,806), indicando che il gioco reale è un concetto fortemente discusso o valorizzato nel contesto dei dati.
- "INTERATTIVO" e "MOTIVARE" hanno valori identici (0,416), il che potrebbe riflettere un'importanza moderata dell'interattività e della motivazione nel gioco reale.
- "SUONI" (0,32) e "ATTENZIONE" (0,277) hanno somiglianze più basse, ma ancora rilevanti.
- "TOCCARE" ha la somiglianza più bassa (0,139), forse indicando che, sebbene il tatto sia una componente del gioco reale, non è così frequentemente menzionato come altri aspetti.

Invece, per la parola chiave "DIGITALE" è emerso quanto segue:

- il termine "GIOCO" ha la somiglianza del coseno più alta con "DIGITALE" (0,89), dimostrando che il gioco digitale è un tema predominante;
- la parola "BAMBINO" presenta una forte correlazione con "DIGITALE" (0,82), indicando che il gioco digitale è considerato una parte importante dell'esperienza ludica dei bambini di questa fascia d'età;
- il termine "INTERATTIVO", con una similarità del coseno di 0,5, sottolinea il ruolo dell'interattività nel gioco digitale, che è un aspetto fondamentale di questa forma di gioco;
- le parole "MOTIVARE" e "STIMOLANTE" hanno entrambi una somiglianza di 0,37 con "DIGITALE", suggerendo che il gioco digitale è visto come uno strumento utile per motivare e stimolare i bambini.

In sintesi, il gioco "REALE" è valutato per la sua capacità di coinvolgere i sensi e promuovere l'interazione fisica, mentre il gioco "DIGITALE" è riconosciuto per la sua interattività, per la capacità di motivare e di stimolare. Entrambi sono considerati importanti nel contesto educativo, ma con qualità e punti di forza distinti.

In linea con i dati quantitativi, i risultati dall'analisi delle co-occorrenze rappresentati dal grafico indicano che i futuri docenti di sostegno dell'infanzia percepiscono il gioco digitale come particolarmente motivante e stimolante per i bambini di 3-6 anni, ma anche il gioco reale viene valorizzato per la sua capacità di attrarre e coinvolgere i bambini attraverso l'interazione e gli aspetti sensoriali come suoni e tatto.

Per quanto riguarda la spiegazione della risposta alla domanda se vi è un livello più alto di percezione di controllo nel gioco reale o digitale è emerso, come mostrato nella Figura 2, che entrambe le forme di gioco sono considerate importanti per la percezione del controllo dei bambini, in particolar modo per il gioco reale.

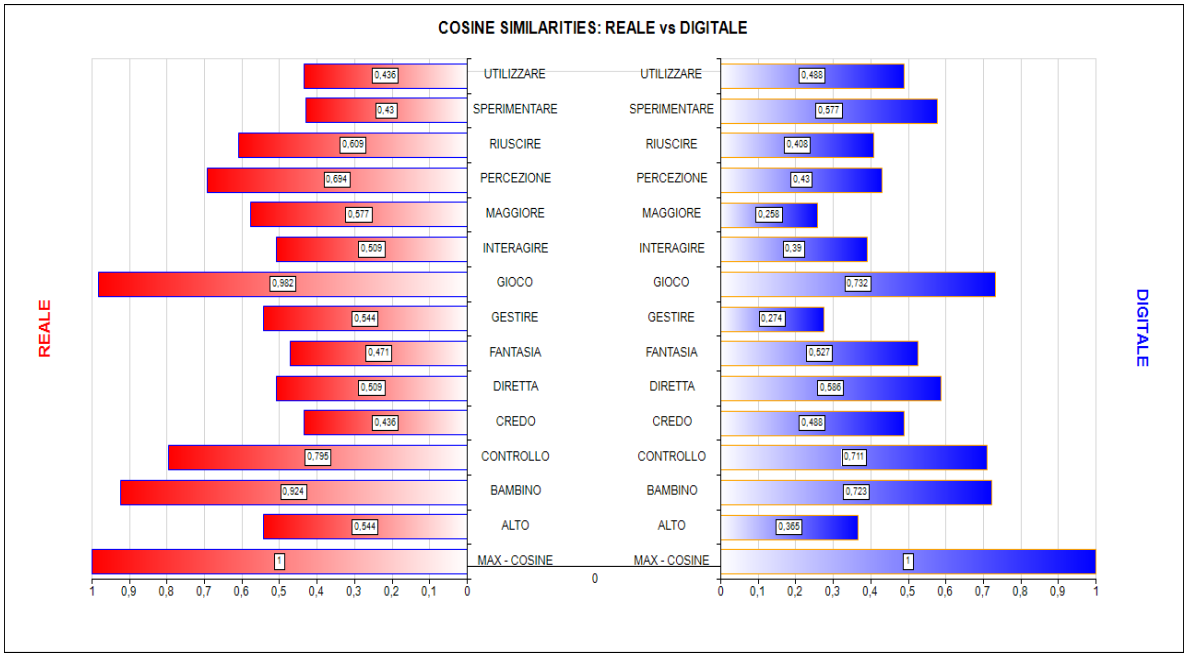


Figura 2. Grafico delle similarità del coseno a barre delle risposte fornite alla domanda sul livello di percezione di controllo che compara i concetti di gioco "REALE" e gioco "DIGITALE" con altri termini

Come riportato nel grafico e in base al valore di similarità, si registra che la parola chiave "REALE" è associata alle seguenti parole:

- "BAMBINO" (0,924) e "GIOCO" (0,982) hanno le similarità del coseno più elevate, indicando una forte associazione tra il gioco reale e questi termini, il che potrebbe riflettere una percezione che il gioco fisico è particolarmente importante per i bambini e ben controllato da loro;
- "CONTROLLO" ha anche una similarità elevata (0,795), suggerendo che il gioco reale è percepito come qualcosa su cui i bambini possono esercitare un buon livello di controllo;
- Altri lemmi come "ALTO", "GESTIRE", e "PERCEZIONE" hanno valori moderati (variando tra 0,436 e 0,694), implicando che questi aspetti sono considerati importanti, ma non quanto "BAMBINO" o "GIOCO".

Invece, per quanto riguarda la relazione dei termini con la parola "DIGITALE", si rileva che:

- la similarità del coseno tra "GIOCO" e "DIGITALE" è alta (0,732), ma non tanto quanto quella con "REALE", il che potrebbe indicare che il gioco digitale è visto come meno controllabile rispetto al gioco reale;
- "BAMBINO" (0,723) e "CONTROLLO" (0,711) hanno somiglianze significative, ma sono leggermente inferiori rispetto al gioco reale, suggerendo che anche se c'è una forte associazione, potrebbe essere percepita una minore capacità di controllo da parte dei bambini nel digitale;
- "SPERIMENTARE" (0,577) e "UTILIZZARE" (0,488) hanno valori maggiori per il digitale rispetto al reale, suggerendo che l'aspetto sperimentale e l'uso di strumenti o tecnologie sono più associati al gioco digitale;
- "INTERAGIRE" ha una somiglianza del coseno più bassa (0,39) per il digitale rispetto al reale, il che è interessante, poiché potrebbe implicare che l'interattività nel digitale è percepita diversamente o meno importante nel contesto del controllo.

In generale, sembra che il gioco reale sia associato a una maggiore percezione di controllo e importanza per i bambini, mentre il gioco digitale è maggiormente associato a concetti come sperimentazione e utilizzo di strumenti o tecnologie. Tuttavia, il gioco digitale potrebbe essere visto come meno controllabile o meno diretto rispetto al gioco reale. Queste percezioni sono rilevanti per i futuri docenti di sostegno dell'infanzia, poiché informano su come potrebbero integrare questi tipi di gioco nell'educazione e nello sviluppo dei bambini.

Successivamente all'analisi quantitativo-testuale con T-Lab, le risposte aperte sono state ulteriormente esaminate mediante analisi ermeneutico–tematica condotta con il software MAXQDA 2024, al fine di approfondire i significati sottesi alle rappresentazioni dei partecipanti. Tale fase ha consentito di esplorare come i futuri docenti di sostegno dell'infanzia interpretino la relazione tra gioco reale e gioco digitale, in riferimento alla motivazione intrinseca e alla percezione di controllo del bambino.

L'approccio metodologico si fonda su una prospettiva ermeneutica (Gadamer, 2004; Ricœur, 1986), che interpreta il testo come luogo di costruzione di senso, e su una codifica tematica ibrida (Kuckartz, 2014; Kuckartz & Rädiker, 2019), integrando una componente deduttiva, basata sui cluster semantici ottenuti da T-Lab, con una componente induttiva, derivata dalla rilettura riflessiva del corpus. Prima dell'importazione

in MAXQDA, il testo è stato sanificato e lemmatizzato, eliminando elementi non linguistici e uniformando le varianti morfologiche (es. *giocare/gioco*, *bambini/bambino*), per garantire coerenza e comparabilità dei codici.

L'analisi ha portato all'individuazione di 4 categorie principali e di 9 sotto-codici, per un totale di 126 segmenti testuali codificati. Le categorie sono state validate attraverso un processo di doppia rilettura e confronto tra codificatori, per assicurare l'affidabilità intersoggettiva.

4.3.1 Il gioco reale come esperienza corporea e sensoriale (47 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Manipolazione e tatto (18)
- Esplorazione concreta (14)
- Libertà e autonomia (15)

I partecipanti descrivono il gioco reale come attività che coinvolge corpo, sensi e interazione diretta con l'ambiente, promuovendo autonomia e senso di padronanza.

> "Nel gioco reale il bambino può toccare, muovere, trasformare: sente di avere il controllo perché è lui a decidere cosa fare e come."

> "Il gioco reale stimola la curiosità attraverso il tatto e il movimento, favorendo l'autonomia."

4.3.2 Il gioco digitale come stimolo cognitivo e attrattivo (39 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Stimolazione sensoriale (colori, suoni) (16)
- Interattività e feedback immediato (13)
- Coinvolgimento motivazionale (10)

Il gioco digitale è percepito come capace di generare elevata motivazione grazie all'interattività e alla ricchezza percettiva, sebbene con minore possibilità di controllo.

> "Il gioco digitale è interattivo e accattivante: cattura subito l'attenzione dei bambini."

> "Il digitale motiva e incuriosisce, ma non sempre permette al bambino di decidere liberamente."

4.3.3 Il ruolo della mediazione adulta (22 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Regolazione e guida educativa (12)
- Equilibrio tra reale e digitale (10)

I docenti riconoscono la necessità di un accompagnamento adulto che orienti il gioco verso finalità formative.

> "Il gioco digitale può essere educativo solo se c'è un adulto che guida e spiega."

> "Serve equilibrio: l'insegnante deve aiutare i bambini a dare senso a ciò che sperimentano."

4.3.4. Integrazione tra gioco reale e digitale (18 codifiche totali)

Sotto-codici:

- Complementarità tra esperienze (11)
- Apprendimento multimodale (7)

Molti partecipanti adottano una visione integrata del gioco, riconoscendo valore educativo a entrambe le modalità.

> "Entrambi i giochi sono importanti: il reale fa muovere, il digitale fa pensare."

> "Bisogna trovare un equilibrio, alternando esperienze concrete e virtuali per stimolare tutti gli aspetti dello sviluppo."

Nel complesso, i risultati qualitativi confermano e ampliano quanto emerso dalle analisi quantitative e testuali. I futuri docenti di sostegno attribuiscono al gioco reale un valore esperienziale, corporeo e relazionale, mentre al gioco digitale riconoscono un potenziale cognitivo e motivazionale. Tuttavia, entrambi sono considerati strumenti educativi validi se mediati da un intervento adulto intenzionale, capace di promuovere equilibrio e significato educativo.

Questa triangolazione tra approccio quantitativo, testuale e tematico consente di restituire una rappresentazione complessa e coerente delle credenze dei docenti, in cui il gioco è interpretato come spazio di apprendimento, espressione e autonomia, indipendentemente dalla sua forma.

5. Discussione

L'indagine condotta ha permesso di esplorare la percezione che i futuri docenti di sostegno dell'infanzia elaborano rispetto al gioco reale e digitale, evidenziando come entrambi i contesti siano riconosciuti come risorse educative capaci di promuovere motivazione, autonomia e partecipazione, pur attraverso modalità differenti. L'integrazione tra analisi quantitative, testuali e qualitative ha consentito di delineare un quadro interpretativo in cui la riflessione pedagogica dei partecipanti si radica tanto nella dimensione corporea e relazionale del gioco reale quanto nelle potenzialità cognitive e interattive del digitale.

Sul piano quantitativo, i risultati mostrano una leggera preferenza per il gioco digitale in termini di motivazione intrinseca ($M = 5{,}46$; $DS = 1{,}32$) rispetto al gioco reale ($M = 5{,}29$; $DS = 1{,}14$). Tuttavia, tale differenza non risulta statisticamente significativa ($t(50) = -0{,}88$; $p = {,}38$; d di Cohen $= -0{,}12$, IC 95% [– 0.84, 0,33]), suggerendo che, secondo i partecipanti, entrambe le esperienze ludiche sono in grado di stimolare l'interesse e il piacere di agire, se proposte in un contesto educativo intenzionale e significativo. Diversamente,

per la percezione di controllo emerge una differenza significativa e di ampiezza medio-alta: il gioco reale (M = 5,39; DS = 1,25) è percepito come più gestibile e autonomo del gioco digitale (M = 4,12; DS = 1,62), ($t(50) = 4.06$, $p < .001$; d di Cohen = 0,57, IC 95% [0,68, 2,02]). Questo dato indica che i futuri docenti attribuiscono al contatto diretto con la realtà un ruolo centrale nello sviluppo della padronanza e dell'autoefficacia, dimensioni fondamentali per la crescita del senso di controllo e di competenza percepita (Deci & Ryan, 2000).

Le evidenze emerse dall'analisi quantitativo-testuale condotta con T-Lab rafforzano questa interpretazione. I risultati delle similarità del coseno mostrano che il gioco digitale è associato a termini come interattivo (0,50), stimolante (0,37) e motivare (0,37), mentre il gioco reale è fortemente collegato a bambino (0,85), gioco (0,81), controllo (0,80) e gestire (0,69). Questa struttura lessicale riflette una distinzione concettuale precisa: il gioco digitale viene percepito come esperienza di stimolo e curiosità, capace di catturare l'attenzione e sostenere la motivazione attraverso meccanismi di gratificazione immediata (Gee, 2003; Prensky, 2001), mentre il gioco reale è concepito come spazio di libertà, manipolazione e dominio dell'azione, in cui il bambino sperimenta la propria competenza attraverso l'interazione diretta con l'ambiente (Piaget, 1962; Vygotskij, 1978). L'analisi ermeneutico–tematica condotta con MAXQDA 2024 ha permesso di approfondire i significati sottesi a tali rappresentazioni, individuando quattro nuclei concettuali principali: il gioco reale come esperienza corporea e sensoriale (47 codifiche), il gioco digitale come stimolo cognitivo e attrattivo (39), il ruolo della mediazione adulta (22) e l'integrazione tra le due forme di gioco (18).

Il gioco reale è descritto come momento di esplorazione concreta e libera, in cui i bambini esercitano il controllo attraverso il corpo e i sensi: "Nel gioco reale il bambino può toccare, muovere, trasformare: sente di avere il controllo perché è lui a decidere cosa fare e come". Al contrario, il gioco digitale è percepito come un contesto ricco di stimoli e fortemente interattivo, ma caratterizzato da un controllo parzialmente eterodiretto: "Il gioco digitale è interattivo e accattivante, ma non sempre permette al bambino di decidere liberamente".

Il tema della mediazione educativa si impone come elemento trasversale e decisivo: i partecipanti sottolineano la necessità della presenza adulta per orientare, guidare e dare senso all'esperienza ludica, soprattutto nel contesto digitale. Tale visione è coerente con il modello di Tisseron (2016), che propone una progressiva introduzione delle tecnologie nella prima infanzia e attribuisce all'adulto la funzione di garante della regolazione e del significato educativo. In questa prospettiva, la motivazione e il controllo non dipendono esclusivamente dal tipo di gioco, ma dal modo in cui esso viene mediato e inserito in una relazione educativa intenzionale. Particolarmente significativa è la categoria relativa all'integrazione tra gioco reale e digitale, che rappresenta la dimensione più complessa e riflessiva del pensiero dei partecipanti. Molti futuri docenti descrivono le due esperienze non come contrapposte, ma come complementari: il gioco reale stimola la corporeità, la relazione e la cooperazione, mentre quello digitale potenzia la curiosità e la concentrazione. L'alternanza tra esperienze concrete e virtuali viene interpretata come strategia per favorire un apprendimento multimodale e inclusivo, capace di valorizzare le diverse modalità espressive e cognitive dei bambini.

In questa prospettiva, il gioco appare come un terreno educativo privilegiato per promuovere la partecipazione e l'inclusione, in linea con i riferimenti internazionali dell'ICF-CY (WHO, 2007) e dell'Azione COST LUDI (2018), che riconoscono il diritto universale di ogni bambino a giocare e a partecipare pienamente alla vita sociale e scolastica. I futuri docenti di sostegno mostrano quindi una visione riflessiva e responsabile del proprio ruolo, orientata a integrare reale e digitale in un progetto formativo che valorizzi la diversità delle esperienze e favorisca lo sviluppo globale del bambino.

6. Conclusioni, limiti e implicazioni future

La ricerca ha evidenziato una rappresentazione complessa e matura del gioco da parte dei futuri docenti di sostegno dell'infanzia, che lo considerano un'esperienza essenziale per la crescita cognitiva, emotiva e relazionale del bambino. Il gioco reale viene interpretato come luogo di autonomia e padronanza, dove il bambino esercita controllo e competenza attraverso l'azione corporea e la manipolazione diretta. Il gioco digitale, invece, è percepito come stimolante e motivante, capace di catturare l'attenzione e favorire l'apprendimento per scoperta, seppur con minori margini di controllo autonomo. Questa duplice prospettiva riflette un approccio pedagogico coerente con la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e con la visione socio-costruttivista di Vygotskij (1978), secondo cui l'esperienza ludica rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo delle funzioni superiori e per l'apprendimento mediato socialmente.

L'elemento comune che emerge trasversalmente è la centralità della relazione educativa, che consente di trasformare il gioco – reale o digitale – in un'esperienza significativa. La presenza del docente come mediatore appare fondamentale per sostenere la motivazione, regolare il comportamento e favorire la partecipazione attiva. In questa prospettiva, la complementarità tra corporeità e tecnologia, tra esplorazione sensoriale e stimolazione cognitiva, diviene il fondamento di una didattica inclusiva, capace di rispondere ai diversi profili di funzionamento dei bambini e di valorizzare le potenzialità individuali (Besio, 2018; WHO, 2017).

Nonostante la coerenza teorica e la triangolazione metodologica tra approcci quantitativi, testuali e qualitativi, la ricerca presenta alcuni limiti che meritano attenzione critica. In primo luogo, la dimensione del campione ridotta (N = 51) e la provenienza da un unico ateneo limitano la generalizzabilità dei risultati. In secondo luogo, il marcato sbilanciamento di genere (97,5% donne) rappresenta un vincolo metodologico, sebbene rifletta la composizione reale del corpo docente dell'infanzia in Italia, dove le donne costituiscono oltre il 97% del personale educativo (OECD, 2017). Tale dato evidenzia una caratteristica strutturale del sistema educativo italiano più che

un'anomalia del campione. Un ulteriore limite riguarda il rischio di priming concettuale, poiché i partecipanti hanno ricevuto una breve introduzione teorica sulla *playfulness* prima della compilazione, il che potrebbe aver orientato parzialmente le risposte. Infine, l'assenza di una validazione psicometrica del questionario e la natura soggettiva delle risposte riducono la possibilità di inferenze causali e suggeriscono prudenza nell'interpretazione dei risultati.

In prospettiva, le future linee di ricerca potrebbero approfondire le dinamiche osservabili del gioco reale e digitale adottando un approccio di tipo etologico, basato su tecniche di osservazione sistematica e sull'uso di diari, includendo campioni più ampi e diversificati. Tale impostazione consentirebbe di esplorare anche le altre due dimensioni del costrutto della *playfulness*, non considerate in questa indagine, restituendo una visione più completa e contestualizzata del fenomeno. Sarebbe inoltre utile indagare come la figura del mediatore educativo influenzi la motivazione e la percezione di controllo del bambino nei diversi contesti ludici, con particolare attenzione ai bambini con disabilità o bisogni educativi speciali.

Sul piano formativo, appare prioritario progettare percorsi che promuovano nei futuri docenti competenze pedagogiche e digitali integrate, capaci di coniugare intenzionalità educativa e consapevolezza tecnologica. In conclusione, la sfida educativa non consiste nell'opporre il gioco reale a quello digitale, ma nel valorizzarne la complementarità all'interno di una progettualità intenzionale.

Riferimenti bibliografici

Ackermann, E. (2002). Ambienti di gioco programmabili: Cos'è possibile per un bambino di quattro anni. *TD – Tecnologie Didattiche, 10*(3), 48–55. https://doi.org/10.17471/2499-4324/504

Alvarez, L., Rios, A. M., Adams, K., Encarnação, P., & Cook, A. M. (2013). From infancy to early childhood: The role of augmentative manipulation robotic tools in cognitive and social development for children with motor disabilities. In J. L. Pons, D. Torricelli, & M. Pajaro (Eds.), *Converging clinical and engineering research on neurorehabilitation* (pp. 905–909). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34546-3_147

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture, 3*, 319–336.

Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 949–958. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018

Bach, J.-F., Houdé, O., Léna, P., & Tisseron, S. (2016). *Il bambino e gli schermi: Raccomandazioni per genitori e insegnanti.* Guerini Scientifica.

Besio, S. (2018). Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità: L'Azione COST «LUDI – Play for Children with Disabilities». *L'integrazione scolastica e sociale, 17*(4), 307–314. Retrieved January 6, 2026, from https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1658

Blackwell, C. K., Wartella, E., Lauricella, A. R., & Robb, M. (2015). *Technology in the lives of educators and early childhood programs: Trends in access, use, and professional development from 2012 to 2014.* Northwestern University.

Bobbio, A., & Bondioli, A. (2019). *Gioco e infanzia: Teorie e scenari educativi.* Carocci.

Bonarini, A., & Jansens, R. (2020). Usability and accessibility of toys and technologies for play for children with disabilities: Scoping review of guidelines and tools. In D. Bulgarelli (Ed.), *Perspectives and research on play for children with disabilities* (pp. 83–105). De Gruyter.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità: Favorire e supportare il gioco e la comunicazione.* Erickson.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2014). Gioco e disabilità: L'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 14*(3), 25–42. https://doi.org/10.13128/formare-15271

Cranmer, S. (2021). *Disabled children and digital technologies.* BloWHObury.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dhiyaneshwari, R. P., & Chinnasamy, R. D. (2023). Understanding the perspectives and usability of digital games for children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Engineering and Technological Science, 5*(1), 608–621. https://doi.org/10.37385/jaets.v5i1.1657

Di Bari, C., & Mariani, A. (2018). *Media education 0–6: Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività.* Anicia.

Dini, S., & Ferlino, L. (2016). La conoscenza tra le dita dei bambini: Imparare e giocare a tempo di app. *Italian Journal of Educational Technology, 24*(3), 147–157. https://doi.org/10.17471/2499-4324/930

Ferland, F. (2005). *The ludic model: Play, children with physical disabilities and occupational therapy.* University of Ottawa Press.

Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera.* Raffaello Cortina.

Gadamer, H.-G. (2004). *Verità e metodo.* Bompiani.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy.* Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy.* Peter Lang.

Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze.* Aras.

Guernsey, L. (2007). *Screen time: How electronic media—from baby videos to educational software—affects your young child.* Basic Books.

Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions.* SUNY Press.

Ismailova, L. (2021). Using digital technologies in inclusive education for preschool children. *SHS Web of Conferences, 106*, Article 03009. https://pdfs.semanticscholar.org/11fb/a9882dbccfa1534f933bd002ab1314e6d28a.pdf

Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter.* Penguin.

Khoo, E. G., Merry, R., Nguyen, N. H., Bennett, T., & MacMillan, N. (2015). *iPads and opportunities for teaching and learning for young children.* Wilf Malcolm Institute of Educational Research.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software.* Sage.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA.* Springer VS.

Lancia, F. (2022). *T-LAB: Tools for text analysis.* Lancia Soft.

Lauricella, A. R., Blackwell, C. K., & Wartella, E. (2016). The "new" technology environment: The role of content and context on learning and development from mobile media. In R. Barr, D. Nichols Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 1–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2_1

Lieberman, J. N. (2014). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity.* Academic Press.

Livingstone, S. (2009). *Children and the internet.* Polity Press.

Marsh, J. (2017). The internet of toys: A posthuman and multi-

modal analysis of connected play. *Teachers College Record, 116*(4), 1–28. https://doi.org/10.1177/016146811711901206
Montessori, M. (1970). *La mente del bambino.* Garzanti.
Nesti, R. (2017). *Game-based learning: Gioco e progettazione ludica in educazione.* ETS.
Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2013). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal, 42*, 231–239. https://doi.org/10.1007/s10643-013-0608-3
OECD. (2017). *Gender imbalances in the teaching profession.* OECD Publishing.
Organizzazione Mondiale della Sanità. (2017). *ICF-CY: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute.* Erickson.
Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0074524
Pennazio, V. (2015). Disabilità, gioco e robotica nella scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Technology, 23*(3), 155–163. https://doi.org/10.17471/2499-4324/816
Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* Norton.
Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society, 24*(1), 63–74. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning.* McGraw-Hill.
Ricœur, P. (1986). *Dal testo all'azione: Saggi di ermeneutica 2.* Jaca Book.
Riva, G. (2019). *Nativi digitali: Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media.* Il Mulino.
Skard, G., & Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (2nd ed., pp. 71–93). Mosby. https://doi.org/10.1016/B978-032302954-4.10004-2
Stagnitti, K., O'Connor, C., & Sheppard, L. (2012). Impact of learn to play program on play, social competence, and language. *Australian Occupational Therapy Journal, 59*, 302–311. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.01018.x
Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali.* La Scuola.
Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
WHO. (2007). *International Classification of Functioning Disability and Health: Children and Youth Version (ICF-CY).* World Health Organization.

Behind the Desk, in Front of the Screen: The Perspective of Future Teachers on Gender and Technology

Dietro la cattedra, davanti allo schermo: Lo sguardo dei futuri e delle future docenti su genere e tecnologia

Claudia Baiata
Università degli Studi di Firenze (Italy); claudia.baiata@unifi.it
https://orcid.org/0009-0008-8828-9502

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A growing body of research has analyzed the causes of women's underrepresentation in STEM, with particular attention to technological professions. Among the most significant factors are gender stereotypes, which negatively affect girls' confidence and self-efficacy from early childhood. The digital gender divide further contributes to directing educational choices toward the humanities, thereby reducing opportunities to access STEM careers and, in the long run, exacerbating pay and employment inequalities. Within this framework, the present study was carried out with a group of students enrolled in the Master's Degree Program in Primary Education Sciences at the Alma Mater Studiorum University of Bologna, during a Laboratory of Educational Technologies. Using qualitative methods - including participant observation, paper-and-pencil drawing, and a focus group - the first findings were collected. Results reveal an ambivalent relationship with digital technologies, stereotypical gendered representations, and, at the same time, an awareness of the importance of adopting an inclusive approach to teaching.

Un crescente numero di ricerche ha analizzato le cause della sottorappresentazione femminile nelle STEM, con particolare attenzione alle professioni tecnologiche. Tra i fattori più rilevanti emergono gli stereotipi di genere, che incidono negativamente su fiducia e autoefficacia delle ragazze fin dalla prima infanzia. Il divario digitale contribuisce a orientare le scelte formative verso percorsi umanistici, riducendo le opportunità di accesso a carriere STEM e producendo, nel lungo periodo, effetti sulle disuguaglianze retributive e occupazionali. In tale cornice si colloca il presente studio, condotto con un gruppo di studenti/esse del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, nell'ambito di un laboratorio di Tecnologie Didattiche. Attraverso strumenti qualitativi - osservazione partecipante, disegno carta e matita e focus group – sono state raccolte le prime evidenze. I risultati rivelano un rapporto ambivalente con le tecnologie, immagini stereotipate legate al genere e, al contempo, consapevolezza della necessità di un approccio inclusivo all'insegnamento.

KEYWORDS
Stereotypes, Gender, Pre-service teachers, Inclusion, STEM
Stereotipi, Genere, Insegnanti pre-service, Inclusione, STEM

Citation: Baiata, C. (2026). Behind the Desk, in Front of the Screen: The Perspective of Future Teachers on Gender and Technology. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 70-80. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_09

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_09

Submitted: September 26, 2025 • **Accepted:** February 27, 2026 • **Published on-line:** February 28, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Da tempo la normativa europea e internazionale, così come il settore educativo, affrontano con crescente attenzione la questione della parità di genere nelle discipline STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), sulla base delle evidenze fornite dalla letteratura scientifica. In Italia, tuttavia, le politiche pubbliche sulla parità di genere restano ancora non pienamente realizzate, nonostante la loro centralità per l'educazione e per l'uguaglianza formale e sostanziale dei cittadini e delle cittadine. Le Raccomandazioni dell'Unione Europea relative alla formazione iniziale dei/lle docenti, finalizzate a decostruire gli stereotipi di genere e a promuovere un apprendimento realmente paritario, vengono spesso recepite solo sul piano formale, senza tradursi in un'effettiva integrazione nei percorsi formativi (Pitino, 2019).

La *Legge 107/2015* e le relative *Linee guida* (MIUR, n.d.), in quanto prive di carattere vincolante, presentano un'efficacia limitata e la loro applicazione è demandata ai singoli istituti scolastici. Ne consegue che, qualora le scuole non includano tali indicazioni nei propri Piani Triennali dell'Offerta Formativa, non sono previsti strumenti legali specifici per garantirne l'attuazione in materia di educazione di genere. La formazione iniziale dei futuri e delle future insegnanti, disciplinata dal *DM 249/2010*, prevede un piano di studi strutturato e dettagliato. Tuttavia, all'interno di tale percorso non risultano inclusi insegnamenti specifici o laboratori dedicati, né è presente alcun cenno alla parità di genere, elemento che segnala una carenza significativa nella preparazione dei/lle docenti su queste tematiche.

Il presente studio si colloca all'interno di questo quadro e si propone di indagare le rappresentazioni implicite di un ristretto gruppo di insegnanti *pre-service* di un Ateneo italiano in relazione al loro rapporto con le tecnologie e al genere. A tal fine, sono state raccolte immagini mentali e riflessioni attraverso discussioni di gruppo e attività di disegno, con l'obiettivo di far emergere i pensieri latenti che possono influenzare la pratica educativa, talvolta in modo condizionato da *bias*. Le riflessioni maturate nell'ambito dell'indagine hanno contribuito a delineare il disegno di ricerca di una tesi di dottorato (Baiata, 2024), che ha preso le mosse proprio a partire dall'analisi dei primi risultati emersi. In tal senso, lo studio qui descritto ha rappresentato non solo una fase esplorativa, ma anche un momento di chiarificazione progressiva delle domande di ricerca e dell'impianto metodologico, orientando in modo più consapevole gli sviluppi successivi dell'indagine.

2. Stato dell'arte

Il persistente divario di genere nelle carriere STEM può essere ricondotto a una combinazione di fattori di natura educativa, sociale e culturale. Numerosi studi hanno evidenziato come le organizzazioni del lavoro e le politiche del personale siano profondamente permeate da dinamiche che tendono a riprodurre sistematicamente le disuguaglianze di genere (Berra & Cavaletto, 2019; Cattani, 2024; Marone & Buccini, 2022). Sebbene negli ultimi decenni siano stati compiuti progressi significativi, nel mondo accademico e scientifico persistono pratiche e consuetudini organizzative che continuano, in alcuni casi, a incidere sulla scarsa presenza delle donne nelle posizioni apicali (Grassi & Nardi, 2025; Master, 2021). Nonostante una quota significativa di donne completi brillantemente percorsi di laurea in questi ambiti, la loro rappresentanza tende a ridursi in modo sempre più marcato con l'avanzare nelle posizioni di carriera (Contarello, Brondi, Badaloni, & Manganelli, 2009; Pellizzoni, 2025).

Tali asimmetrie si riflettono anche sul piano retributivo, dal momento che in ambito scientifico le posizioni offrono mediamente salari più elevati. Il World Economic Forum, attraverso il *Future of Jobs Report* (2025) riporta che il divario occupazionale femminile supera di 7,5 punti percentuali quello maschile nei Paesi a basso reddito, mentre i premi salariali restano inferiori. Le politiche europee da tempo lavorano per contrastare questa tendenza; nel documento *La strategia per la parità di genere 2020-2025* dell'Unione Europea si sottolinea che solo il 36% dei laureati STEM è rappresentato da donne, sebbene le ragazze conseguano risultati migliori dei ragazzi nell'alfabetizzazione digitale. Il testo individua negli stereotipi di genere una delle cause principali delle disparità, poiché aspettative e pregiudizi sulle competenze di uomini e donne condizionano fin dall'infanzia aspirazioni e scelte formative, rafforzando la segregazione orizzontale nell'istruzione e nel lavoro. *Bias* radicati nella società attribuiscono in maniera acritica capacità e attitudini differenti a uomini e donne, rafforzando la tradizionale divisione dei ruoli di genere (Poggio, 2024; Rodeschini & Selmi, 2020; Thébaud & Charles, 2018). La questione non riguarda soltanto la dimensione etica e inclusiva. Secondo alcune stime, raddoppiare la presenza femminile nelle professioni *high-tech* potrebbe generare per l'Europa un incremento del PIL fino a 600 miliardi di euro, valorizzando la ricchezza derivante da una maggiore diversità di talenti e competenze (Blumberg et al., 2023).

Ne deriva l'importanza di intervenire precocemente nella scuola, in modo da ridurre il gap di genere nelle discipline STEM e nel settore digitale. Tale divario è alimentato da molteplici fattori, tra cui pregiudizi culturali, effetti della minaccia dello stereotipo e la scarsità di modelli femminili di riferimento nella scienza e nella tecnologia (Master, 2021; Shapiro & Williams, 2012). A ciò si sommano le aspettative veicolate dalla società, dalla famiglia e dalle istituzioni educative, che incidono profondamente sulla costruzione dell'autoefficacia e della percezione di sé delle bambine sin dalla prima infanzia (Tomasetto et al., 2012). Questi messaggi, spesso impliciti, contribuiscono a ridurre la loro fiducia e a limitare l'interesse verso percorsi formativi e professionali in ambito tecnico-scientifico, determinando una progressiva esclusione delle bambine da opportunità di apprendimento e di crescita. Le ragazze incontrano ostacoli specifici nell'avvicinarsi alle discipline STEM: consuetudini radicate, sottovalutazione delle proprie capacità, predominanza maschile nei testi scolastici, insufficienza di modelli femminili, ansia per la matematica continuano a condizionarne le scelte (Virtanen et al., 2014).

È ampiamente riconosciuto che le convinzioni pe-

dagogiche degli e delle insegnanti costituiscano un indicatore cruciale delle loro scelte progettuali e metodologiche (Lomholt, 2025). Tali credenze influenzano anche le dinamiche di apprendimento in aula, incidendo sulla motivazione, sul livello di coinvolgimento e sullo sviluppo dell'autoefficacia negli studenti e nelle studentesse (Bandura, 1986; Cheryan et al., 2015; Pajares, 1992; Wolf & Brown, 2023). Gli stereotipi di genere, quando si riflettono nelle pratiche valutative, non si limitano a incidere sugli esiti scolastici, ma possono anche contribuire a produrre effetti di più lungo periodo sulle traiettorie lavorative, rappresentando una dimensione ancora poco esplorata delle disuguaglianze di genere (Martinez, 2025).

Molti tentativi di riforma nel passato non hanno riscosso successo anche a causa del loro approccio top-down, che ha in parte mancato di prendere in considerazione le conoscenze, le attitudini e le convinzioni degli/lle insegnanti (Jimoyiannis & Komis, 2008; Van Driel, et al., 2001). Considerando il ruolo docente e la capacità di incidere sulla motivazione e sull'interesse delle classi, appare determinante investire negli anni di formazione pre-ruolo per sostenerne la riflessione critica e la disarticolazione degli stereotipi di genere (Guerrini, 2015; Gullberg et al., 2018; Scandurra et al., 2017).

Negli ultimi anni, strumenti impliciti per la rilevazione degli atteggiamenti, come il test di associazione implicita (Implicit Association Test), il Draw a Scientist Test (DAST) o alcune loro varianti, sono stati impiegati per individuare le credenze dei soggetti e per rilevare i *bias*, in particolar modo per la capacità di fare emergere atteggiamenti impliciti ed attenuare l'interferenza dei fattori di acquiescenza e di desiderabilità sociale (Denessen Hornstra et. al., 2020; Greenwald & Banaji, 1995; Greenwald et al., 2002). Metodi *visual based* sono stati utilizzati nelle ricerche con insegnanti *pre-service* (Finson, 2002; Rule et al., 2008) come strategia per comprendere meglio le loro convinzioni, considerando che i soggetti potrebbero esitare ad esprimere sinceramente le loro opinioni o non essere in grado di chiarirle dettagliatamente in forma scritta (Gavaldon & McGarr, 2019).

In una ricerca condotta da Rule et al. (2008), viene utilizzato il noto DAST (Draw a Scientist Test), leggermente modificato in "Disegna uno scienziato e un inventore", al fine di valutare gli atteggiamenti mentali sugli insegnanti *pre-service*. Le autrici osservano quanto le credenze degli insegnanti siano capaci di influenzare le proprie scelte didattiche, ripercuotendosi così sugli atteggiamenti e sull'apprendimento degli studenti. Anche Gavaldon e McGarr (2019) utilizzano un metodo visivo, sia in quanto strumento pedagogico che come metodo di ricerca, per indagare la percezione degli insegnanti *pre-service* sulla tecnologia da usare nella didattica, per arricchire le informazioni ottenute verbalmente.

2.1 La situazione locale

All'Alma Mater Studiorum Università di Bologna è presente un Piano per l'Uguaglianza di Genere, previsto all'interno del progetto PLOTINA (www.plotina.eu). Il Piano, finanziato dalla Commissione Europea (2020) attraverso il programma Horizon 2020, prevede di raggiungere obiettivi per la parità di genere all'interno dei suoi atenei e dipartimenti, attraverso azioni concrete per garantire parità e consapevolezza sulla cultura di genere a docenti, ricercatori/trici, studenti/esse. Tra le cinque aree individuate, una riguarda nello specifico i programmi didattici per la formazione dei/lle discenti, con particolare attenzione all'integrazione delle variabili sesso e genere nei curricula, al riconoscimento istituzionale delle ricerche che affrontano tali tematiche (ad esempio tramite premi di laurea o di dottorato) e alla realizzazione di corsi e pacchetti formativi sulle pari opportunità e le soft skills. Un altro ambito di intervento è legato alla diffusione di una cultura capace di decostruire gli stereotipi di genere associati alle professioni, attraverso politiche di reclutamento e di carriera attente alla parità e la valorizzazione di modelli positivi di scienziate, accademiche e ricercatrici. È rivolta al personale neoassunto, al corpo docente e ricercatore; studenti e studentesse sono il target indiretto.

Dal 2016, inoltre, l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna ha integrato nel suo Piano Strategico i 17 obiettivi sostenibili definiti dall'ONU nel 2015 (Agenda 2030), per contribuire allo sviluppo sociale, economico e ambientale equo e sostenibile, per un uso accessibile e responsabile delle risorse, nel rispetto di tutte le forme di vita. Tra questi obiettivi, il quinto in particolare si pone l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze di genere. L'Ateneo ha altresì adottato un rapporto di rendicontazione, come strumento di misurazione per consentire una "lettura del contributo delle diverse attività istituzionali" per il perseguimento dei *Sustainable Development Goals* (United Nations, 2020). Nella didattica di molti insegnamenti dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna è specificato, accanto alla descrizione e ai contenuti, che l'insegnamento contribuisce al perseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 n. 5, "Parità di Genere".

3. Obiettivi e domande di ricerca

Lo studio si è proposto di indagare le credenze e le convinzioni connesse all'uso tecnologie digitali in un ristretto gruppo di docenti in formazione iniziale, nonché gli eventuali *bias* relativi al genere e alle competenze tecnico-scientifiche.

L'elemento di originalità risiede nell'integrazione di metodi visuali e discussione guidata all'interno di un contesto universitario, ponendo in relazione stereotipi, percezione di autoefficacia e pratiche educative orientate all'inclusione.

Lo studio pilota risponde alle domande:

- RQ1. Quali rappresentazioni emergono rispetto alla figura "nerd" e alle professioni di ambito scientifico/tecnologico?
- RQ2. Quali vissuti emotivi e posizionamenti emergono nel rapporto con le tecnologie?
- RQ3. In che modo i partecipanti riconoscono gli stereotipi di genere nella scuola nel focus group?

Le domande che hanno successivamente guidato la ricerca di dottorato sono le seguenti:

– Quali sono gli atteggiamenti impliciti delle e degli insegnanti pre-service in merito all'inclusione di genere nell'insegnamento delle STEM?
– Quale consapevolezza hanno i futuri e le future docenti rispetto agli effetti negativi degli stereotipi di genere e al loro impatto nell'apprendimento delle STEM fin dalla prima infanzia?
– Che tipo di formazione è offerta dal programma del Corso di Laurea SFP per il contrasto degli stereotipi di genere?

4. Metodologia

La metodologia di questo studio pilota, che ha costituito la fase iniziale di una tesi di dottorato (Baiata, 2023), si avvale di strumenti qualitativi (osservazione partecipante, focus group, interviste individuali) e di indagine visiva, attraverso la tecnica del disegno a carta e matita, per indagare le convinzioni implicite e gli atteggiamenti dei soggetti nei confronti dell'uso delle tecnologie digitali. Nel corso delle esercitazioni sono stati sperimentati strumenti qualitativi progettati ad hoc per esplorare il contesto di riferimento, i bisogni formativi di studenti e studentesse, le loro rappresentazioni implicite sul genere e il grado di consapevolezza rispetto alla presenza di stereotipi di genere nelle scienze e nelle tecnologie.

L'autrice ha rivestito il ruolo di osservatrice-partecipante, con redazione di una griglia osservativa al termine di ciascun incontro. Le osservazioni vertevano sui seguenti temi:

1. modalità di partecipazione e interrelazione dei soggetti;
2. uso degli strumenti digitali nella vita personale e nella scuola;
3. riconoscimento e consapevolezza degli stereotipi, sia quelli osservabili nel contesto scolastico sia quelli personali.

È stato adottato un disegno qualitativo esplorativo configurato come studio di caso, incentrato su un laboratorio universitario inteso come contesto delimitato di indagine. La strategia di triangolazione ha integrato tre fonti di dati:

a. l'osservazione partecipante durante le attività e le esercitazioni;
b. i prodotti visuali utilizzati per far emergere credenze e convinzioni implicite;
c. focus group e interviste individuali, finalizzati a indagare significati e processi di razionalizzazione.

L'analisi ha posto in dialogo i tre corpus di dati al fine di individuare convergenze e divergenze interpretative.

Nella fase iniziale, coincidente con lo studio pilota qui descritto, la ricerca dottorale ha privilegiato un processo di tipo divergente, volto a esplorare e sviluppare la struttura del disegno di ricerca. In una fase successiva, è stato adottato un approccio convergente, finalizzato a focalizzare e caratterizzare con maggiore precisione gli aspetti centrali dell'indagine (Ladner, 2019).

L'unità primaria di analisi è stata il singolo disegno nel suo complesso. Tuttavia, all'interno di ciascun elaborato sono stati codificati anche specifici elementi iconografici (tratti, oggetti, simboli), considerati come unità secondarie. In questo modo, è stato possibile sia attribuire una classificazione globale al disegno (ad es. il genere rappresentato), sia rilevare la frequenza di determinati tratti ricorrenti. Tali temi comprendono l'ambivalenza emotiva esplicitata da simboli o espressioni facciali, la presenza o meno di oggetti ricorrenti (es. occhiali, camice, dispositivi tecnologici, postura) e gli ambienti professionali rappresentati.

L'indagine dei prodotti grafici è avvenuta mediante un'analisi del contenuto di tipo visuale, sulla base di categorie descrittive definite a priori (genere rilevato, elementi illustrativi ricorrenti, posizionamenti verso le tecnologie, tipologie di rappresentazione delle professioni). La codifica dei materiali è stata effettuata privilegiando un criterio di prudenza interpretativa nei casi ambigui. Ad esempio, la categoria "genere non identificabile" è stata attribuita nei casi in cui risultassero assenti indicatori iconografici o linguistici coerenti (ad esempio, mancanza di tratti corporei distintivi o abbigliamento neutro). In tali casi si è evitata un'attribuzione forzata, optando per la non classificazione in assenza di evidenze convergenti.

4.1 Materiali e metodi

Il presente studio si situa all'interno di un percorso formativo rivolto a tutti gli/le studenti/esse iscritti/e ad un laboratorio di Tecnologie Didattiche, insegnamento obbligatorio del quarto anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Il laboratorio, da tre crediti formativi, comprende 24 ore di lezione in presenza e 51 ore di studio individuale. Il corso contribuisce al perseguimento dei seguenti Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU: 4. Istruzione di Qualità; 5. Parità di Genere; 17. Partnership per gli obiettivi.

Hanno partecipato allo studio tutti gli iscritti al laboratorio estivo: 11 studenti (dieci femmine e un maschio), di età compresa tra i 22 e i 40 anni (età media 30,3 anni). Il campionamento di convenienza ha coinciso con la totalità degli iscritti al laboratorio estivo. La composizione di genere rispecchia la distribuzione tipica del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria; tuttavia, essa limita la possibilità di analizzare eventuali risposte differenziate in base al genere nel gruppo. I risultati devono pertanto essere interpretati in termini di trasferibilità a contesti analoghi, quali laboratori universitari rivolti a docenti in formazione iniziale, e non come evidenze generalizzabili ad altre popolazioni o contesti.

La maggior parte dei/lle partecipanti lavora o ha lavorato nella scuola dell'infanzia o primaria, con incarichi di supplenze brevi o annuali. Tutti i soggetti hanno acconsentito volontariamente a partecipare alla ricerca; durante tutta la frequenza del laboratorio non si è verificato alcun drop-out. Una sola studentessa ha negato il consenso ad essere ricontattata successivamente al termine del laboratorio. La partecipazione è stata assidua per l'intero periodo di

due settimane, nel 2021. Le attività proposte in accordo con la docente, attraverso lavori individuali e a piccolo gruppo, hanno sollecitato la riflessione critica sull'uso delle tecnologie nella didattica, l'analisi di azioni educative e buone pratiche per l'uso delle tecnologie didattiche nella scuola dell'infanzia e primaria.

Le lezioni si sono svolte nell'aula informatica del dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Durante questo periodo, come misura di contenimento dell'epidemia Covid-19, l'università ha previsto di concedere agli studenti la facoltà di scegliere se partecipare in presenza o a distanza. L'aula è organizzata con postazioni informatiche per ciascuno studente, videoproiettore, lavagna interattiva multimediale. Solo tre studenti hanno partecipato in presenza per tutto il periodo, mentre tutte le altre hanno seguito le lezioni a distanza, tramite la piattaforma Teams in uso nell' Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Tutti/e gli/le studenti/esse avevano accesso alla piattaforma Moodle che conteneva i materiali e le esercitazioni del laboratorio predisposti dalla docente. Le attività pratiche e collaborative hanno avuto l'obiettivo di creare un clima di classe sereno e partecipativo, in virtù dello stile laboratoriale dell'insegnamento, per favorire la libera espressione di pensiero.

Durante le esercitazioni sono stati testati alcuni strumenti qualitativi appositamente costruiti per conoscere il contesto, i bisogni formativi di studenti e studentesse, i loro pensieri impliciti sul genere e il livello di consapevolezza riguardo agli stereotipi di genere nelle scienze e nella tecnologia. I compiti proposti sono stati pensati con l'obiettivo di far emergere, per quanto possibile, risposte non contaminate dalla desiderabilità sociale. Il rischio di un questionario che rileva le opinioni o dichiarazioni esplicite di comportamento, infatti, risiede nel fatto che i soggetti potrebbero cercare di dare un'immagine migliore di sé come persone e professionisti, per compiacere l'intervistatore e sé stessi (Corbetta, 1999).

La scelta di celare il vero obiettivo della ricerca agli studenti ha permesso quindi di attivare pensieri spontanei e impliciti sulle questioni di genere, attraverso disegni e conversazioni sul tema.

I/le partecipanti hanno accordato il consenso informato alla partecipazione a un'attività di ricerca didattica incentrata sul rapporto con le tecnologie e sulle rappresentazioni professionali, e sono stati avvisati/e che alcune domande erano finalizzate a esplorare convinzioni implicite. Al termine delle attività è stato condiviso il focus sugli stereotipi di genere, offrendo la possibilità di essere aggiornati/e sugli sviluppi della ricerca. Tutti i dati sono stati anonimizzati e conservati in forma protetta; le citazioni riportate nel testo sono state presentate previa rimozione di eventuali elementi potenzialmente identificativi.

Il primo disegno proposto "Io e le tecnologie" è stato presentato come attività *icebreaker* e ha avuto lo scopo di conoscere il posizionamento di ciascuno dei soggetti nei confronti delle tecnologie digitali. Successivamente è stata somministrata una versione ampliata del DAST test (Draw a Scientist Test) (Chambers, 1983; Finson, 2002), facendo eseguire, anziché uno solo, tre disegni: un nerd, una persona che lavora in ambito scientifico, un insegnante. L'obiettivo è stato quello di verificare se i soggetti avrebbero ricalcato immagini stereotipate di professioni tradizionalmente assegnate al genere maschile o femminile. Prima di proporre le attività grafiche, ci si è posti il problema di una formulazione delle richieste il più possibile neutra, utilizzando espressioni come "persona che lavora", per non evocare l'idea di un genere in particolare, attraverso l'uso di un maschile sovraesteso nel termine "scienziato" che avrebbe potuto influenzare i/le partecipanti.

5. Risultati

5.1 Attività carta e matita

La scelta di un'attività carta e matita, dal carattere informale, ha permesso di avviare la discussione in modo indiretto e di stimolare la libertà di condividere difficoltà e percezioni di inadeguatezza, considerando il setting della ricerca. Differentemente da quanto spesso si generalizza nei confronti della generazione dei Millennial e Post-Millennial, i commenti sulle tecnologie suggeriscono quanto le aspettative nei confronti di questi/e giovani, spesso etichettati dalla società come nativi digitali, non necessariamente rispecchino la realtà. I sentimenti espressi rispetto alle tecnologie digitali afferiscono a noia, timore, serenità, dubbi, difficoltà, disperazione.

Il disegno della "*persona che lavora in ambito scientifico/tecnologico*" rivela una maggioranza di scelta al maschile (5), genere non identificabile (3), mentre le donne raffigurate sono tre. La richiesta "*spiega la parola nerd con un disegno*" è stata rappresentata con l'immagine di un uomo in 8 casi, genere non identificabile in 3 casi, in nessun caso viene disegnata una donna nerd. L'insegnante viene disegnato prevalentemente come donna (8), genere non identificabile (3), mentre in nessun caso viene disegnato un insegnante uomo.

Nel disegno "Io e le tecnologie" i soggetti hanno rappresentato sé stessi in modo spesso ambivalente rispetto alle tecnologie, in bilico tra utilità, necessità e stress. Solo tre disegni rimandano a una dimensione positiva e volti sorridenti, mentre tutti gli altri rappresentano espressioni facciali tristi e arrabbiate. Successivamente è stato chiesto loro di commentare i propri disegni: "*sogno di tornare alla carta e alla penna*", "*sommersa fino alla testa dai troppi messaggi*", "*computer complesso e noioso*", "*intimidita dalle tecnologie*", "*temo che il pc possa bloccarsi o esplodere*", "*rapporto abbastanza sereno*", "*dubbi su come utilizzare i programmi*", "*fondamentali per esplorare il mondo*", "*il mio pc ha una crepa e un cerotto, proprio come quello che ho*", "*espressione disperata e piangente perché ne capisco poco*", "*lati positivi e negativi*", "*utilizzarle in modo intelligente e consapevole*", "*oh, no! Cosa ho toccato?*", "*difficoltà nell'uso*", "*rapporto diplomatico*", "*limbo: ci sono cose che mi piacciono e altre meno*". Le esperienze legate alla didattica a distanza, imposte dalle restrizioni della crisi pandemica, sembrano aver amplificato un senso diffuso di insofferenza verso l'uso massiccio e prolungato delle tecnologie digitali, divenute in quel periodo strumenti inevitabili per comunicare e apprendere (Cavagnuolo et al., 2024). È interessante

osservare che gran parte di tali commenti proviene da studentesse, suggerendo una possibile connessione con studi che mettono in luce la minore autoefficacia percepita dalle ragazze nell'ambito tecnologico e la scarsa motivazione quando gli strumenti digitali vengono interpretati come culturalmente connotati al maschile (Sultan et al., 2020).

Nel disegno "Nerd" (cfr. Figure 1 – 3) è stato chiesto di spiegare con un disegno il significato della parola "nerd". La domanda è stata posta in tal modo per evitare l'uso di un articolo che potesse connotare al maschile o al femminile il termine. Successivamente al disegno, è stata avviata una conversazione con i/le partecipanti, chiedendo loro di descrivere e spiegare i propri disegni. La maggior parte degli aggettivi scelti per descrivere la parola 'nerd' rimandano ad una visione stereotipata e coniugata al maschile di un individuo solitario, di aspetto poco gradevole, rinchiuso e immerso nel suo mondo: *occhialetti, occhiali, gobba, talpina, capelli un po' pazzi, bassino, bruttino, rinchiuso, chiuso, luogo chiuso, comunità chiusa, in un mondo parallelo, solo, emarginato, fuori dagli schemi, 'strapreso' dalle sue cose, serio, seduto, intento a trafficare, appassionato.*

Nelle interviste individuali, alcune studentesse hanno espresso la similitudine con personaggi di serie TV: "*come, ad esempio, The Big Bang Theory, vedi tutti questi… cioè il nerd*"; "*è l'immaginario comune*"; "*un po' alla Big Bang Theory*"; "*ragazzi che si autodefiniscono nerd, perché è un'etichetta che si mettono loro in realtà*". Per alcune studentesse l'idea del nerd corrisponde a quella rappresentata da alcune serie TV come The Big Bang Theory, che propone il nerd come maschio, generalmente bianco, con scarse competenze sociali, ossessionato dai computer e dai videogiochi.



Figura 1. "Spiega la parola 'nerd' con un disegno" (Studente D).



Figura 2. "Spiega la parola 'nerd' con un disegno" (Studente L).



Figura 3. "Spiega la parola 'nerd' con un disegno" (Studente T).

5.2 Focus group

Con l'intento di avviare la discussione senza nominare esplicitamente gli stereotipi di genere, il focus group ha fatto leva su una domanda costruita ad hoc: "*quale tipo di alunni secondo voi è più portato per le tecnologie?*". Tale espediente ha consentito di raccogliere indicazioni sulle percezioni implicite e sui preconcetti dei partecipanti.

L'analisi tematica è stata impiegata per analizzare le trascrizioni dei focus group e delle interviste secondo un criterio induttivo-deduttivo. A seguito di una fase iniziale di familiarizzazione con i dati, sono stati elaborati codici preliminari (ad es. "sentimenti riguardo la tecnologia", "genere percepito di nerd e professioni", "ruolo della famiglia e degli/lle insegnanti"), successivamente aggregati in temi.

Le diverse fasi del processo analitico sono state documentate includendo esempi di codifica e memo interpretativi. Tale documentazione ha consentito di rendere espliciti i criteri adottati e le scelte interpretative, garantendo maggiore trasparenza e coerenza nell'analisi dei dati.

Gli/le studenti/esse sono intervenuti/e liberamente, alcuni/e prendendo la parola più volte, altri/e decidendo di contribuire poco alla discussione. Le opinioni attingono alle proprie esperienze personali durante i tre anni di tirocinio svolti durante il percorso universitario, ma anche nell'ambito di esperienze lavorative (incarichi brevi o annuali nella scuola, non solo primaria o dell'infanzia). Fin dai primi interventi, la provocazione è stata immediatamente registrata e ha suscitato alcune reazioni, in quanto percepita come inopportuna. Ciononostante, la domanda iniziale si è rivelata un'opportunità utile per avviare un dibattito sul tema degli stereotipi senza doverlo esplicitare direttamente.

Gli alunni e le alunne osservati/e vengono descritti con espressioni quali: "*assuefatti dalle tecnologie*", "*caricati di stereotipi*", "*venivano già loro con dei pregiudizi*"; "*rifiutavano alle bimbe di giocare con le macchinine perché 'la mamma mi ha detto che è un gioco da maschio'*"; "*[i maschi] avevano assunto il ruolo di smanettone*"; "*[i maschi] si sentivano competenti*".

Nei confronti degli/lle insegnanti, emerge un giudizio in larga parte negativo: "*gestione della classe medievale*"; "*i bambini maschi sono considerati più portati, più capaci. Le bambine sono messe un po' da parte*"; "*l'insegnante pensava che loro [i maschi] per forza dovevano saperne molto di più*"; "*più di una volta, più di un insegnante, tra le righe, ha espresso esplicitamente questo [maschi più portati]*"; "*a me è capitato più volte di sentire insegnanti dire 'i maschi sono più portati per la matematica'*"; "*[I maschi] avevano un ruolo riconosciuto dalla classe e dall'insegnante*"; "*l'insegnante diceva: 'tu che sei bravo'*"; "*c'è stata una chiusura disarmante: 'io non accetto il tuo aiuto, io faccio così. Non sono capace, non voglio essere capace, vado avanti per questa strada qui'. Questo è stato veramente ancor più disarmante che dire guarda, lo fai te*". Un solo giudizio positivo, sempre sottolineando la propria esperienza personale nel tirocinio presso una scuola dell'infanzia, riporta che "*le maestre non avevano nessun tipo di stereotipo, soprattutto rispetto ai generi*".

Anche in relazione alle abilità digitali degli/lle insegnanti, le opinioni emerse si mostrano piuttosto inequivocabili: "*insegnanti donne hanno un rapporto molto problematico [con le tecnologie]*"; "*le insegnanti erano dell'idea che il computer era molto difficile*"; "*il loro impegno era molto complesso*"; "*le insegnanti che non sanno utilizzare le tecnologie non hanno molta voglia di imparare*"; "*c'è molta concezione del 'è difficile, non lo so usare, eh va beh'*".

Dai commenti si delinea una duplicità: il riconoscimento delle proprie fatiche nell'interazione con gli strumenti tecnologici convive con un atteggiamento di scarsa tolleranza verso i docenti che sperimentano condizioni analoghe di incertezza o disagio.

Durante la discussione, particolarmente riguardo ai temi degli stereotipi di genere nella società, i commenti suggeriscono che ci troviamo di fronte a un "*appannaggio culturalmente maschile*"; "*imprinting culturale*"; "*è la società che impone queste cose*"; "*sono stereotipi che partono da lontano*"; "*anche la famiglia dovrebbe prendere più consapevolezza*"; "*percorso che dovrebbe andare a braccetto tra scuola e famiglia*"; "*nella*

nostra società a parlare di questo sembra di essere visionari".

Alcuni commenti avanzano proposte operative per arginare lo stereotipo di genere: "*quanto spazio fosse stato dato alle ragazze*"; "*mi sono chiesta quali esperienze avrebbero potuto aiutare un'apertura alle ragazze ma anche ad alcuni ragazzi*"; "*deve essere prevista in un percorso scolastico, non in modo sporadico*"; "*per mettere le bambine e i bambini a proprio agio*"; "*per dare la possibilità a tutti e a tutte*"; "*fare vedere alle ragazze e anche agli altri ragazzi un po' meno vivaci [che] possono farla anche loro*".

La rilevazione degli stereotipi descrive situazioni di pregiudizio nella scuola, da parte di insegnanti, nella società, nelle bambine e nei bambini stessi in quanto ripetitori di atteggiamenti acquisiti in famiglia. Alcune reazioni dimostrano consapevolezza dei pregiudizi sia nella società che nella scuola. In alcuni casi è stato sottolineato il comportamento stereotipato di alcuni/e insegnanti osservati/e anche in relazione ad ambiti diversi da quello tecnologico, fin dalla scuola dell'infanzia.

Emerge spesso l'espressione di emozioni: alcuni soggetti fanno riferimento a sentimenti di disagio, pesantezza, fatica, tristezza. Viene riferita anche la paura di essere considerati rivoluzionari, "*vieni additato come quello ribelle*", la sensazione di essere considerati una voce fuori dal coro, ammettendo che "*quando si entra nell'ambiente scuola è più facile adattarsi a questo pensiero*".

6. Discussione

Il campione piuttosto ridotto ha caratterizzato l'aspetto squisitamente qualitativo dello studio, che non consente alcuna generalizzazione dei risultati, ma è stato propedeutico per una successiva ricerca su più larga scala. Proprio questa caratteristica di esiguità numerica, insieme alla frequenza assidua e costante degli studenti durante tutte le fasi del laboratorio, così come la loro partecipazione attiva, si è rivelata un punto di forza dello studio, avendo favorito l'instaurazione di un rapporto più personalizzato durante tutto il percorso. Per ogni esercizio proposto, è stato possibile interagire con i partecipanti sia a piccoli gruppi che individualmente, con scambi frequenti di feedback.

Dall'analisi dei disegni si nota una certa adesione inconsapevole ai ruoli tradizionali assegnati a maschi e femmine nelle professioni (Grassi & Nardi, 2025). L'immaginario degli/lle studenti/esse associa ancora fortemente la figura del "nerd" e dello "scienziato" al genere maschile e quella dell'insegnante al genere femminile, mentre non appare neanche una nerd donna o un insegnante uomo. Le affermazioni dei/lle partecipanti sulla visione stereotipata del nerd sono in linea con i risultati di una ricerca condotta da Cheryan et al. (2015), che sottolinea quanto la narrativa stereotipizzata dei media, ad esempio alcune serie televisive, influenzi gli adolescenti nell'idea che si costruiscono di uno scienziato informatico e scoraggi le ragazze dall'intraprendere studi STEM. Una serie di esperimenti condotti dai tre autori sopra citati ha mostrato come gli stereotipi influenzino l'interesse delle ragazze verso l'informatica. In un primo studio, le studentesse che interagivano con attori che impersonavano il tipico "nerd" risultavano meno motivate a proseguire gli studi in informatica rispetto a chi parlava con studenti non stereotipati. Un secondo esperimento, invece, ha evidenziato il peso dell'ambiente: le aule allestite con simboli stereotipati (poster di fantascienza, gadget nerd) riducevano l'interesse delle ragazze, mentre quelle arredate in modo neutro stimolavano una maggiore disponibilità a iscriversi a corsi di informatica.

Parallelamente, il rapporto con la tecnologia si è rivelato ambivalente, caratterizzato da sentimenti contrastanti come difficoltà, timore e stress, ma anche riconoscimento della loro utilità. Attraverso i disegni vengono alla luce non solo attitudini ed esperienze personali, ma anche credenze normative e valori sociali radicati nelle credenze di ciascun individuo (Adler, 1982). Lo stereotipo sembra nascosto e radicato a livello inconscio anche nei soggetti che hanno, a livello razionale, consapevolezza e conoscenza del problema (Poggio, 2024).

Durante il focus group, emerge una forte consapevolezza rispetto agli stereotipi di genere, da cui molte partecipanti prendono con forza le distanze, dimostrando di saper riconoscere i pregiudizi nella scuola, nella società e nei comportamenti di alcuni insegnanti.

Nel campione considerato, diversi commenti riportano comportamenti stereotipati da parte degli/delle insegnanti osservati/e durante il tirocinio.

Si sottolinea che tali considerazioni dovrebbero essere lette come percezioni, piuttosto che come descrizioni generalizzabili all'intero sistema scolastico. Al tempo stesso, esse mettono in luce una criticità sul piano formativo, evidenziando l'esigenza di promuovere dispositivi riflessivi capaci di sostenere il riconoscimento e il contrasto della riproduzione di stereotipi nelle pratiche educative quotidiane.

Alcuni/e hanno avanzato proposte operative per promuovere un approccio più inclusivo all'insegnamento delle tecnologie, che dia spazio e opportunità a tutti e tutte, superando le barriere di genere. Altri/e hanno sottolineato di sentirsi oggetto di stereotipi in quanto giovani: nelle scuole dove insegnano o svolgono il tirocinio viene dato per scontato che siano esperti di tecnologie, ma allo stesso tempo, proprio perché giovani, spesso svalutati/e in termini di conoscenze metodologico-didattiche. Dalla narrativa degli/lle studenti/esse, si può notare un netto giudizio nei confronti del sistema scuola e degli/lle insegnanti in particolare, considerati portatori/trici dello stesso imprinting culturale reiterato dalla società sugli stereotipi di genere (Wolf & Brown, 2023). Questo concetto è in linea con quanto affermato da Barbagli e Dei già oltre cinquanta anni fa rispetto alla posizione di quegli/lle insegnanti che portano avanti, spesso in modo inconscio, una cultura sessista e conservatrice, senza desiderio di innovazione (1969).

Simultaneamente, viene espresso il timore di subire giudizio o emarginazione per il fatto di difendere le proprie posizioni, insieme con l'ammissione che sia più facile in certe circostanze adattarsi al sistema piuttosto che affrontare la fatica di combatterlo. Ecco che diventa necessario distanziarsi da certe abitudini ra-

dicate ed allontanarsene, invece di interiorizzarle. Il conflitto interiore per il quale alcuni/e comunicano un giudizio severo verso gli/le insegnanti, ammettendo al contempo il proprio personale disagio con gli strumenti digitali, suggerisce la presenza di un divario tra la consapevolezza teorica e il vissuto emotivo e pratico dei futuri e delle future docenti (Lomholt, 2025). Pur criticando gli/le insegnanti in servizio per la loro scarsa competenza digitale, ammettono per sé stessi/e sentimenti di inadeguatezza, ansia e difficoltà. Traspare la preoccupazione che un'opposizione esplicita a pratiche istituzionalizzate possa tradursi in forme di esclusione o di discriminazione. Calvani, a questo proposito, sottolinea il rischio, per lo studente tirocinante, di uniformarsi alle modalità esistenti nella scuola, assimilandole acriticamente e riproducendole, "indipendentemente dalla loro reale qualità; in tal modo il tirocinio può diventare funzionale alla conservazione e riproduzione di un sistema educativo sostanzialmente di modesta qualità" (Calvani, 2014, p. 47). Considerando il ruolo chiave che gli e le insegnanti rivestono nell'educazione, appare opportuno investire nella formazione iniziale degli insegnanti *pre-service* per disarticolare eventuali *bias* cognitivi e rafforzare l'esercizio alla riflessione sull'azione.

Tra le limitazioni dello studio, un punto di criticità è costituito dalla frequenza a distanza da parte della maggior parte delle partecipanti. Questo ha impedito, durante i lavori di gruppo, di osservare gli scambi comunicativi, le espressioni facciali e la prossemica che avrebbero potuto arricchire la raccolta dei dati. In particolare, durante il focus group, l'esigenza di utilizzare la videoconferenza per comunicare con le studentesse collegate da casa ha reso più difficile la costituzione di un setting ideale, in cui i soggetti potessero interagire liberamente tra di loro, prendendo autonomamente la parola e ingaggiando scambi verbali spontanei.

7. Conclusioni e prospettive future

Questo studio ha permesso di far luce sulle complesse e talvolta contraddittorie percezioni degli e delle insegnanti *pre-service* riguardo alle tecnologie digitali e agli stereotipi di genere, con spunti di riflessione significativi che pongono le basi per una futura ricerca su scala più ampia.

In quanto studio preliminare di una più vasta ricerca empirica, il lavoro ha offerto suggerimenti di fattibilità dell'integrazione tra attività di disegno e discussione guidata come strategia metodologica per favorire l'emersione di rappresentazioni implicite.

La fase successiva della ricerca ha infatti riguardato l'ideazione e la somministrazione di uno strumento di indagine (questionario) su grande scala ai/lle *pre-service teachers* del medesimo ateneo. La costruzione del questionario si è avvalsa dei risultati del presente studio per comprendere gli atteggiamenti, le convinzioni latenti e le immagini mentali. Per tale motivo, anche il questionario non ha menzionato esplicitamente il concetto di genere, né quello di stereotipi, per non influenzare i/le rispondenti. È stato dunque scelto di unire le immagini al testo scritto, così come avvenuto durante le esercitazioni carta e matita nella fase esplorativa qui descritta, per far emergere gli atteggiamenti impliciti attraverso l'immaginario, attenuando la mediazione della parola scritta per individuare le credenze dei soggetti e per rilevare gli eventuali *bias* (Greenwald & Banaji, 1995; Greenwald et al., 2002).

Infine, la ricerca di dottorato ha fatto uso di una serie di focus group rivolti ai/lle *pre-service teachers*, per rendere esplicito l'implicito, ovvero attraverso la discussione e i commenti ai risultati del questionario sugli stereotipi di genere e sull'autoefficacia percepita nell'uso didattico delle tecnologie.

Le iniziative promosse dall'Alma Mater Università di Bologna, come il Piano per l'Uguaglianza di Genere e l'adesione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, testimoniano un impegno istituzionale consolidato verso la parità. Tuttavia, i risultati qui discussi evidenziano la necessità di integrare e rafforzare tali iniziative attraverso percorsi formativi mirati, che includano in maniera sistematica anche le esperienze di tirocinio, sia diretto sia indiretto, come spazi privilegiati per consolidare competenze professionali inclusive. Considerando il ruolo chiave che i e le docenti svolgono nell'influenzare le future generazioni, questi esiti sottolineano l'urgenza di investire nella formazione iniziale per disarticolare i *bias* cognitivi e per rafforzare la capacità di riflessione critica sulla propria azione didattica.

Si ritiene inoltre importante orientare la ricerca futura verso queste tematiche, la cui persistenza nel dibattito scientifico e sociale testimonia non soltanto la loro attualità, ma anche la complessità e la resistenza al superamento che ancora le caratterizzano. Investire in studi più approfonditi e sistematici in tale direzione consentirebbe di elaborare strumenti e strategie più efficaci per affrontarle in maniera critica, contribuendo così al progresso della riflessione pedagogica e all'implementazione di pratiche educative paritarie.

Pertanto, la sfida formativa non è solo quella di formare, ma di trasformare la consapevolezza teorica in un'azione didattica quotidiana coerente e innovativa. Se non adeguatamente sostenuti/e durante la formazione iniziale, questi/e futuri/e docenti potrebbero, nel tempo, assimilare acriticamente e riprodurre le stesse pratiche di un sistema educativo che oggi disapprovano, perpetuando di fatto quel divario digitale di genere che ha conseguenze negative a lungo termine, come la sottorappresentazione femminile nelle carriere STEM e le disparità salariali.

Riferimenti bibliografici

A. Contarello. (2009). Il genere della scienza: Una lettura psicosociale della sottorappresentazione delle donne nell'universo scientifico e tecnologico. In Gruppo di Studio sulle Disparità di Genere (Ed.). *Le questioni sui generi in psicologia sociale: Abstract book* (pp. 125–137). Uninova.

Adler, L. (1982). Children's drawings as an indicator of individual preferences reflecting group values: A programmatic study. In L. L. Adler (Ed.). *Cross-cultural research at issue* (pp. 71–98). Academic Press.

Baiata, C. (2023). Insegnanti pre-service e STEM: Atteggiamenti e stereotipi di genere tra gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. In G. Moretti, A. La Marca, & I. Vannini (Eds.). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 42–61). Pensa MultiMedia. Retrieved January 6, 2026, from https://www.pensamultimedia.it/-libro/9791255681533

Baiata, C. (2024). Insegnanti pre-service e STEM: Atteggiamenti e stereotipi di genere tra gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Doctoral dissertation. https://doi.org/-10.48676/unibo/amsdottorato/11471

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti.* Il Mulino.

Berra, M., & Cavaletto, G. M. (Eds.). (2019). *Scienza e tecnologia: Superare il gender gap. Un'indagine a Torino.* Ledizioni.

Calvani, A. (2014). Innovare la formazione dei maestri: Il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di expertise didattica. In P. Federighi, & V. Boffo (Eds.). *Primaria oggi: Complessità e professionalità docente* (pp. 46–52). Firenze University Press.

Cattani, L. (2024). *Separate e diseguali: La segregazione occupazionale di genere nell'area STEM e le dinamiche di chiusura all'accesso delle donne.* EGEA.

Cavagnuolo, M., Fasanella, A., & Parziale, F. (2024). *Fiducia nei nuovi media e pratiche digitali tra il primo lockdown e l'avvio della campagna vaccinale: Analisi dei processi cognitivi e delle pratiche collettive in una prospettiva longitudinale e mixed methods.* FrancoAngeli.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, *67*(2), 255–265. https://doi.org/10.1002/sce.3730670213

Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 49. https://doi.org/-10.3389/fpsyg.2015.00049

Commissione Europea. (2020). Strategia per la parità di genere 2020–2025. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_it

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* Il Mulino.

Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, *66*, Article 101437. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437

DM 249/2010. (2010). Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244. Retrieved February 17, 2026, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg

Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, *102*, 335–345. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18217.x

Gavaldon, G., & McGarr, O. (2019). Exploring pre-service teachers' future intentions to use technology through the use of comics. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 99–109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.004

Grassi, V., & Nardi, L. (2025). Accesso ancora negato: Discipline STEM, processi di esclusione e inclusione delle donne e strategie per l'empowerment femminile. *The Lab's Quarterly*, *26*, 17–44. https://doi.org/10.13131/unipi/78en-zw13

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, *109*(1), 3–25. https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.1.3

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, *102*(1), 4–27. https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4

Guerrini, V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente: Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/lle insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & Insegnamento*, *13*(2), 209–217. https://doi.org/10.7346/-fei-XIII-02-15_22

Gullberg, A., Andersson, K., Danielsson, A., Scantlebury, K., & Hussénius, A. (2018). Pre-service teachers' views of the child—Reproducing or challenging gender stereotypes in science in preschool. *Research in Science Education*, *48*, 691–715. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9593-z

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2008). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, *11*(2), 149–173. https://doi.org/10.1080/13664530701414779

Ladner, S. (2019). *Mixed methods: A short guide to applied mixed methods research.* Sam Ladner.

Lomholt, R. (2025). What is 'teacher awareness' and can teachers use it to overcome their expectation bias?–A thematic analysis of research. *Social Psychology of Education*, *28*(1), 29. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09999-9

Marone, F., & Buccini, F. (2022). New inequalities in the contemporary era: Girls and STEM. *Education Sciences & Society*, *13*(1), 170–184. https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13572

Martinez, J. J. (2025). The Long-Term Effects of Teachers' Gender Stereotypes on Labor Outcomes. Institute of Labor Economics (IZA). Retrieved January 6, 2026, from https://www.iza.org/publications/dp/17674/the-long-term-effects-of-teachers-gender-stereotypes-on-labor-outcomes

Master, A. (2021). Gender stereotypes influence children's STEM motivation. *Child Development Perspectives*, *15*(3), 203–210. https://doi.org/10.1111/cdep.12424

McKinsey. (2023). Women in tech: The best bet to solve Europe's talent shortage. McKinsey. https://www.-mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/women-in-tech-the-best-bet-to-solve-europes-talent-shortage

MIUR. Educare al rispetto: Per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. MIUR. Retrieved February 17, 2026, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. https://doi.org/10.2307/1170741

Pellizzoni, S. (2025). Accendere la passione per le STEM tra le giovani generazioni. In S. Avveduto (Ed.). *Rapporto GETA 2024: Inclusione & Diversità: Donne e scienza* (pp. 21–28). CNR. Retrieved January 6, 2026, from https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/Rapporto_GETA2024_IRPPS_Avveduto_testo.pdf

Pitino, A. (2019). Il diritto all'educazione di genere dei bambini e delle bambine: Interventi normativi e politiche per favorire un "dream up" lavorativo senza stereotipi di genere. CREIS European Research. Retrieved February 17, 2026, from http://www.creiseuropeanresearch.eu/wp-content/-uploads/2020/07/PITINO-IL-DIRITTO-ALL%E2%80%99EDUCAZIONE-DI-GENERE-.pdf

Poggio, B. (2024). Il divario di genere delle discipline STEM: Un quadro introduttivo. In B. Poggio, T. Calarco, M. Dapor, P. Salomoni, & C. Tamanini (Eds.). *Atti della Accademia Roveretana degli Agiati. Classe di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali* (pp. 193–202). Accademia Roveretana degli Agiati. Retrieved January 6, 2026, from https://media.agiati.org/page/attachments/poggio-atti-b-accademia-roveretana-agiati-2024.pdf

Rodeschini, G., & Selmi, G. (2020). Studi di genere, saperi femministi ed emancipatory social sciences: Appunti per un possibile dialogo. In G. Rodeschini, & G. Selmi (Eds.). *Emancipatory social sciences: Appunti per un possibile dialogo* (pp. 137–146). Orthotes. http://digital.casalini.-it/4810251

Rule, A. C., Bisbo, E. L., & Waloven, V. (2008). Preservice elementary teachers' images of inventors. ERIC. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED501245

Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P., & Amodeo, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: The role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, *43*(2), 245–261. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286794

Shapiro, J. R., & Williams, A. M. (2012). The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles*, *66*, 175–183. https://doi.org/10.1007/s11199-011-0051-0

Sultan, U., Axell, C., & Hallström, J. (2019). Girls' engagement with technology education: A scoping review of the literature. *Design and Technology Education*, *24*(2), 20–41. https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2609

Sultan, U. N., Axell, D. C., & Hallström, J. (2020). Technical or not? Investigating the self-image of girls aged 9 to 12 when participating in primary technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, *25*(2), 175–191.

Thébaud, S., & Charles, M. (2018). Segregation, stereotypes, and STEM. *Social Sciences*, *7*, 111. https://doi.org/10.3390/-socsci7070111

Tomasetto, C., Galdi, S., & Cadinu, M. (2012). Quando l'implicito precede l'esplicito: Gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni. *Psicologia Sociale*, *2*, 169–186. https://doi.org/10.1482/37693

United Nations. (2020). Sustainable development goals: Guidelines. Retrieved January 6, 2026, from https://sdgs.un.org/2030agenda

Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, *38*(2), 137–158. https://doi.org/-10.1002/1098-2736(200102)38:2%3C137::AID-TEA1001%3E3.0.CO;2-U

Virtanen, S., Räikkönen, E., & Ikonen, P. (2014). Gender-based motivational differences in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, *25*(2), 197–211. https://doi.org/10.1007/s10798-014-9278-8

Wolf, S., & Brown, A. (2023). Teacher beliefs and student learning. *Human Development*, *67*(1), 37–54. https://doi.-org/10.1159/000529450

World Economic Forum. (2025). The future of jobs report 2025. World Economic Forum.

The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale

Il Ruolo delle Credenze degli Insegnanti nell'Implementazione dell'Autovalutazione: Validazione della Scala 'Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA"

David Martínez-Maireles
Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);
david.maireles@unikore.it – https://orcid.org/0000-0003-1142-6608
Caterina Buzzai
Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);
caterina.buzzai@unikore.it – https://orcid.org/0000-0001-8126-6668
Nicolina Pastena
Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione; Università degli studi di Enna "Kore" (Italy);
nicolina.pastena@unkore.it – https://orcid.org/0009-0001-8026-2785

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Self-assessment (SSA) in widely recognized today as a key component of formative assessment processes, as it fosters metacognitive awareness and learner responsibility. The present study aims to validate the "Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA" scale by Baidoo-Anu et al. in the Italian context. Designed to systematically investigate teachers' beliefs and attitudes towards self-assessment, the scale was administered to a large sample of 749 in-service teachers working in Italian schools. The study examined the psychometric properties of the instrument, including reliability, construct validity, and factorial structure. Findings reveal that positive beliefs are significantly associated with a greater tendency to integrate self-assessment into teaching practices, whereas negative beliefs appear to hinder its adoption. Overall, the study highlights the need to provide targeted professional development opportunities aimed at fostering a positive evolution of teachers' beliefs, thereby helping to overcome the cultural and operational barriers that still limit the widespread implementation of self-assessment and, ultimately, promote quality education.

L'autovalutazione degli (SSA) è oggi ampiamente riconosciuta come una dimensione fondamentale nei processi di valutazione formativa, in quanto favorisce lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e della responsabilità nell'apprendimento. Lo studio qui presentato si pone l'obiettivo di procedere alla validazione, nel contesto italiano, della scala "Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA" di Baidoo-Anu et al., concepita per indagare in maniera sistematica le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'autovalutazione. Avvalendosi di un campione composto da 749 docenti in servizio nelle scuole italiane, la ricerca analizza le proprietà psicometriche dello strumento, considerando aspetti quali l'affidabilità, la validità costruttiva e la struttura fattoriale. I risultati evidenziano come credenze favorevoli siano associate a una maggiore propensione all'integrazione dell'autovalutazione nelle pratiche didattiche, mentre convinzioni negative ne ostacolo alla diffusione di tali pratiche. Nel complesso, lo studio mette in luce la necessità di offrire mirate opportunità di sviluppo professionale volte a sostenere un'evoluzione positiva delle credenze degli insegnanti, contribuendo così a superare le barriere culturali e operative che ancora limitano l'adozione diffusa dell'autovalutazione e a promuovere, in ultima analisi, un'educazione di qualità.

KEYWORDS
Teacher's beliefs, Self-assessment, Formative assessment, Scale self-assessment, Faculty development
Credenze degli insegnanti, Autovalutazione, Valutazione formativa, Scala autovalutazione, Formazione docente

Citation: Martínez-Maireles, D., Buzzai, C., & Pastena, N. (2026). The role of teachers' beliefs in the implementation of self-assessment: Validation of the "Teachers' beliefs and attitudes towards SSA" scale. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 81-91. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_10

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_10

Submitted: October 13, 2025 • **Accepted:** February 5, 2026 • **Published on-line:** February March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nel contesto dell'educazione del Ventunesimo secolo, l'apprendimento autonomo e continuo è frequentemente considerato come una delle competenze chiave per la cittadinanza attiva e per l'adattamento alle trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche globali (OECD, 2018). Tuttavia, nonostante la sua crescente enfasi nei documenti programmatici e nelle politiche educative, la sua effettiva promozione in contesti scolastici rimane una sfida tutt'altro che risolta.

Tra le pratiche didattiche che sostengono tale obiettivo, l'autovalutazione degli studenti (Student Self-assessment, SSA) si distingue per il suo potenziale nel promuovere la metacognizione, la motivazione intrinseca e la capacità di autoregolazione (Panadero, 2017; Andrade, 2019). L'SSA, in quanto pratica chiave all'interno dell'assessment for learning (AfL), dell'assessment as learning (AaL) e della valutazione sostenibile (Boud, 2000; Yan & Boud, 2022), incoraggia gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel processo valutativo, rafforzando la consapevolezza sui propri percorsi di apprendimento e promuovendo una cultura della riflessività.

Nonostante il crescente riconoscimento teorico dell'importanza dell'SSA, la sua implementazione sistematica nei contesti scolastici risulta ancora disomogenea e spesso frammentaria. Una delle variabili critiche in questo processo è rappresentata dalle credenze e dagli atteggiamenti degli insegnanti. Le ricerche dimostrano, infatti, che le concezioni dei docenti sulla valutazione influenzano profondamente le pratiche didattiche adottate, orientando le scelte relative all'impiego o meno di strumenti di autovalutazione (Pajares, 1992; Brown, 2004; Scerri, 2024a; Montalbetti, 2025; Tammaro & Gragnaniello, 2025).

In particolare, credenze positive riguardo all'SSA sono associate a una maggiore propensione a integrare queste pratiche nel curriculum, mentre atteggiamenti scettici o resistenti possono costituire una barriera significativa all'adozione dell'autovalutazione come strategia formativa (Meusen-Beekman et al., 2016; Martínez-Maireles, 2024). Tuttavia, nonostante il riconoscimento del ruolo cruciale svolto dalle credenze degli insegnanti, gli strumenti validati per misurarle in modo specifico e affidabile sono ancora limitati, soprattutto nel contesto educativo italiano. Esistono scale consolidate per l'analisi delle concezioni generali degli insegnanti sulla valutazione (es. CoVI, StraVi; Scierri, 2024a, 2024b), ma manca uno strumento focalizzato esplicitamente sull'atteggiamento verso l'SSA e sulle sue implicazioni pedagogiche.

Alla luce di tale lacuna, il presente studio si propone di validare la scala "Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA" (Baidoo-Anu et al., 2023) per il contesto italiano. L'obiettivo principale è esaminare le proprietà psicometriche dello strumento - includendo l'analisi della struttura fattoriale, l'affidabilità interna e la validità costruttiva – e verificarne l'adattabilità culturale. Tale operazione risulta essenziale per dotare il sistema educativo italiano di uno strumento empiricamente solido, capace di supportare interventi formativi mirati, promuovere lo sviluppo professionale dei docenti e contribuire alla diffusione di pratiche valutative orientate alla formazione e all'autonomia degli studenti. In tal modo, lo studio si inserisce nel più ampio dibattito internazionale sull'efficacia dell'SSA, offrendo un contributo originale e metodologicamente fondato alla comprensione delle dinamiche che regolano la sua implementazione scolastica.

2. Quadro teorico

2.1 Valutazione per e come apprendimento e la valutazione sostenibile

Negli ultimi decenni, la valutazione formativa è stata ampiamente riconosciuta come una leva cruciale per il miglioramento della qualità dell'apprendimento (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009). Questa valutazione rappresenta un paradigma educativo che si distingue per il suo approccio dinamico e continuo all'apprendimento. A differenza della valutazione sommativa, orientata alla certificazione dei risultati e alla misurazione finale delle competenze degli studenti, la valutazione formativa si configura come un processo intenzionale e continuo di raccolta e utilizzo di evidenze finalizzate a regolare l'insegnamento e l'apprendimento in tempo reale (Wiliam, 2011). Questo approccio ha acquisito una crescente centralità nei modelli pedagogici orientati allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente, come la riflessione critica, la metacognizione e l'autoregolazione (Boud, 2022, 2000; OECD, 2018).

Le pratiche di valutazione formativa si fondano su alcuni principi chiave che ne definiscono l'efficacia e l'applicabilità: centralità del feedback formativo, coinvolgimento attivo dello studente nel processo valutativo e adattamento didattico in risposta alle evidenze raccolte (Carless & Boud, 2018). Queste pratiche non si limitano a "valutare per migliorare", ma si configurano come una forma di co-costruzione dell'apprendimento, in cui studenti e insegnanti condividono obiettivi, criteri e strategie di miglioramento (Andrade, 2019).

I concetti di *Assessment for learning* (AfL), *Assessment as learning* (AsL) e valutazione sostenibile hanno rappresentato negli ultimi anni un tentativo teorico e operativo di ridefinire le finalità e le modalità della valutazione in direzione formativa (Wiliam, 2011). Il primo si concentra sull'utilizzo intenzionale dei dati valutativi per orientare le decisioni didattiche, promuovendo un ciclo virtuoso tra feedback e regolazione dell'insegnamento.

Il secondo, l'assessment as learning, più radicale, concepisce la valutazione come un processo che stimola direttamente la costruzione del significato da parte dello studente e la sua capacità di autovalutarsi in modo critico. Meusen-Beekman et al. (2016) evidenziano che la valutazione come apprendimento promuove l'impegno degli studenti e la loro responsabilità nel proprio processo di apprendimento, perché comprende sia caratteristiche formative che sommative.

Il terzo, valutazione sostenibile, proposto da Boud (2000), rappresenta una prospettiva evolutiva della valutazione formativa. Secondo questo approccio, l'obiettivo della valutazione non è soltanto migliorare l'apprendimento nel presente, ma anche sviluppare

competenze valutative che rendano gli studenti capaci di affrontare autonomamente sfide future di apprendimento.

All'interno di questi tre paradigmi, l'SSA assume un valore strategico: non solo perché sviluppa capacità metacognitive, ma anche perché favorisce l'acquisizione della *judgement literacy*, ossia la capacità di formulare giudizi argomentati e di apprendere dai feedback ricevuti (Carless & Boud, 2018). Pertanto, l'SSA non è un'attività accessoria, ma una pratica fondativa che consente allo studente di assumere un ruolo attivo nel proprio percorso formativo. Attraverso strumenti valutativi, gli studenti apprendono non solo a monitorare i propri progressi, ma anche a riconoscere i propri bisogni formativi e a definire obiettivi realistici e motivanti (Panadero, 2017; Andrade, 2019).

In tal senso la partecipazione attiva degli studenti alla valutazione migliora la loro motivazione intrinseca e il senso di autoefficacia, elementi strettamente correlati all'apprendimento profondo e alla resilienza scolastica (Meusen-Beekman et al., 2016; Scierri, 2021). Tuttavia, questi benefici sono strettamente connessi alla qualità del contesto didattico e alla disponibilità degli insegnanti ad abbandonare una visione trasmissiva della valutazione per abbracciare un paradigma dialogico e partecipativo.

2.2 Le credenze degli insegnanti come fattori determinanti nell'adozione dell'SSA

Le credenze degli insegnanti costituiscono un costrutto teorico centrale per comprendere le modalità con cui le pratiche valutative vengono effettivamente adottate e implementate nel contesto educativo (Pajares, 1992; Tammaro & Gragnaniello, 2025). Queste credenze, intese come rappresentazioni soggettive relativamente stabili, influenzano la percezione dell'efficacia delle pratiche didattiche, l'interpretazione delle finalità della valutazione e la propensione a innovare e orientano le proprie decisioni operative (Brown, 2004; Scierri, 2024a; Montalbetti, 2025; Giganti, 2025; Fives & Buehl, 2012). In particolare, numerosi studi evidenziano che credenze positive nei confronti della valutazione si associano a una maggiore frequenza e qualità delle pratiche formative orientate all'AfL e all'AaL (Panadero et al., 2012; Martínez-Maireles & Naranjo, 2023). Al contrario, convinzioni negative possono ostacolare l'integrazione di questo tipo di valutazione nelle routine scolastiche quotidiane (Martínez-Maireles, 2024).

Nel caso specifico della SSA, le credenze assumono un ruolo ancora più rilevante, poiché questa pratica richiede un'elevata fiducia nel potenziale autoregolativo degli studenti, una concezione dinamica dell'errore come occasione di apprendimento e una visione democratica della valutazione come processo partecipativo. Gli insegnanti che attribuiscono valore formativo all'autovalutazione tendono a strutturare contesti di apprendimento che favoriscono la riflessione, la metacognizione e il dialogo valutativo, mentre quelli che ne mettono in discussione l'affidabilità o l'efficacia si orientano verso pratiche più trasmissive e direttive (Panadero et al., 2012; Andrade, 2019; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Margottini, 2019; Baldi & Carnicina, 2020; Montalbetti, 2025).

Le credenze influenzano sia la concezione dell'SSA, sia come viene implementata e utilizzata. Ad esempio, docenti con atteggiamenti favorevoli all'autovalutazione tendono a impiegare strumenti espliciti come rubriche co-costruite, criteri di valutazione trasparenti e attività di feedback peer-to-peer, mentre quelli più scettici potrebbero limitarsi a richieste occasionali e poco strutturate di "auto-giudizio", spesso percepite dagli studenti come mere formalità (Martínez-Maireles et al., 2022; Pedone, 2016; Tammaro & Gragnaniello, 2025). Questa differenza ha impatti significativi sulla qualità dell'esperienza di SSA vissuta dagli studenti e sulla sua reale efficacia metacognitiva.

Dalla letteratura emergono due fattori attraverso cui si manifestano le credenze degli insegnanti nei confronti dell'SSA, fattori individuali e fattori organizzativi (Giganti, 2025). I primi si possono suddividere in due dimensioni principali. La prima riguarda le credenze epistemologiche sull'apprendimento e sul ruolo dello studente (Pastore, 2010). Insegnanti con una visione costruttivista e centrata sull'allievo tendono a considerare l'SSA come uno strumento essenziale per lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza dell'apprendente; al contrario, visioni più trasmissive e direttive portano a ritenere la valutazione una prerogativa esclusiva del docente, scoraggiando il coinvolgimento attivo degli studenti (Aiello et al., 2017; Brown & Harris, 2013).

La seconda dimensione riguarda le credenze sull'affidabilità e sulla validità dell'SSA. Molti docenti esprimono dubbi sulla capacità degli studenti – soprattutto in età scolare – di valutare accuratamente il proprio lavoro. Queste credenze si fondano spesso su esperienze negative, mancanza di formazione specifica o sulla percezione che l'autovalutazione sia soggettiva e facilmente manipolabile (Martínez-Maireles, 2024; Scierri, 2024b; Girelli, 2022; Balduzzi & Vannini, 2010; Trinchero, 2023). Tale diffidenza può portare a un'esclusione sistematica dell'SSA dai processi valutativi ufficiali, limitandone l'efficacia e il potenziale formativo di tali processi.

I secondi fattori corrispondono alle credenze sulle condizioni organizzative e culturali della scuola. Il contesto scolastico gioca un ruolo fondamentale nel modellare le credenze dei docenti. In ambienti in cui prevale la cultura della rendicontazione e del controllo, dominata da prove standardizzate e *accountability* esterne, le pratiche valutative più partecipative come l'SSA rischiano di essere percepite come incompatibili con le priorità istituzionali (Martínez-Maireles, 2024; Pastore, 2023). In tali contesti, anche insegnanti favorevoli all'SSA possono incontrare ostacoli strutturali e culturali che ne scoraggiano l'adozione sistematica.

È importante notare che le credenze non sono costrutti rigidi o immodificabili: al contrario, esse possono essere rinegoziate e trasformate attraverso processi di sviluppo professionale mirati. Diversi studi sottolineano l'efficacia di interventi formativi basati su attività riflessive, pratiche osservative, micro-teaching e collaborazione tra pari per promuovere credenze più favorevoli all'SSA (Martínez-Abad et al., 2017; Balduzzi & Vannini, 2010; Girelli, 2022). In particolare, l'esposizione a pratiche di autovalutazione ben progettate, accompagnata da feedback formativo sul loro impatto, può rafforzare la fiducia dei docenti nella ca-

pacità degli studenti di partecipare attivamente ai processi valutativi.

Come si può osservare, nel contesto italiano e nel contesto internazionale convergono nel riconoscere che l'implementazione dell'autovalutazione dipende in gran misura dalle credenze e degli atteggiamenti dei docenti. Gli studi italiani mostrano diversi elementi di resistenza all'inserimento di pratiche di autovalutazione: una attribuzione un ruolo certificativo alla valutazione (Trinchero, 2021; Girelli, 2022); la credenza di una bassa capacità degli studenti di autovalutarsi; una formazione docente inadeguata (Montalbetti, 2025; Balduzzi & Vannini, 2010); così come il peso del ruolo dell'organizzazione e la cultura scolastica (Pastore, 2023).

Alla luce di quanto esposto, a livello nazionale e internazionale, appare evidente che la diffusione dell'SSA non può essere considerata semplicemente una questione tecnica o metodologica, ma richiede un cambiamento più profondo nelle rappresentazioni professionali degli insegnanti. Disporre di strumenti validi per rilevare e comprendere tali credenze risulta dunque cruciale, sia per la ricerca empirica che per la progettazione di politiche formative e di innovazione educativa. È in questa direzione che si colloca il presente studio, che mira a validare uno strumento capace di cogliere in modo sistematico e culturalmente sensibile le convinzioni degli insegnanti rispetto all'autovalutazione, come leva per promuovere pratiche educative più consapevoli, riflessive e inclusive.

2.3 Lacune negli strumenti di misurazione e necessità di una scala specifica

Nonostante l'esistenza di strumenti affidabili per l'analisi delle concezioni generali sulla valutazione (es. CoVi, StraVI) (Scierri, 2024a, 2024b), rubriche di autovalutazione (Pedone, 2016) e altri strumenti proposti in percorsi di ricerca-formazione (Tammaro & Gragnaniello, 2025), la letteratura segnala la mancanza di strumenti focalizzati specificamente sulle credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'SSA, in grado di cogliere le sfumature legate alla sua implementazione nei paradigmi di AfL, AaL e valutazione sostenibile (Brown & Harris, 2013; Scierri, 2024b; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Pedone, 2016). Tale lacuna ostacola la possibilità di sviluppare interventi mirati e politiche formative basate su evidenze.

La scala "*Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment*" proposta da Baidoo-Anu et al. (2023) rappresenta un tentativo promettente di colmare questo vuoto. Essa consente di esplorare le credenze degli insegnanti attraverso quattro dimensioni teoriche distinte, con l'obiettivo di identificare profili latenti e comprendere le condizioni che favoriscono o inibiscono l'adozione dell'SSA nella pratica quotidiana.

Lo studio qui presentato e argomentato si colloca all'interno di questa prospettiva, proponendosi di validare tale scala nel contesto educativo italiano, con l'obiettivo di fornire uno strumento empiricamente fondato per analizzare il ruolo delle credenze degli insegnanti nell'implementazione dell'autovalutazione. La validazione proposta intende apportare un contributo originale alla letteratura scientifica internazionale e, al contempo, favorire lo sviluppo di pratiche educative più consapevoli, inclusive e orientate alla sostenibilità dei processi di apprendimento.

3. Metodo

3.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca un campione non probabilistico di convenienza di 749 docenti in servizio in diverse scuole italiane (43.8% Nord Italia, 33% Centro Italia, 23.2% Sud Italia). Il 76.1% dei docenti è di sesso femminile e il 23.9% è di sesso maschile, con un'età media di 40.64 anni (*DS* = 6.97). Relativamente al livello di insegnamento, il 32.3% dichiara di insegnare nella scuola primaria, il 20.7% nella scuola secondaria di primo grado e il 47% nella scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento, il 40.1% dei partecipanti asserisce di insegnare da 3-5 anni, il 25.8% da 6–8 anni, il 7.5% da 9–10 anni, il 4.8% da più di 10 anni e il 21.9% dichiara di avere poca esperienza di insegnamento (1–2 anni).

3.2 Strumenti

A tutti i partecipanti è stato somministrato un questionario suddiviso in due sezioni:

- La sezione socio-demografica, al fine di rilevare le informazioni concernenti l'età, il sesso, il livello scolastico e l'esperienza di insegnamento.
- La sezione con le domande al questionario "*Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA*" di Baidoo-Anu et al. (2023) per indagare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'autovalutazione degli studenti.

Per la traduzione del questionario in italiano è stato utilizzato il metodo della "*back translation*". I 30 item del questionario sono stati tradotti dall'inglese all'italiano da due traduttori indipendenti e le versioni prodotte sono state confrontate e integrate per crearne una nuova. Successivamente, la versione italiana è stata tradotta in inglese da altri due traduttori per garantirne l'equivalenza con la versione originale. Gli item del questionario sono valutati su scala Likert a 4 punti (1 = completamente in disaccordo, 4 = completamente d'accordo).

3.3 Procedura

Tutti i docenti sono stati informati sulle finalità della ricerca e hanno fornito il consenso informato prima di accedere al questionario, nel rispetto dei principi della Dichiarazione di Helsinki (2013). Il questionario, somministrato online tramite Google Forms e distribuito mediante mailing list istituzionali, prevedeva una schermata iniziale informativa relativa agli obiettivi dello studio, alla partecipazione volontaria e alle garanzie di anonimato e riservatezza. Solo dopo l'espressione del consenso era possibile procedere alla compilazione, che ha richiesto mediamente circa

20 minuti. Tutti i questionari pervenuti risultavano completi e nessuna risposta è stata esclusa dalle analisi.

3.4 Analisi dei dati

Al fine di condurre l'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) sono state condotte una serie di analisi preliminari per verificare la normalità della distribuzione (simmetria compresa tra -2 e +2 e curtosi tra -7 e +7; West et al., 1995) e la fattorializzabilità della matrice di correlazione attraverso il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin-KMO (in cui valori di KMO maggiori a .90 sono considerati eccellenti, valori compresi tra .80 e .90 buoni, tra .70 e .80 accettabili, tra .60 e .70 mediocri e inferiori a .60 scarsi) e il test di sfericità di Bartlett. Per indagare la struttura fattoriale del questionario "*Teachers' Beliefs and Attitudes toward SSA*" è stato scelto come metodo di estrazione dei fattori quello della fattorizzazione dell'asse principale (PAF) con rotazione promax (normalizzazione di Kaiser). La scelta della PAF è giustificata dal fatto che l'obiettivo dell'analisi era quello di individuare le dimensioni latenti del costrutto, concentrandosi sulla varianza comune tra gli item, aspetto ritenuto particolarmente appropriato nei processi di validazione e adattamento psicometrico degli strumenti (Conway & Huffcutt, 2003; Izquierdo et al., 2014).

L'adozione di una rotazione obliqua è motivata dall'assunto teorico secondo cui le dimensioni indagate risultano concettualmente correlate (Izquierdo et al., 2014).

Per quanto concerne il numero dei fattori da considerare nella soluzione fattoriale sono stati utilizzati il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976) e lo *Scree plot*. Relativamente alla selezione degli item si è scelto di considerare soltanto quelli con *factor loading* .40 che non saturano su più fattori (senza saturazioni secondarie ≥ .30 e con una differenza rispetto al fattore principale di almeno .20). Sono state condotte due analisi fattoriali esplorative, una preliminare e una finale, quest'ultima successiva all'eliminazione degli item che non soddisfacevano i criteri di inclusione adottati. Successivamente, è stata verificata l'affidabilità delle sottoscale del questionario calcolando il coefficiente Alpha di Cronbach e le correlazioni item–totale corrette, al fine di valutare la coerenza interna di ciascun item con la scala (valori ≥ .30, indicano che gli item presentano un'adeguata coerenza con il costrutto misurato; Nunnally & Bernstein, 1994). Infine, è stata condotta l'analisi correlazionale per indagare la relazione tra le sottoscale.

Le analisi statistiche sono state eseguite con il software IBM SPSS 26.0 (2019).

4. Risultati

4.1 Statistica descrittiva e analisi fattoriale esplorativa preliminare

La statistica descrittiva (medie, le deviazioni standard, i valori di asimmetria e curtosi) relativa ai 30 item del questionario è indicata nella Tabella 1. I valori di asimmetria e curtosi suggeriscono una distribuzione normale dei dati (West et al., 1995). Prima di procedere con l'analisi fattoriale esplorativa sono stati condotti il test Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) che ha suggerito l'adeguatezza del campione in termini qualitativi (.91) e il test di sfericità di Bartlett $^{2}(435) = 9596.24$; $p < .001$) che ha indicato la fattorializzabilità della matrice di correlazione.

È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa preliminare sui 30 item del questionario. Sia il *Minimum Average Partial Correlation Statistic* (MAP) di Velicer (1976) sia lo *Scree plot* hanno indicato una soluzione a quattro fattori che spiegano complessivamente il 42.75% della varianza. La percentuale di varianza spiegata dei singoli fattori estratti non ruotati, risulta essere: per il primo fattore di 26.35, per il secondo fattore di 7.39, per il terzo fattore di 5.88 e per il quarto fattore 3.13. Dei 30 item del questionario, solo 25 item soddisfano i criteri di inclusione (saturazioni > .40, assenza di saturazioni secondarie ≥ .30 e con una differenza rispetto al fattore principale di almeno .20). Gli item 2, 9, 11, 12 e 23 hanno mostrato carichi fattoriali inferiori alla soglia di .40 su tutti i fattori estratti. In particolare, l'item 2 presenta saturazioni comprese tra .14 e .20; l'item 9 mostra valori compresi tra –.20 e .32; l'item 11 tra –.13 e .35; l'item 12 tra .02 e .35; infine, l'item 23 presenta saturazioni comprese tra .06 e .34. Gli item 2, 9, 11, 12 e 23 presentano delle basse saturazioni (< .40). Pertanto, gli item 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 costituiscono il fattore "*Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti*", gli item 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 costituiscono il secondo fattore "*Sviluppare l'autovalutazione negli studenti*", gli item 5, 6, 7, 8, e 10 costituiscono il terzo fattore "*Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti*" e gli item 1 e 3 costituiscono il quarto fattore "*Fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti*" (vedi Tabella 1). Poiché il quarto fattore è composto da soli due item, considerando le raccomandazioni di Costello e Osborne (2005) che suggeriscono che un fattore per essere considerato stabile e robusto deve contenere almeno tre item, si è scelto di eliminarlo.

Item	*M*	*DS*	*Asim*	*Curt*	*Criterio di esclusione dell'item*
1. Credo che gli studenti abbiano sufficiente fiducia nelle capacità di valutazione degli altri.	2.54	.67	.09	-.24	fattore non stabile
2. Credo che gli studenti non temano le possibili conseguenze quando valutano il proprio lavoro.	2.47	.86	.05	-.63	bassa saturazione
3. Credo che gli studenti abbiano una visione chiara o siano d'accordo sui diversi criteri di valutazione utilizzati.	2.28	.78	.16	-.39	fattore non stabile
4. Credo che l'autovalutazione migliori l'apprendimento degli studenti.	3.46	.71	-1.23	1.17	
5. Credo che gli studenti non siano in grado di dare un giudizio accurato sul loro lavoro.	2.14	.87	.28	-.69	
6. Credo che sia indelicato per gli studenti dare/ricevere voti e feedback ai/dai compagni.	2.29	.97	.27	-.90	
7. Credo che gli studenti abbiano difficoltà a essere obiettivi quando valutano sé stessi.	2.66	.85	-.12	-.59	
8. Credo che gli studenti non abbiano i prerequisiti per valutare se stessi.	2.05	.87	.44	-.57	
9. Credo che sia dispendioso in termini di tempo consentire agli studenti di valutare sé stessi.	1.69	.88	1.11	.32	bassa saturazione
10. Credo che la classe e le sue condizioni non siano sufficientemente pronte da permettere agli studenti di dare un feedback su sé stessi.	2.20	.87	.34	-.52	
11. Credo che gli studenti abbiano sufficiente fiducia nella propria capacità di valutazione.	2.67	.71	-.03	-.28	bassa saturazione
12. Credo che l'anonimato possa migliorare l'autovalutazione.	3.27	.83	-.94	.15	bassa saturazione
13. Credo che l'autovalutazione sviluppi le capacità metacognitive degli studenti.	3.49	.67	-1.10	.68	
14. Credo che l'autovalutazione aiuti gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento.	3.55	.66	-1.44	1.78	
15. Credo che l'autovalutazione insegni agli studenti a riflettere sul proprio apprendimento.	3.53	.66	-1.28	1.16	
16. Credo che l'autovalutazione permetta agli studenti di fissare obiettivi di apprendimento, sviluppare piani e impegni per raggiungerli.	3.38	.67	-.72	-.25	
17. Credo che l'autovalutazione migliori la qualità del lavoro degli studenti.	3.39	.68	-.81	.02	
18. Credo che gli studenti acquisiscano una maggiore comprensione del processo di valutazione quando valutano il proprio lavoro.	3.37	.65	-.73	.24	
19. Credo che gli studenti acquisiscano una maggiore comprensione dei criteri di valutazione quando valutano il proprio lavoro.	3.28	.68	-.62	.11	
20. Credo che l'autovalutazione aiuti gli studenti a riconoscere le differenze individuali.	3.02	.78	-.44	-.29	
21. Credo che l'autovalutazione sviluppi le capacità di pensiero critico degli studenti.	3.45	.69	-1.17	1.15	
22. Uso l'autovalutazione nelle mie pratiche di valutazione in classe.	3.02	.82	-.59	-.13	
23. Utilizzo una percentuale dell'autovalutazione degli studenti per valutarli.	2.49	.88	-.08	-.70	bassa saturazione
24. Fornisco rubriche o criteri dettagliati agli studenti per valutare il proprio lavoro.	2.81	.91	-.40	-.63	
25. Incoraggio gli studenti a fornire valutazioni e feedback costruttivi quando valutano il proprio lavoro.	3.34	.71	-.81	.24	
26. Spiego agli studenti i benefici dell'autovalutazione.	3.40	.76	-1.22	1.13	
27. Spiego agli studenti lo scopo dell'autovalutazione.	3.44	.74	-1.33	1.56	
28. Spiego agli studenti il processo coinvolto nell'autovalutazione.	3.28	.82	-1.00	.40	
29. Lascio abbastanza tempo agli studenti per fornire un feedback sul proprio lavoro durante la lezione.	3.15	.75	-.59	-.04	
30. Lascio abbastanza tempo agli studenti per fornire un feedback sul lavoro dei compagni durante la lezione.	2.89	.86	-.47	-.38	

Tabella 1. Medie, Deviazioni Standard, Asimmetria e Curtosi degli item del questionario Teachers' Beliefs and Attitudes toward SSA. ***Nota:*** **N = 749; Asim = Asimmetria, Curt = Curtosi**

4.1.1. Analisi fattoriale esplorativa finale

Alla luce dell'esclusione del quarto fattore, risultato composto da un numero insufficiente di item, e dell'eliminazione degli item che non soddisfacevano i criteri di inclusione, si è ritenuto opportuno procedere con una seconda analisi fattoriale esplorativa. Tale analisi è stata condotta sui 23 item rimanenti (mantenendo invariati il metodo di estrazione e i criteri di valutazione precedentemente adottati) estraendo tre fattori, che spiegano complessivamente il 48.52% della varianza. La percentuale di varianza spiegata dei singoli fattori estratti non ruotati, risulta essere: per il primo fattore di 32.68, per il secondo fattore di 9.23, per il terzo fattore di 6.62. Tutti gli item soddisfano i criteri di inclusione e saturano sui rispettivi fattori precedentemente indicati (vedi Tabella 2). In conclusione, la versione italiana del *Teachers' Beliefs and Attitudes Towards SSA* è costituita da 23 item divisi in tre sottoscale: 10 item costituiscono la sottoscala "*Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti"*, 8 item compongono la sottoscala "*Sviluppare l'autovalutazione negli studenti*", infine, 5 item costituiscono la sottoscala "*Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti*" (vedi Tabella 2).

	Fattore I	*Fattore II*	*Fattore III*	h^2
Item 14	**.85**	-.07	-.01	.68
Item 15	**.82**	-.05	.01	.63
Item 18	**.78**	-.05	.02	.56
Item 13	**.77**	-.03	-.01	.57
Item 17	**.77**	.01	-.05	.62
Item 16	**.75**	.01	-.02	.58
Item 19	**.67**	.02	.04	.45
Item 21	**.63**	.09	.05	.45
Item 4	**.53**	.03	-.05	.32
Item 20	**.47**	.11	.12	.26
Item 27	-.04	**.91**	.02	.78
Item 26	.03	**.84**	.01	.73
Item 28	.02	**.82**	.01	.69
Item 29	-.03	**.72**	.02	.49
Item 30	-.10	**.64**	.00	.36
Item 24	.00	**.60**	.04	.35
Item 25	.13	**.60**	-.04	.49
Item 22	.16	**.47**	-.14	.40
Item 8	-.03	-.05	**.68**	.51
Item 5	.02	.03	**.65**	.40
Item 7	.07	.04	**.62**	.35
Item 10	-.01	-.03	**.55**	.32
Item 6	.02	.02	**.42**	.17
Correlazioni tra i fattori				
Fattore I	1.00			
Fattore II	.53	1.00		
Fattore III	-.30	-.31	1.00	

Tabella 2. Matrice dei modelli. ***Nota:*** **N = 749.** ***Metodo estrazione:*** **fattorizzazione dell'asse principale. Metodo rotazione: Promax con normalizzazione di Kaiser.** ***Fattore I:*** **Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti.** ***Fattore II:*** **Sviluppare l'autovalutazione negli studenti.** ***Fattore III:*** **Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti.**

4.2 Statistiche descrittive, Alpha di Cronbach e correlazioni

In Tabella 3 sono riportate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) relative alle tre sottoscale della versione italiana del *Teachers' Beliefs and Attitudes toward Student Self-Assessment.*

Per quanto riguarda l'affidabilità interna, la sottoscala "*Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti*" ha mostrato un'elevata consistenza interna, con un coefficiente di Cronbach pari a .91; le correlazioni item–totale corrette risultano comprese tra .48 e .76. La sottoscala "*Sviluppare l'autovalutazione negli studenti"* presenta anch'essa una buona affidabilità, con un di Cronbach pari a .89 e correlazioni item–totale corrette comprese tra .56 e .81. Infine, la sottoscala *"Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti"* ha mostrato un'adeguata affidabilità interna (α = .71), con correlazioni item–totale corrette comprese tra .34 e .56.

Sottoscale	*N item*	*M*	*DS*	*Range possibile*	*α di Cronbach*	*Item esemplificativo*
Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti	10	3.39	.50	10-40	.91	"Credo che l'autovalutazione insegni agli studenti a riflettere sul proprio apprendimento"
Sviluppare l'autovalutazione negli studenti	8	3.17	.60	8-32	.89	"Spiego agli studenti lo scopo dell'autovalutazione"
Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti	5	2.27	.60	5-20	.71	"Credo che gli studenti non siano in grado di dare un giudizio accurato sul loro lavoro"

Tabella 3. Statistica descrittiva, affidabilità e range possibile delle sottoscale del questionario "Teachers' Beliefs and Attitudes toward Student Self-Assessment". ***Nota:*** **N = 749.**

Dall'analisi correlazionale è emersa una correlazione positiva tra le sottoscale *"Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti"* e *"Sviluppare l'autovalutazione negli studenti*" e una relazione negativa tra queste e la sottoscala *"Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti*" (vedi Tabella 4).

	1	*2*	*3*
1.Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti			
2.Sviluppare l'autovalutazione negli studenti	.50**		
3.Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti	-.22**	-.24**	

Tabella 4. Analisi correlazionale. ***Nota:*** **N = 749; **p < .01.**

5. Discussione

Il presente studio si è posto l'obiettivo di validare la versione italiana della scala "Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment" (Baidoo-Anu et al., 2023), al fine di disporre di uno strumento empiricamente fondato per indagare il ruolo delle credenze dei docenti nell'adozione dell'autovalutazione degli studenti (SSA) nei contesti scolastici italiani. I risultati ottenuti, sia sul piano psicometrico che interpretativo, confermano la solidità teorica della scala e offrono interessanti spunti di riflessione sulle dinamiche che condizionano l'integrazione dell'SSA nelle pratiche didattiche.

L'analisi fattoriale esplorativa della versione italiana della scala Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA ha restituito una struttura a tre fattori – "Credenze positive circa l'autovalutazione degli studenti", "Sviluppare l'autovalutazione negli studenti" e "Credenze negative circa l'autovalutazione degli studenti" – diversamente dalla scala originale, costituita da quattro sottoscale. La struttura originaria prevedeva, infatti, anche il fattore "Fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti", che nel presente campione non è emersa come dimensione autonoma. Tale risultato può essere spiegato anche dal fatto che la scala originale presentava un'affidabilità relativamente bassa per questa sottoscala, suggerendo una coerenza interna limitata degli item e una difficoltà a rappresentare un costrutto unitario. Infatti, l'item 4 "Credo che l'autovalutazione migliori l'apprendimento degli studenti", originariamente associato al fattore relativo alla fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti, nel nostro studio ha saturato sul fattore delle credenze positive circa l'autovalutazione. Tale collocazione risulta coerente con il contenuto semantico dell'item, che enfatizza il valore dell'autovalutazione come strumento didattico volto a migliorare l'apprendimento, piuttosto che come indicatore della competenza autonoma degli studenti. Il significato dell'item si allinea infatti con gli altri item dello stesso fattore, i quali sottolineano gli effetti formativi dell'autovalutazione, quali lo sviluppo delle capacità metacognitive e la promozione della riflessione sul proprio apprendimento. In tal modo, la diversa saturazione può essere interpretata come un indice di ridefinizione

empirica del costrutto nel campione italiano, coerente con le pratiche e le percezioni degli insegnanti. Dal punto di vista culturale e contestuale, la mancata emersione di una dimensione autonoma di *fiducia nelle capacità di autovalutazione degli studenti* può essere interpretata alla luce di specificità proprie del sistema scolastico italiano, storicamente caratterizzato da una forte centralità del docente nei processi valutativi. Nonostante il crescente interesse verso l'introduzione di pratiche autovalutative, tali pratiche risultano ancora poco formalizzate e applicate in modo non sistematico, rendendo meno netta la distinzione tra la fiducia nelle capacità autovalutative degli alunni e la fiducia nel valore educativo dell'autovalutazione in quanto pratica didattica. In questo contesto, quando l'autovalutazione è implementata in modo discontinuo o fortemente mediato dall'insegnante, essa tende a essere concepita prevalentemente come uno strumento pedagogico piuttosto che come una competenza autonoma dello studente (Mariani, 2013).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che la struttura fattoriale emersa non rappresenti una semplice discrepanza rispetto al modello teorico originario, ma piuttosto un adattamento significativo del costrutto al contesto italiano.

Inoltre, la buona affidabilità interna delle sottoscale ($\alpha = .91$ e $\alpha = .89$ per i primi due fattori; $\alpha = .71$ per il terzo) attesta la consistenza del modello anche in un contesto culturale differente da quello di origine.

Questi risultati supportano l'ipotesi secondo cui le credenze degli insegnanti verso l'SSA non possono essere ricondotte a un'unica dimensione attitudinale, ma costituiscono un insieme articolato di convinzioni, disposizioni e intenzioni comportamentali, coerente con la letteratura internazionale sull'autovalutazione e l'apprendimento autoregolato (Panadero, 2017; Andrade, 2019).

In linea con quanto documentato dalla letteratura (Pajares, 1992; Brown, 2004; Tammaro & Gragnaniello, 2025; Montalbetti, 2025; Pedone, 2016), i risultati indicano che le credenze positive circa l'efficacia dell'SSA sono associate a una maggiore disponibilità a integrarla nelle pratiche quotidiane, nonché a una più alta probabilità di attivare strategie esplicite per svilupparla negli studenti. Tali risultati sono coerenti con gli studi che mettono in relazione le rappresentazioni costruttiviste degli insegnanti con l'adozione di pratiche formative orientate all'autonomia e alla metacognizione (Tammaro & Gragnaniello, 2025; Margottini, 2019; Baldi & Carnicina, 2020; Montalbetti, 2025; Panadero et al., 2012; Martínez-Maireles & Naranjo, 2023; Meusen-Beekman et al., 2016). La forte correlazione tra le sottoscale "Credenze positive" e "Sviluppare l'autovalutazione" suggerisce che, nel vissuto professionale dei docenti, l'attribuzione di valore pedagogico all'SSA è strettamente legata alla propria disposizione ad agire per implementarla (Montalbetti, 2025; Giganti, 2025).

Allo stesso tempo, il terzo fattore ("Credenze negative") mette in luce la persistenza di rappresentazioni critiche o scettiche verso l'SSA. Queste includono dubbi sulla sua affidabilità, sulla preparazione degli studenti a svolgere attività valutative complesse e sulla compatibilità dell'SSA con i vincoli organizzativi, curricolari e normativi della scuola. Questo tipo di credenze, sebbene minoritarie nel campione, rappresentano una barriera potenziale al cambiamento, in quanto si radicano spesso in esperienze precedenti, mancanza di formazione specifica o in un contesto istituzionale ancora centrato sulla valutazione sommativa (Martínez-Maireles, 2024; Scierri, 2024b; Trinchero, 2020; Girelli, 2022). È interessante notare che tali resistenze non sembrano contrapporsi frontalmente alle credenze positive, ma coesistere con esse, configurando quadri attitudinali ambivalenti che meritano ulteriore approfondimento attraverso analisi di profilo latente.

In questa direzione, lo studio contribuisce a rafforzare l'ipotesi, già avanzata in altri contesti (Baidoo-Ano et al., 2023), secondo cui l'adozione dell'SSA da parte dei docenti non dipende solo da competenze tecniche o da conoscenze teoriche, ma è fortemente mediata da fattori psicologici, culturali e identitari. Le credenze agiscono dunque come veri e propri "gatekeeper" nella transizione verso una cultura valutativa più riflessiva, partecipativa e sostenibile (Boud & Soler, 2016).

Dal punto di vista applicativo, questi risultati sollecitano un ripensamento delle politiche di sviluppo professionale. In particolare, emerge la necessità di progettare percorsi di formazione in servizio che affrontino esplicitamente il tema delle credenze valutative, fornendo ai docenti non solo strumenti metodologici per l'implementazione dell'SSA, ma anche spazi di riflessione critica sui propri modelli epistemologici impliciti (Fives & Buehl, 2012; Balduzzi & Vannini, 2010; Girelli, 2022; Pastore, 2023). La scala validata in questo studio può rappresentare uno strumento diagnostico utile per personalizzare tali percorsi formativi, identificando le diverse credenze e i diversi profili dei docenti nei confronti dell'SSA, al fine di strutturare gli interventi formativi integrandoli con una componente pratica di implementazione dell'SSA in aula, accompagnata da un supporto e monitoraggio continuo da parte dei formatori. In questo modo si favorisce una maggiore consapevolezza dei propri orientamenti e delle possibili aree di sviluppo.

6. Conclusioni

Il presente studio offre un contributo rilevante alla comprensione del ruolo che le credenze degli insegnanti assumono nei processi di implementazione dell'autovalutazione degli studenti, collocando tali costrutti all'interno di un quadro teorico integrato che coniuga le prospettive dell'assessment for learning, dell'assessment as learning e della valutazione sostenibile. La validazione italiana della scala "Teachers' Beliefs and Attitudes towards SSA" ha dimostrato buone proprietà psicometriche, confermandone l'utilità come strumento di ricerca e formazione per il contesto scolastico nazionale.

I risultati confermano che l'integrazione dell'SSA nei processi didattici non può essere affidata unicamente alla diffusione di buone pratiche, ma richiede un cambiamento più profondo, che investa la dimensione delle rappresentazioni professionali. Le credenze degli insegnanti in relazione all'SSA, infatti, risultano misurabili e, in quanto tali, suscettibili di in-

terventi mirati capaci di incidere anche sulle pratiche didattiche. In questa prospettiva, la promozione dell'SSA si configura come una sfida non solo pedagogica, ma anche culturale, che coinvolge i modelli di insegnamento, la concezione dello studente e la cultura valutativa della scuola. La scala validata nel presente studio può essere impiegata sia per orientare ulteriori percorsi di ricerca-formazione e di ricerca-azione su questa tematica, sia come supporto per la progettazione delle politiche di formazione dei docenti e, più in generale, delle politiche scolastiche nel contesto italiano. Solo attraverso un approccio sistemico, che integri politiche educative, leadership scolastica e sviluppo professionale continuo, sarà possibile costruire ambienti di apprendimento in cui l'SSA si configuri come una leva autentica per promuovere l'autonomia, la motivazione e la sostenibilità dell'apprendimento.

Il presente studio, pur offrendo risultati solidi, presenta alcuni limiti. In primo luogo, l'assenza di un'analisi confermativa (CFA) limita la generalizzabilità della struttura fattoriale proposta. In secondo luogo, il ricorso a un campionamento non probabilistico, unitamente allo sbilanciamento geografico dei partecipanti tra Nord e Sud del Paese, può ridurre la rappresentatività del campione e, di conseguenza, la generalizzabilità dei risultati. In terzo luogo, la raccolta dati avvenuta tramite auto-compilazione online, potrebbe aver influenzato le risposte per effetto di bias di desiderabilità sociale. Inoltre, la mancanza di triangolazione con osservazione delle pratiche reali di valutazione in aula impedisce di collegare in modo diretto le credenze con i comportamenti concreti. Infine, l'assenza di una validazione concorrente con strumenti già esistenti (ad es. CoVi, StraVi) rappresenta un limite, sebbene apra interessanti prospettive per studi successivi. Studi futuri potrebbero approfondire queste relazioni integrando metodi qualitativi, indagare il ruolo di variabili intermedie (come l'identità professionale o il clima scolastico), validare la scala in contesti educativi diversi, come la formazione iniziale dei docenti o l'istruzione superiore e realizzare future analisi comparative internazionali, studi longitudinali e indagini sul rapporto tra credenze, pratiche e risultati di apprendimento.

In conclusione, comprendere e trasformare le credenze degli insegnanti sulla valutazione rappresenta una condizione imprescindibile per promuovere una cultura scolastica più riflessiva, equa e centrata sull'apprendimento. L'SSA non è solo una tecnica, è una visione pedagogica che interpella in profondità il significato dell'insegnare e del valutare. Questo studio, validando uno strumento utile e teoricamente fondato, intende contribuire a tale trasformazione, nella convinzione che il cambiamento educativo più autentico inizia sempre da una nuova consapevolezza professionale. Solo attraverso un impegno collettivo verso l'innovazione e il miglioramento delle pratiche educative sarà possibile garantire un'educazione di qualità per tutti gli studenti, promuovendo competenze di apprendimento autonomo e continuo nel contesto educativo del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D. C., Dimitrov, D. M., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, *8*(20), 10–24.

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, *4*, Article 87. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., & Adusei, A. (2023). Teachers' beliefs and attitudes towards students' self-assessment: A latent profile analysis. *International Journal of Educational Research Open*, *5*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100275

Balduzzi, L., & Vannini, I. (2020). *Formare un nuovo insegnante "di qualità": L'esperienza della SSIS di Bologna.* Liguori.

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

Boud, D. (2022). Assessment-as-learning for the development of students' evaluative judgement. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 25–37). Routledge.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/713695728

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, *11*, 301–318. https://doi.org/10.1080/0969594042000304609

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, *6*(2), 147–168. https://doi.org/10.1177/1094428103251541

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(1), 7–27.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.). *APA educational psychology handbook* (pp. 471–499). American Psychological Association. Vol. 2, Individual differences and cultural and contextual factors. https://doi.org/10.1037/13274-019

Giganti, M. (2025). *La valutazione formativa: Risorsa per l'apprendimento. Cosa ci ha insegnato l'emergenza?.* FrancoAngeli.

Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo.* Carocci.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement.* Routledge.

Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, *26*(3), 395–400. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349

Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento*, *17*(1), 309–322.

Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, *42*(2), 1–6.

Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., & Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de edu-

cación secundaria. *Revista de Educación*, *376*, 110–129. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346

Martínez-Maireles, D. (2024). Transformation of school assessment: Approaches within an educational innovation process: A cross-case analysis of schools in Catalonia (Spain). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *19*(2), 37–56. https://doi.org/10.6092/-issn.1970-2221/19414

Martínez-Maireles, D., & Naranjo, M. (2023). Changes in assessment approaches in a process of educational innovation: A multiple case study in Catalonia (Spain). *QTimes*, *15*(4), 176–193. https://doi.org/10.14668/QTimes_15415

Martínez-Maireles, D., Naranjo Llanos, M., & Tort Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(2), 495–512. https://doi.org/10.6018/rie.465491

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2016). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatieve assessments in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, *93*(3), 136–153.

Montalbetti, K. (2025). Promuovere l'autovalutazione: Dal setting formativo all'aula scolastica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, *1*. https://doi.org/10.3280/exioa1-2025oa20581

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric theory* (pp. 248–292). McGraw-Hill. 3rd ed.

OECD (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346-543062003307

Panadero, A. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*, Article 422. https://doi.org/10.3389-/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 806–813. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, *8*, Article 1217167. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, *16*(2), 88–99. https://doi.org/-10.13128/formare-18216

Scierri, I. D. M. (2024a). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *19*(1), 109–129. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258

Scierri, I. D. M. (2024b). Beyond formative assessment: Construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, *22*(1), 97–108. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11

Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: Una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *24*, 213–227. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie

Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2025). Assessment conceptions of pre-service and in-service teachers: Implications for the quality of educational research and social responsibility. *Italian Journal of Educational Research*, *18*, 115–129. https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p115

Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in university: Build students' self-assessment skills. *Pedagogia Oggi*, *21*(1), 108–117. https://doi.org/10.7346/PO-012023-12

Trinchero, R. (2021). Valutare per formare: Come formulare buoni giudizi descrittivi nella scuola primaria. Retrieved February 5, 2026, from https://www.murellilibri.it/files/valutazione/Valutareperformare.pdf

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications.

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

Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11–24). Routledge.

From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school
Dal *mentoring* alla comunità di pratiche: Un modello di miglioramento continuo nella scuola

Anna Maria Fogliarini
Dirigente Scolastico; I.C. Sanremo Levante (Italy); annamaria.fogliarini@icsanremolevante.edu.it
Claudia Stritof
Docente Arte e Immagine; I.C. Sanremo Levante (Italy); claudia.stritof@icsanremolevante.edu.it
https://orcid.org/0009-0000-2789-046X

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

At the Istituto Comprensivo Sanremo Levante, a school located in the westernmost part of Liguria (Italy), a high percentage of potential "hidden drop-outs" has been detected by the INVALSI standardised tests, creating a need to find suitable means to address the issue. On the basis of a previous experience that was carried out thanks to the "New Skills and New Languages" PNRR funding, a community of practice was created within the school on the basis of the data provided by the teaching staff to perfect a mentoring model through practical experimentation. The goal is to promote cognitive self-exploration and to improve the self-esteem, motivation and self-efficacy of those students who are at a higher risk of early school leaving. The training of skilled mentors, the sharing and spreading of good practice, and the planning of mentoring and school guidance activities for lower secondary school pupils represent the first step of an improvement strategy aimed at lowering the rate of hidden drop-outs.

Nell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante, collocato nell'estremo della regione Liguria, l'alta percentuale di studenti soggetti alla dispersione implicita, rilevata attraverso le prove standardizzate INVALSI, pone l'esigenza di trovare efficaci strumenti a contrasto del fenomeno. Sulla scorta della sperimentazione di una prima esperienza, messa in atto nel contesto della linea di Investimento PNRR "Nuove competenze e nuovi linguaggi", una comunità di pratiche attivata all'interno dell'Istituto, sulla base dei dati forniti dai consigli di classe, si attiva ai fini di perfezionare e validare attraverso la sperimentazione sul campo un modello di mentoring orientativo finalizzato a promuovere l'auto-esplorazione cognitiva, agire sull'autostima, sulla motivazione e sul senso di autoefficacia degli studenti a rischio dispersione scolastica. La formazione di mentor esperti, l'esportazione, la condivisione, la diffusione della buona prassi, la progettazione di percorsi di mentoring orientativo per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, costituisce il primo passaggio di un processo migliorativo tendente a ridurre il tasso di dispersione implicita.

KEYWORDS
School-Based Mentoring, Community of Practice, Early School Leaving, Educational and Career Guidance, Action Research, National Recovery and Resilience Plan – Education Sector, Digital Competencies
Mentoring Scolastico, Comunità di Pratiche, Dispersione Scolastica, Orientamento Formativo, Ricerca-Azione, PNRR Istruzione, Competenze Digitali

Citation: Fogliarini, A.M., & Stritof, C. (2026). From mentoring to the community of practice: A model of permanent improvement at school. *Formazione & insegnamento*, *24*(1), 92-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_11

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_11

Submitted: November 17, 2025 • **Accepted:** March 5, 2026 • **Published on-line:** March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'orientamento formativo è, oggi, una delle sfide più importanti che la scuola deve affrontare, giacché si è compreso quanto sia importante per gli alunni acquisire adeguate competenze orientative che permettano loro di adottare uno spirito riflessivo nelle decisioni e costruire un futuro con autonomia e responsabilità.

Affinché ciò si realizzi è nondimeno necessario che i docenti possano accedere a percorsi formativi strutturali, permanenti e mirati per guidare consapevolmente gli studenti nella costruzione della propria identità personale e professionale, favorendo l'autoconoscenza del sé e permettendo di sviluppare la capacità di fare scelte ponderate per il loro futuro, così come ribadito dalle *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022, p. 7). Solo così l'orientamento può diventare l'autentico "collante pedagogico della nuova scuola e lo strumento chiave per affrontare e arginare il fenomeno della dispersione scolastica" (Ferraro, 2008, p. 18).

Il percorso di formazione *Orientiamoci. Come favorire il successo formativo degli studenti attraverso il mentoring* si è posto l'obiettivo di rispondere a questa esigenza mettendo al centro dell'offerta di formazione dell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante l'orientamento.

Il contributo presenta uno studio di caso in chiave di ricerca-azione relativo alla costruzione di un modello di mentoring orientativo attraverso una comunità di pratiche docente. L'originalità del lavoro consiste nel descrivere un dispositivo di miglioramento continuo che integra formazione sul campo, produzione condivisa di strumenti (e-Portfolio, Unità d'apprendimento orientative) e monitoraggio multisorgente, con l'obiettivo di rafforzare la capacità della scuola di rispondere ai bisogni degli studenti fragili e di ridurre la dispersione implicita.

2. Metodologia

2.1 Contesto

L'esperienza qui descritta aveva luogo nell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante, articolato in quindici plessi disseminati su un territorio geograficamente allargato alle frazioni collinari dell'immediato entroterra sanremese. A decorrere dal primo settembre 2024, in conseguenza del piano di dimensionamento scolastico regionale, l'Istituto accorpava tre plessi gravitanti sulla cintura periferica della città.

Ciò comportava l'emergere di nuovi bisogni educativi, con un incremento degli studenti con *background* migratorio, bisogni educativi speciali e situazioni di fragilità.

Nel Piano Annuale dell'Inclusione per l'anno scolastico 2024–2025 risultavano 81 alunni con certificazione (circa il 6,5% del totale) e 184 studenti con Piano Didattico Personalizzato, redatto a seguito di certificazione medica o su iniziativa dei consigli di classe a fronte di condizioni di svantaggio socio-culturale o linguistico. Complessivamente questi studenti rappresentavano circa il 14,5% della popolazione scolastica.

Volendo analizzare i dati degli studenti della scuola secondaria, coinvolti nella parte esecutiva del progetto di formazione, emergeva il quadro illustrato nella Tabella 1.

Indicatore	*Situazione I.C.*	*Riferimento provinciale*	*Riferimento regionale*	*Riferimento nazionale*
# Disabilità	40,0	23,2	18,6	17,5
# DSA	34,0	26,5	28,2	21,2
# Citt_str	22,1%	25,7%	19,0%	12,4%

Tabella 1. Numero studenti di scuola secondaria con disabilità certificata (*Disabilità*), numero studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (*DSA*) e percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (*Citt_str*). Dati tratti dal *Sistema informativo MIM* (a.s. 2024–2025). Per ciascun indicatore, il valore è espresso in numero assoluto, mantenendo coerenza con i benchmark provinciale/regionale/nazionale

L'analisi dei dati INVALSI 2023–2024 evidenziava un elevato tasso di dispersione implicita, risultante dalla percentuale di studenti collocati nelle fasce 1 e 2 delle prove italiano e matematica. I valori erano i seguenti:

- Tasso di dispersione implicita, studenti dell'I.C. Sanremo Levante accorpante: 13,6%
- Tasso di dispersione implicita, studenti dell'I.C. Sanremo centro Ponente accorpato: 26,6%
- Tasso di dispersione implicita calcolata globalmente sui due Istituti: 18,5%

Sulla base di tali evidenze, l'Istituto Comprensivo Sanremo Levante era individuato come beneficiario degli investimenti PNRR "*Riduzione dei divari negli apprendimenti e contrasto alla dispersione scolastica*", ex DM 19/2024, così lo staff di dirigenza predisponeva i progetti previsti, mentre i consigli di classe individuavano gli alunni destinatari dei percorsi di consolidamento delle competenze di base, di mentoring e dei laboratori curricolari.

La popolazione scolastica con l'accorpamento presentava caratteristiche estremamente eterogenee, nello specifico figuravano studenti con:

- carenze negli apprendimenti dovute a capacità cognitive limite;
- elevati tassi di assenza e rischio dispersione;
- condizione di disagio con tendenza al ritiro sociale;
- difficoltà non certificate per problematicità delle famiglie ad avviare l'iter accertativo;
- studenti N.A.I. con scarsa padronanza nella lingua italiana;
- *background* migratorio con carenze tali da ostacolare *performances* di base nello studio;
- nuclei familiari connotati da povertà educativa, privi di reti sociali di supporto, non adeguatamente sostenuti e incoraggiati in ambiente domestico;
- scarso interesse alle attività scolastiche, pluriripetenti desiderosi di approdare al mondo del lavoro;
- strategie metacognitive e di abilità di studio inefficaci;

– difficoltà di orientamento personale e scolastico;
– fragilità emotive, insicurezza, scarsa concentrazione;
– memoria a breve termine compromessa dall'uso intensivo dei propri dispositivi digitali.

Prima dell'avvio dei percorsi finanziati dal DM 19/2024, l'Istituto aveva già attivato due moduli di mentoring rivolti alle classi terze: il primo mirato a esplorare il proprio sé, le attitudini e le competenze degli studenti, con il coinvolgimento delle famiglie e in vista della scuola secondaria di secondo grado; il secondo dedicato alla scoperta delle materie S.T.E.A.M. e alla prevenzione dei pregiudizi di genere. Entrambi i percorsi erano riconducibili alla linea di investimento PNRR 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi". I dettagli sono illustrati nella Tabella 2.

Gruppo	*Rif. normativo*	*Numero studenti*	Classe	*Criteri di inclusione*	*Criteri di esclusione*
Mentoring STEAM con coinvolgimento delle famiglie	DM 65/2023	18	3ª	Partecipazione volontaria, segnalazione consigli di classe.	Nessuno formale
Mentoring STEAM con coinvolgimento delle famiglie	DM 65/2023	10	3ª	Interesse per STEAM; partecipazione volontaria.	Nessuno formale
Mentoring	PNRR, DM 19/2024	85	1□–□3 ª	Fragilità educative; fasce 1 e 2 INVALSI; rischio dispersione; difficoltà linguistiche; emotivazione.	Nessuno formale

Tabella 2. Partecipazione studenti ai corsi di mentoring proposti dall'Istituto. L'individuazione degli studenti destinatari è avvenuta in sede di consiglio di classe tramite criteri condivisi (fasce 1–2 INVALSI, rischio dispersione, indicatori di frequenza, fragilità emotivo-motivazionali, difficoltà linguistiche). I percorsi di mentoring sono stati realizzati in forma prevalentemente individuale o in micro-gruppi (2–3 studenti), con durata e numero di incontri calibrati sui bisogni rilevati

Il successo di queste esperienze messe in atto dalla docente mentor e la consapevolezza della maggiore rispondenza alla pluralità dei bisogni educativi emergenti evidenziavano la necessità di estendere l'esperienza del mentoring anche agli studenti fragili, quindi di formare adeguatamente un gruppo di docenti per dare avvio alle attività di *mentoring*.

2.2 Partecipanti ai corsi

Dalla rilevazione interna dei fabbisogni formativi dei docenti, svolta tramite questionario anonimo condiviso digitalmente dalla Funzione Strumentale dell'Area A dell'Istituto (Autovalutazione, Valutazione, Orientamento), emergeva l'esigenza nella nostra comunità professionale di una specifica formazione sulla tematica globale dell'orientamento e, nello specifico, sulla progettazione di percorsi di *mentoring individuali*. Si riconfermava inoltre la volontà di una buona percentuale di docenti di perfezionare le proprie competenze digitali sulla scorta del *Digital Competence Framework for Citizens*; ciò per dare meglio seguito alla sperimentazione inerente all'uso integrato dei dispositivi digitali nella didattica, da anni avviata nell'Istituto.

Non essendo il collegio competente sulle tecniche del mentoring, si decideva così di ottimizzare le risorse di un ulteriore investimento PNRR, linea 2.1, "*Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico*", puntando all'attivazione di una comunità di pratiche, intesa come "una serie di relazioni fra alcune persone, un'attività e il mondo, sia nel loro divenire, sia in rapporto ad altre comunità di pratica tangenziali e in parte sovrapposte" (Lave & Wenger, 2006, p. 64). Si intendeva quindi la comunità di pratiche come un gruppo di persone che condivide un problema, un interesse, che interagisce con regolarità per imparare a fare meglio e far evolvere in chiave migliorativa contesti di criticità (cfr. Perchiazzi, 2023).

Di per sé la scuola appariva a tutti gli effetti una comunità di pratiche: un'organizzazione dinamica, incentrata su una specifica attività connotante, il processo di insegnamento e apprendimento, interagente con il contesto socioculturale di riferimento, caratterizzata dall'intrecciarsi di relazioni tra soggetti diversi, insegnanti "esperti", detentori di saperi, conoscenze, competenze e *know-how*, insegnanti "novizi", alunni; un sistema proiettato alla crescita e al miglioramento continuo grazie allo scambio di pratiche e all'attivazione di meccanismi di apprendimento condiviso.

Consapevole della centralità del ruolo del Dirigente Scolastico nel rendere esplicite le dinamiche delle comunità di pratiche in ambiente scolastico – ruolo che si esplicita nella capacità di leggere in modo analitico il contesto, cogliendone bisogni e opportunità, di individuare risorse e competenze professionali, saperi espliciti e taciti, di promuovere la condivisione e lo scambio di buone pratiche anche attraverso la *peer review,* di rafforzare il senso di appartenenza alla comunità professionale, di sollecitare processi di apprendimento organizzativo, di favorire lo sviluppo professionale e la ricerca in un contesto collaborativo e, infine, di promuovere la trasformazione continua – si sceglieva di trarre spunto dalla sfidante situazione-problema per progettare laboratori di formazione sul campo, finalizzati alla costruzione di un modello di scuola centrata sulla cultura dell'apprendimento, sulla valorizzazione dell'errore e incline al taglio dialogico e sperimentale.

L'Istituto, grazie alla progettazione della docente-esperta, avviava un processo di ricerca-azione (Barbier, 2008) nel quale ogni attore coinvolto potesse essere interessato alla soluzione di un problema co-

mune – individuare il modello di *mentoring* più efficace per rispondere ai bisogni formativi degli alunni fragili, al fine di ridurre il tasso di dispersione implicita, rilevabile in modo oggettivo attraverso i dati delle prove standardizzate nazionali INVALSI – e fosse, al contempo, sollecitato a contribuire attivamente al processo di miglioramento.

> "Se la comunità professionale è formata da docenti aperti al confronto e alla reciprocità, caratterizzata da relazioni positive e dall'impegno al miglioramento, tale modello ha una ricaduta estremamente positiva sulla qualità dell'apprendimento degli alunni a tutti i livelli scolastici; il contesto implicito, infatti, influisce quanto e forse più di quello esplicito" (Pietropaolo, 2012, p. 98).

Erano state proposte tre edizioni di laboratori di formazione sul campo a distanza tra settembre 2024 e maggio 2025, che vedevano la partecipazione volontaria di un totale di trentatré corsisti, provenienti prevalentemente dalla scuola secondaria di primo grado e, in piccola percentuale, dalla scuola primaria e dell'infanzia del nostro stesso istituto; erano anche presenti neolaureate in scienze dell'educazione e interessate a svolgere il ruolo di mentor (Tabella 3).

Edizione	*N docenti*	*Ordine/Grado*	*Ore previste*	*Criteri di inclusione*
1ª	11	Prevalentemente secondaria I grado; alcuni primaria/infanzia; mentor esterni	10	Adesione volontaria
2ª	13	Prevalentemente secondaria I grado; primaria/infanzia.	12	Adesione volontaria
3ª	9	Secondaria di I grado	15	Adesione volontaria

Tabella 3. Numero docenti partecipanti alle tre edizioni del corso di formazione

2.3 Strumenti

Il presente disegno è di tipo mixed-methods con finalità descrittivo-valutative. Le unità di analisi sono: (1) i docenti corsisti (n = 33) coinvolti nei laboratori; (2) i prodotti professionali realizzati (e-Portfolio docente e UDA orientative); (3) l'implementazione dei percorsi di mentoring rivolti agli studenti (n = 85). I dati quantitativi includono indicatori di partecipazione/completamento e questionari Likert; i dati qualitativi includono focus group, osservazioni in itinere e diari metacognitivi. L'integrazione dei dati avviene attraverso triangolazione, ponendo in relazione indicatori di processo con evidenze riflessive e narrative.

Il monitoraggio del progetto si articolava in tre fasi. In un primo momento, attraverso un brainstorming, si esploravano le conoscenze pregresse e le aspettative dei docenti, registrate tramite bacheche digitali (Tabella 4). Questi strumenti erano utilizzati sia per rilevare le conoscenze iniziali sia, ex post, per comprendere gli apprendimenti acquisiti sull'orientamento. Emergeva che, nonostante l'importante dibattito contemporaneo, l'orientamento era spesso percepito dai docenti come un momento episodico e non come un pilastro fondante la didattica per tutti gli studenti, richiedente una specifica formazione metodologica per accompagnare gli alunni e le alunne nel loro percorso di crescita.

Categorie emerse	*n*	*%*	*Esempi di risposte*
Orientamento come consiglio/indicazione esterna	12	36%	"Consiglio fornito ai ragazzi e alle famiglie sulla base delle osservazioni."
Orientamento come scelta scolastica	9	27%	"Scelta della scuola superiore."
Orientamento come autoconoscenza e competenze	8	24%	"Conoscenza di sé, attitudini, interessi."
Orientamento come sviluppo di competenze trasversali	4	12%	"Sviluppare competenze per affrontare il futuro."

Tabella 4. Dati emersi dal brainstorming iniziale sull'idea di orientamento. Area di analisi: percezione iniziale dell'orientamento

La valutazione in itinere era condotta tramite osservazione attiva e feedback sui prodotti realizzati durante il percorso (*e-Portfolio* e un'unità d'apprendimento), utilizzando una scala di rilevazione a cinque livelli (sempre – spesso – qualche volta – raramente – mai). Tra gli item osservati figuravano: la partecipazione, l'interesse, la pertinenza nella condivisione di idee e riflessioni; la collaborazione efficace con i pari; autonomia nell'applicazione delle consegne e la riflessione sulle proprie scelte e sui processi decisionali. Per quanto riguarda i prodotti, invece, erano valutati la completezza, la chiarezza, la padronanza di metodologie apprese e la qualità della riflessione critica.

A titolo esemplificativo, la rubrica osservativa includeva item quali: (a) 'Si impegna attivamente nella discussione e propone idee pertinenti al tema trattato'; (b) 'Favorisce la cooperazione nel gruppo, ascoltando e valorizzando i contributi altrui'; (c) 'Mostra capacità di problem-solving rispetto a situazioni didattiche complesse'; (d) 'Partecipa alla riflessione critica sugli strumenti utilizzati'.

I focus group realizzati con i docenti (uno per ciascuna edizione del corso), guidati dalla docente esperta, indagavano i vissuti relativi alle attività laboratoriali, le difficoltà incontrate nella sperimentazione degli strumenti e la loro applicabilità nel contesto professionale.

La riflessione conclusiva era proposta ai docenti tramite un questionario (Tabella 5), i cui item erano valutati su una scala a 5 punti (da 1 = *per niente d'accordo* a 5 = *pienamente d'accordo)*. Il questionario indagava in forma quantitativa le concezioni dei docenti riguardo all'orientamento, la percezione di autoefficacia e la consapevolezza del proprio ruolo nel processo di mentoring. In questa sezione, in particolare, erano rilevati i livelli di autoefficacia e la consapevolezza del proprio ruolo nel processo di mentoring. Il questionario finale (Likert 1–5) includeva affermazioni quali: (a) 'Mi sento più sicuro/a nel progettare attività orientativa'; (b) 'Ho riflettuto attivamente sul mio ruolo come docente orientatore'; (c) 'Mi sento competente nell'uso dell'e-Portfolio come strumento orientativo'.

Nella sezione di natura qualitativa, strutturata tramite la metodologia del diario metacognitivo, erano proposti prompt riflessivi finalizzati a esplorare l'evoluzione delle rappresentazioni mentali sul concetto di orientamento (es.: 'prima di iniziare il corso, cosa pensavi significasse "orientamento" per gli studenti? Ora cosa pensi?'), a rilevare momenti di discontinuità durante il corso, esplorare la costruzione dell'identità professionale del docente-mentor (es.: 'durante il percorso, quali momenti ti hanno portato a ripensare o rivedere le tue convinzioni?'), analizzare la trasferibilità delle competenze nella pratica didattica quotidiana (es.: 'come immagini di integrare quanto appreso nella tua pratica quotidiana?'). Infine, l'ultima sezione mirava a reperire informazioni per valutare l'efficacia formativa e raccogliere suggerimenti per interventi migliorativi con la volontà di valutare la qualità percepita della didattica (es. 'quali aspetti delle lezioni hai trovato più efficaci e coinvolgenti?'), individuare ostacoli (es. 'quali criticità o difficoltà hai riscontrato nelle lezioni o nei materiali?') e bisogni formativi residui, assumendo suggerimenti per migliorare la progettazione futura del corso.

Dall'analisi dei questionari di valutazioni del corso emergeva che tra i momenti formativi ritenuti più significativi e maggiormente apprezzati dai corsisti figuravano, da un lato, le lezioni introduttive dedicate all'analisi di una progettazione già realizzata – utili per comprendere gli strumenti e le strategie di progettazione adottati dalla docente esperta – e, dall'altro, l'esperienza laboratoriale centrata sulla progettazione dell'e-Portfolio.

Alcuni dei docenti dichiaravano di aver anche ripensato al proprio ruolo nel momento in cui avevano potuto sperimentare metodologie apprese, passando da "consiglieri" a facilitatori della riflessione per i loro alunni, facendo emergere una maggiore attenzione verso l'ascolto attivo e l'importanza della dimensione metacognitiva. D'altra parte, alcuni di loro manifestavano una certa resistenza o senso di inadeguatezza, evidenziando la necessità di approfondire ulteriormente l'argomento.

Erano segnalate anche alcune criticità, come lo scarso tempo a disposizione per l'elaborazione delle attività laboratoriali e la richiesta di un maggior approfondimento teorico riguardo ad alcuni concetti condivisi durante il corso.

Area di analisi	Categorie emerse	n	%	Esempi di risposte
Momenti significativi che hanno modificato le convinzioni	Prima lezione con chiarimento teorico riguardo alla figura del mentor e al significato di orientamento	10	30%	"Dalla prima lezione ho capito di avere una visione limitata sull'orientamento."
	Riflessione sul ruolo del docente e ascolto attivo	9	27%	"Ho compreso l'importanza dell'ascolto e della centralità dello studente per renderlo consapevole"
	Lavori di gruppo e dinamiche di classe	7	21%	"La comprensione delle dinamiche interne mi ha fatto rivedere il mio approccio alla didattica individuale."
	Progettazione dell'UDA	7	21%	"La progettazione dell'UDA è stata la parte più interessante perché permette realmente di condividere gli obiettivi curricolari tra colleghi."
Nuove consapevolezze del ruolo docente	Centralità dello studente e accompagnamento	11	33%	"Il compito del docente è accompagnare, sviluppare competenze orientative e non indirizzare verso una scuola."
	Importanza dell'ascolto attivo ed empatia	10	30%	"Fondamentale ascoltare davvero gli studenti per sperimentare il successo formativo."
	Maggiore attenzione al linguaggio e ai pregiudizi	5	15%	"Il linguaggio può dare sicurezza o limitarli; invece è fondamentale sostenerli e sollecitare il mindset dinamico."
	Necessità di formazione continua e complessità del ruolo	5	15%	"Quanto richiesto ai docenti oggi è molto ampio, soprattutto a livello burocratico, facendo venire meno il tempo per una formazione specifica."
	Visione ancora critica o parzialmente dissonante	2	6%	"La figura del docente proposta mi sembra troppo idealizzata."
Integrazione nella pratica didattica	Uso dell'e-Portfolio e strumenti di autovalutazione	12	36%	"Voglio proporre l'e-Portfolio al mio consiglio di classe."
	Maggior attenzione a emozioni e motivazione	9	27%	"Dare più spazio alle emozioni."
	Lavoro sulla progettazione di UDA	12	36%	"Voglio proporla al mio consiglio di classe."
Aspetti più efficaci del corso	Lavori di gruppo e confronto	12	36%	"Permettono il confronto tra punti di vista."
	Strumenti pratici	10	30%	n/a
	Slide e struttura chiara	6	18%	n/a
	Riflessioni sul non giudizio	5	15%	n/a
Criticità percepite	Poco tempo per approfondimento metodologico e progettazione UDA	18	54%	"Serve più tempo per soffermarsi su tutte queste nozioni."
	Difficoltà operative per i docenti di sostegno	6	18%	"È molto difficile applicarlo perché non ho uno spazio mio in aula o manca la condivisione."
	Maggiore consegna di materiali scritti o strutturati	6	18%	"Vorrei avere slide stampabili soprattutto sulle lezioni teoriche e le pratiche di metacognizione."
	Tempistiche/logistica poco agevoli	3	9%	n/a

Tabella 5. Risultati al questionario finale

2.4 Procedure

In riferimento al modello lewiniano di *Action Research* era creato un contesto organizzativo in cui poter favorire il contatto tra docente esperto e docenti *novizi*, con l'obiettivo di rafforzare le pratiche professionali ritenute più funzionali ai processi di miglioramento. Tale approccio includeva anche la metodologia *dell'Action Learning*, intesa come "processo che coinvolge un gruppo di lavoro su un problema reale, portandolo ad assumere su di esso delle decisioni e quindi delle azioni, favorendo l'apprendimento individuale, di gruppo e organizzativo" (Marquardt & Ceriani, 2009, p. 7).

Il gruppo di lavoro, guidato dalla docente esperta, procedeva secondo le seguenti fasi:

- Analisi della situazione-problema emergente dai dati dei consigli di classe;
- Esame della prima diagnosi formulata nel percorso avviato nel contesto dell'investimento PNRR DM 65/2023;
- Analisi della buona pratica già messa in atto ai fini di validare l'efficacia e stimolare la riflessione di tutti i partecipanti;
- Sperimentazione della nuova ipotesi emergente per valutarne *l'efficacia* in situazione reale;
- Perfezionamento dell'ipotesi sulla base degli esiti della sperimentazione sul campo;
- Riprova dell'ipotesi originaria, così come modificata;
- Documentazione e diffusione degli esiti del percorso di ricerca azione, ovvero il modello di mentoring individuato, attraverso la documentazione tramite specifica repository istituzionale.

Il corso, strutturato in cinque moduli, si avviava con un *brainstorming* volto a sondare le percezioni del gruppo circa il concetto di "orientamento".

Alla domanda, registra tramite bacheca digitale, 'Cosa pensi significhi "orientamento?"' emergeva che alcuni dei partecipanti associavano ancora il termine al consiglio orientativo solitamente dato alle famiglie in vista della scelta della scuola secondaria di secondo grado, mentre solo alcuni di essi riconoscevano una valenza più profonda, legata all'auto-conoscenza e allo sviluppo delle competenze orientative negli alunni.

La docente, quindi, introduceva i corsisti a una cornice teorico-normativa, necessaria per far comprendere le direttrici contemporanee sull'orientamento, e avviava un'ulteriore riflessione terminologica delle parole "orientamento" e "orientarsi".

La professoressa Cristina Casaschi (2015), in merito a questi termini, offre un'interessante lettura: infatti, la prima accezione è spesso associata a una strada indicata da altri e visivamente legata al simbolo della bussola, oggetto che risulta essere inutilizzabile se non si sa dove andare; mentre il verbo "orientarsi" indica un'azione compiuta consapevolmente dal soggetto, che presuppone la necessità di sviluppare nei nostri studenti adeguate competenze orientative per poter progredire nelle scelte, in coerenza con il contesto.

Infatti, il docente non è solo colui che trasmette contenuti disciplinari, ma facilita la riflessione e la metacognizione riguardo alle esperienze di vita scolastiche ed extrascolastiche, facendosi promotore di contesti orientativi e assumendo di fatto il ruolo di *mentor,* il quale avrà come ricadute positive l'instaurarsi della connessione con i propri *mentee* e la creazione di un ambiente sicuro (Casaschi, 2016, p. 23).

Da questo breve assunto teorico, attraverso la metodologia dell'apprendistato cognitivo, era proposta la destrutturazione dell'esperienza di *mentoring* orientativo messa in atto nello stesso istituto dalla docente-esperta.

Nella prima fase del *modellamento*, corrispondente al secondo modulo del corso, la docente-esperta illustrava la prima ipotesi di lavoro utilizzando la documentazione prodotta. I novizi in questa fase avevano la possibilità di analizzare strumenti, metodologie adottate nella progettazione del corso e le procedure mentali attuate. In particolare, erano introdotti all'uso di metodologie innovative e strumenti utili alla progettazione di un percorso pensato in ottica orientativa: era analizzata la necessità di stimolare l'apprendimento riflessivo attraverso l'uso di domande potenti (La Marca, 2015, p. 135); era sottolineata l'importanza del *feedback* formativo volto a promuovere il successo tramite il consolidamento del senso di auto-efficacia e dello sviluppo della motivazione intrinseca. Inoltre, attraverso l'analisi guidata degli e-Portfolio realizzati precedentemente dagli studenti era introdotta anche la metodologia della narrazione autobiografica (Demetrio, 1996) e l'impiego della riflessione estetica per favorire nei ragazzi un processo di autoanalisi e di costruzione identitaria (Ferrari & Tartarini, 2010), stimolando la capacità di attribuire significato alle proprie esperienze attraverso la produzione di immagini fotografiche.

A queste attività si aggiungeva l'analisi di strumenti per aiutare gli studenti nel loro percorso di crescita, come l'uso degli obiettivi SMART per definire traguardi chiari e concreti e l'uso del WebQuest, come strumento di ricerca attiva per l'esplorazione dell'offerta formativa presente sul territorio in base alle attitudini e gli interessi emersi durante il corso. Infine, era analizzato un contratto di apprendimento da condividere con alunno e famiglie per l'avvio consapevole del percorso di *mentoring*.

Durante il terzo modulo del corso di formazione, una volta individuati i passaggi chiave della progettazione, analizzate le fasi del percorso e individuati i suoi punti di forza e criticità, il confronto generava nuove idee e i partecipanti, durante la fase di *allenamento,* si dedicavano alla destrutturazione dei materiali per la creazione di nuovi percorsi, ricevendo il supporto progettuale da parte della docente esperta.

Il gruppo, partendo dall'analisi del *e-Portfolio* ministeriale (MIM, 2022, p. 5) e da quello sperimentato con gli alunni nell'ambito del DM 65/2023, rifletteva sulla sua implementazione e revisione utilizzando l'applicazione web Google Sites, per rendere questo strumento efficace, condivisibile e coerente con le esigenze dei diversi plessi e gradi di scuola.

Lo strumento era stato organizzato in sezioni progressive: la prima sezione era dedicata alla narrazione dell'identità e introduceva gli alunni alla dimensione autobiografica; faceva seguito a un'area dedicata al riconoscimento dei propri punti di forza, fragilità e aspetti migliorabili del proprio sé tramite obiettivi SMART, senza tralasciare le percezioni degli altri (genitori e amici) raccolte mediante intervista.

Una seconda sezione era dedicata alla riflessione sugli interessi scolastici ed extrascolastici, con lo scopo di costruire una visione globale delle proprie competenze e inclinazioni, sia quelle possedute, sia quelle da potenziare, tramite la formulazione di strategie in chiave metacognitiva (analisi del proprio metodo di studio, stile di apprendimento e conoscenza delle intelligenze multiple). Infine, l'ultima pagina dell'*e-Portfolio* era dedicata alla definizione delle aspirazioni. In linea con l'*e-Portfolio* ministeriale, una parte centrale del documento era rappresentata dai capolavori, un archivio personale in cui gli studenti inseriscono i prodotti più significativi del proprio percorso, motivandone la scelta.

Definito l'uso dell'*e-Portfolio* come strumento essenziale che consente agli studenti di documentare il proprio percorso e riflettere sulle proprie esperienze, si dava avvio al quarto modulo del corso, corrispondente alla fase dello *scaffolding* nella metodologia dell'apprendistato cognitivo, in cui erano progettate delle unità d'apprendimento orientative.

Come esplicitato nelle Linee guida per l'orientamento, le unità d'apprendimento devono essere organizzate "a partire dalle esperienze degli studenti, superando la dimensione trasmissiva e promuovendo una didattica laboratoriale, interdisciplinare e personalizzata" (MIM, 2022, p. 3). Da questo punto di vista la progettazione per competenze assume un ruolo centrale per il docente, così da rendere i contenuti di studio meno astratti e più vicini all'esperienza di vita dei propri studenti.

È in questo contesto che l'esperto forniva l'"impalcatura" di riferimento aiutando i novizi a svolgere il compito assegnato, ovvero l'utilizzo della progettazione a ritroso proposta dal professor Mario Castoldi (2011), la quale si avvale di quattro fasi (condivisone di senso, allenamento, partita e riflessione) e la valorizzazione delle *Career Management Skills* (LE.A.DE.R., 2017), ossia quell'insieme di competenze che consentono agli studenti di orientarsi e di gestire in modo consapevole e autonomo il proprio percorso formativo e professionale.

Da tale percorso, e coerentemente con l'ultima fase dell'apprendistato cognitivo svolto, scaturivano due esperienze significative:

- "Chi sono?": unità dedicata alla scoperta di sé, destinata alle classi prime della scuola secondaria di primo grado;
- "OnLife": unità finalizzata a sviluppare competenze relazionali e a favorire la riflessione sull'identità digitale, destinata alle classi seconde.

Per la classe terza era invece condivisa con la comunità di pratiche un'esperienza didattica progettata dalla docente-esperta nel contesto del DM 65/2023 dal titolo "STEAMiniste del Futuro".

3. Discussione

La validità e l'efficacia del modello di *mentoring* era verificata tramite applicazione diretta in situazione reale. Come evidenziato da Elliott ed Ebbut (1976) nel saggio *Action research and professional development,* all'interno di un processo di ricerca-azione le teorie non vengono mai formulate indipendentemente dal contesto di riferimento, quindi applicate alla pratica; al contrario, esse traggono la propria forza dall'essere riconosciute come vere attraverso la loro concreta sperimentazione e validazione nello stesso contesto in cui nascono.

Le tre edizioni di laboratori di formazione sul campo erano frequentate dal 95% degli iscritti con più del 80% delle presenze registrate per ciascuno di essi. Inoltre, grazie alla condivisione della buona pratica all'interno dell'Istituto erano organizzati 85 percorsi di mentoring rivolti agli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto, prioritariamente a quelli delle classi terze, coinvolti nelle prove standardizzate INVALSI e nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di Istruzione; ciò al fine di poter avere dei riscontri oggettivi in merito all'efficacia dei percorsi.

Il 95% dei percorsi di mentoring rivolto agli studenti si concludeva regolarmente, con emissione di certificato, con minimo scarto tra la percentuale delle azioni previste e quelle attuate.

Classi	*I.C. Sanremo Levante*	*Provincia*	*Regione*	*Italia*
1e	96,7%	96,9%	97,4%	98,6%
2e	98.4%	97,0%	97.7%	98,8%

Tabella 6. Percentuale degli alunni della scuola secondaria ammessi alla classe successiva, a.s. 2024–2025 (Dati tratti dal Sistema informativo MIM a.s. 2024–2025)

Su un totale di 164 studenti delle classi terze, 4 non erano ammessi all'Esame di Stato; tutti gli ammessi conseguivano il diploma conclusivo del primo ciclo di Istruzione; da segnalare l'apprezzamento da parte dei consigli di classe verso lo sforzo di automiglioramento intrapreso dai *mentee* (Tabella 6).

Voto	*Istituto*	*Provincia*	*Regione*	*Italia*
6	28,8%	22,5%	16,8%	13,9%
7	25,0%	30,1%	29,3%	27,4%
8	25,6%	25,0%	28,0%	28,0%
9	11,9%	14,9%	18,1%	19,8%
10	3,1%	3,3%	4,0%	5,6%
10 Lode	5,6%	4,2%	3,8%	5,2%

Tabella 7. Percentuale di studenti diplomati per votazione conseguita all'esame di Stato nell'a.s. 2024–2025 (Dati tratti dal *Sistema informativo MIM a.s. 2024–2025*)

Volendo esaminare la percentuale degli studenti che conseguiva voto 6 all'esame di Stato, la stessa risultava maggiore di quella dei parametri di riferimento, dato plausibile, vista l'estrema eterogeneità dei bisogni educativi indicati nella descrizione del contesto, ma la percentuale di coloro che conseguivano 7 risultava inferiore; quella di chi otteneva un voto pari a 8 era in linea con i parametri di riferimento (Tabella 7).

Il tasso di dispersione implicita rilevato a seguito delle prove INVALSI dell'anno scolastico 2024–2025, pari al 17,4%, risultava inferiore a quello registrato considerando complessivamente gli studenti delle classi terze dell'Istituto accorpato e accorpante che avevano partecipato alle prove INVALSI nell'anno scolastico 2023–2024 (18,6%).

La riduzione del tasso di dispersione implicita (dal 18,6% del 2023/24 al 17,4% del 2024/25) può essere letta come segnale compatibile con un possibile effetto positivo di interventi più mirati e individualizzati. Tuttavia, in assenza di un disegno controfattuale e di controllo di variabili confondenti, il dato va interpretato in modo prudente come indicatore di tendenza e non come prova causale diretta dell'efficacia del mentoring.

Tale differenza, seppur lieve, lasciava supporre un effetto positivo degli interventi individualizzati e, a monte, dei percorsi formativi dei docenti; tale effetto avrebbe potuto essere maggiormente incisivo qualora gli interventi di *mentoring* fossero stati disposti a regime solo per gli studenti delle classi terze che avrebbero potuto fruire di interventi più estesi e continuativi nel corso dell'anno scolastico.

Da un punto di vista qualitativo, si ritiene che l'esperienza promossa abbia avuto importanza rilevante nel contesto della progettazione educativa e didattica dell'Istituto, in quanto:

- una pratica poco nota, proposta dall'investimento "*Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica*" del PNRR, il mentoring, suscitava un bisogno di crescita professionale e l'attivazione all'interno della comunità di pratiche motivate a operare per risolvere un problema concreto;
- era accresciuto anche il senso di appartenenza alla comunità professionale grazie alla progettazione condivisa di Unità d'apprendimento orientative, così come di strumenti autoprodotti (e-Portfolio);
- consentiva l'approfondimento di un modello innovativo di approccio agli studenti fragili a rischio di dispersione scolastica, superando la abituale prassi dei percorsi di consolidamento delle competenze di base, nei quali i docenti si rivolgevano indistintamente a una pluralità di soggetti con bisogni educativi speciali diversificati;
- promuoveva la documentazione e la diffusione di un modello di mentoring avallato dalla comunità di pratiche dopo un percorso di ricerca-azione; lo stesso è in fase di applicazione nel contesto del progetto P.N. 21/27, Azione ESO4.6.A4 *Inclusione e contrasto alla dispersione scolastica,* sotto azione ESO4.6.A4.D "*Orientamento*" e sta comportando l'utilizzo degli strumenti archiviati nel repository dai docenti sperimentatori;
- aveva una ricaduta positiva sull'attivazione di motivazione, autostima, autodeterminazione e senso di autoefficacia degli alunni beneficiari, contribuendo a migliorare il loro benessere personale, a integrarli nel contesto scolastico, a renderli maggiormente partecipi alle attività didattiche;
- comportava l'uso virtuoso e interconnesso di ben tre investimenti del PNRR: del DM 65/2023 "*Nuove competenze e nuovi linguaggi*" per la ideazione di una prima ipotesi di modello di mentoring, del DM 66/2023 "*Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico*" per l'attivazione della comunità di pratiche e del percorso di ricerca azione, quindi dei laboratori di formazione sul campo per sperimentare i modelli di mentoring perfezionati e infine del DM 19/2024 per l'attivazione di moduli di mentoring secondo il modello enucleato.

L'esperienza confermava la teoria di Lave e Wenger (2006) a proposito della comunità di pratiche intese come esemplificazione di "*apprendimento situato*", ovvero come processo partecipativo e sociale, in cui ogni soggetto è coinvolto in attività specifiche riferite a un contesto reale, contribuendo in modo significativo alla costruzione di un modello teorico; la prassi elaborata dal gruppo risultava più efficace di un qualsiasi prodotto "*trasmesso e già confezionato*", essendo il frutto di un lavoro di studio, indagine, riflessione, sperimentazione compartecipato e finalizzato alla soluzione di un problema comune motivante.

L'interazione di persone che condividevano un interesse sociale, il contrasto alla dispersione scolastica nel contesto professionale di appartenenza, che imparavano a "*fare meglio*" supportandosi reciprocamente, interagendo regolarmente e costruttivamente tra loro ma anche con altri microsistemi (consigli di classe), mesosistemi (collegio docenti) e macrosistemi (il contesto di riferimento) e negoziando continuamente significati, pratiche e, attraverso la riflessione, produceva saperi e nuove conoscenze dinamiche.

Nonostante le ricadute positive, si presentavano alcuni limiti dello studio: il coinvolgimento dei docenti era poco elevato se confrontato con quello globale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, che, se avvicinati alla pratica del *mentoring* avrebbero potuto proporlo nella didattica curricolare, così come auspicato dalle *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022).

Se il numero ridotto di partecipanti alle singole sessioni favoriva le fasi di confronto e quelle operative di lavoro, di contro, ciò rischiava di relegare il progetto a una condivisione di "nicchia", problema che si cercava di contrastare con l'illustrazione dell'esperienza durante il collegio docenti e nei consigli di classe, dando risonanza all'esperienza, anche con la creazione di un repository per documentare il percorso e raccogliere materiali.

Il progetto dimostrava che un percorso formativo strutturato, integrante *mentoring*, competenze digitali e strumenti riflessivi, poteva incidere sulle pratiche didattiche, favorendo l'autonomia progettuale dei docenti e offrendo agli studenti un sostegno efficace nel processo di auto-orientamento, fin dai primi anni di scuola e non solo durante la frequenza della terza classe.

Si confermava, in tal senso, l'urgenza di valorizzare l'orientamento come dimensione permanente del curricolo scolastico e non come semplice attività di transizione, né attività separata, né aggiuntiva, bensì lo si valorizzava come pilastro metodologico della didattica contemporanea. La promozione di competenze auto-orientative, la costruzione del sé attraverso strumenti riflessivi e l'accompagnamento relazionale del mentor rappresentavano condizioni necessarie per contrastare la dispersione scolastica, sostenere l'autonomia degli studenti e valorizzare il potenziale di ciascuno.

4. Raccomandazioni pratiche per altri Istituti

In base all'esperienza vissuta, il dispositivo di mentoring progettato e messo in atto all'interno dell'Istituto Comprensivo Sanremo Levante risulta trasferibile ad altri Istituti, soprattutto per l'utilizzo dell'e-Portfolio come strumento di documentazione dei processi di apprendimento degli alunni, la progettazione condivisa tra docenti di unità d'apprendimento orientative, anche attraverso lo sviluppo di e una maggior consapevolezza nell'uso di metodologie attive. Tali elementi possono essere facilmente adattati e riprogettati in funzione delle esigenze dei diversi Istituti. Il dispositivo di mentoring presenta elementi che risultano fortemente legati alle modalità con cui i docenti progettano e utilizzano gli strumenti didattici. In particolare, l'uso dell'*e-Portfolio* e i percorsi di orientamento assumono caratteristiche diverse in base alle scelte metodologiche, agli obiettivi formativi e agli stili di insegnamento adottati nei singoli contesti.

Sulla base delle evidenze raccolte, si raccomanda alle scuole che intendano attivare percorsi formativi simili di prevedere tempi più distesi per le attività laboratoriali, in particolare per la progettazione delle unità d'apprendimento e dell'e-*Portfolio*, affinché i docenti possano sperimentare in modo graduale gli strumenti proposti e il docente mentor possa indirizzarli singolarmente.

È inoltre opportuno fornire materiali strutturati e facilmente consultabili, come slide e documentazione essenziale. Particolare attenzione dovrebbe essere riservata ai docenti di sostegno, offrendo adattamenti organizzativi e operativi che tengano conto delle loro specifiche condizioni di lavoro. Infine, risulta efficace valorizzare momenti di confronto, riflessione metacognitiva e ascolto attivo, che si sono rivelati determinanti nel promuovere consapevolezze professionali e nel sostenere il passaggio da un ruolo trasmissivo a un ruolo realmente facilitante nei confronti degli studenti. Per strutturare in modo più scientifico la rilevazione dati circa la ricaduta del percorso formativo sugli esiti dei processi di apprendimento degli studenti, si suggerisce di prevedere momenti di monitoraggio intermedio e di predisporre apposite tabelle che consentano un confronto longitudinale. Sarebbe ottimale un coinvolgimento più significativo anche dei docenti della scuola primaria, considerato il valore fondativo che assume l'orientamento in tutto il percorso scolastico degli studenti.

5. Considerazioni etiche

Tutti i partecipanti (e le famiglie nel caso dei corsi attuati nell'ambito del DM 19/2024 e DM 65/2023) sottoscrivevano un consenso informato che descriveva finalità, modalità di raccolta e uso dei dati; la partecipazione al progetto era subordinata alla compilazione del suddetto modulo. Si chiedeva inoltre alla famiglia l'autorizzazione a divulgare in forma anonima a scopo documentario i materiali digitali e non che venivano prodotti dagli studenti, nonché ogni altro documento atto a illustrare la prassi messa in atto.

Gli *e-Portfolio* degli studenti nati nel contesto del DM 65/2023 e analizzati dai docenti durante il corso di formazione erano preventivamente anonimizzati dalla docente esperta.

I questionari somministrati ai corsisti erano in parte compilati in forma anonima, mentre alcuni di essi, consegnati con i dati identificativi, erano archiviati in istituto, accessibili esclusivamente allo staff, distrutti una volta terminato il progetto e non più necessari.

I corsisti che sperimentavano sul campo il modello di mentoring orientativo erano soggetti al segreto professionale e, pertanto, vincolati alla non diffusione delle eventuali informazioni personali e/o sensibili acquisite nel corso della progettazione.

I dati raccolti (questionari, output digitali, note qualitative) sono stati conservati in ambiente istituzionale con accesso limitato allo staff autorizzato. Il repository di progetto contiene materiali didattici e strumenti in forma non identificabile; eventuali prodotti degli studenti sono archiviati in modalità anonimizzata. L'eventuale uso di strumenti di IA per la produzione di immagini è stato guidato da criteri di tutela e non riconducibilità personale.

Riferimenti bibliografici

Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione.* Armando.

Casaschi, C. (2016). L'osservazione degli allievi: Significati, strumenti, strategie. *Nuova Secondaria*, *33*(5), 16–28.

Casaschi, C. (2015). Guidance and choice: Devices and experiences at school. *Formazione, Lavoro, Persona*, *5*(13), 42–59. Retrieved March 5, 2026, from https://forperlav.-unibg.it/index.php/fpl/article/view/174

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.

Castoldi, M., & Falanga, M. (2012). *La scuola come comunità di pratiche: Apprendistato cognitivo e apprendimento situato.* La Scuola.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé.* Raffaello Cortina.

DM 19/2024. (2024). Decreto del 2 febbraio 2024, n. 19: Riparto delle risorse per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università - Investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Retrieved March 5, 2026, from https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024

DM 328/2022. (2022). Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento. Retrieved March 5, 2026, from https://www.-

mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

DM 65/2023. (2023). Decreto Ministeriale del 12 aprile 2023, n. 65: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi" nell'ambito della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved March 5, 2026, from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2023/05/DM_12_aprile_2023_n_65allegato.zip

DM 66/2023. (2023). Decreto del 12 aprile 2023, n. 66: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" nell'ambito della Missione 4 - Istruzione e Ricerca - Componente 1 - "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved March 5, 2026, from https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-66-del-12-aprile-2023

Elliott, J., & Ebbutt, D. (1976). *Action research and professional development.* University of Dakota Press.

Ferrari, S., & Tartarini, C. (2010). *Autofocus: L'autoritratto fotografico tra arte e psicologia.* CLUEB.

Ferraro, S. (2008). Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico. In C. Casaschi (Ed.). *Verso il domani: Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola.* FrancoAngeli.

La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, *1*, 115–137. Retrieved March 5, 2026, from https://iris.unipa.it/handle/10447/125012

Lave, J., & Wenger, E. (2006). *Apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali.* Erickson.

LE.A.DE.R. (2017). Career management skills: Handbook. Retrieved March 5, 2026, from https://www.leaderproject-.eu/wp-content/uploads/2024/08/Handbook_LEADER_EN-2017.pdf

Marquardt, M. J., & Ceriani, A. (2009). *Action learning.* FrancoAngeli.

Perchiazzi, M. (2023). *Imparo, dunque sono: Strumenti per i mentor e i mentee.* Atena.

Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education

Green Music: Integrare Natura, Musica e Tecnologia per promuovere consapevolezza ambientale e inclusione in ambito educativo

Francesca Finestrone
University of Foggia (Italy); francesca.finestrone@unifg.it
https://orcid.org/0000-0003-4105-7911

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study presents Green Music, an educational protocol fostering students' connection to nature through music, technology, and experiential learning. Rooted in experiential learning and environmental education, it addresses the increasing human-nature disconnection by promoting ecological awareness and pro-environmental behaviors. Implemented in Italian lower secondary schools, the intervention emphasized inclusion through low-cost technologies and adaptive strategies for students with special needs. A mixed-methods design was used: quantitative data from the Connectedness to Nature Scale - children (CNS-ch) in a pre-post design with 114 students, and qualitative data from Mentimeter reflections. Activities integrated outdoor sessions with Plants Play biofeedback devices, reflection tasks, and creative outputs such as podcasts and digital storytelling. Results showed a modest but significant increase in connectedness to nature ($t(111) = -2.66$, $p < .01$, $\Delta = 0.17$). Students associated nature mainly with positive emotions and tangible elements. Overall, Green Music enhanced emotional engagement and provided an inclusive, multisensory model for sustainability education.

Questo studio presenta *Green Music*, un protocollo educativo volto a favorire la connessione degli studenti con la natura attraverso la musica, la tecnologia e l'apprendimento esperienziale. Radicato nei principi dell'apprendimento esperienziale e dell'educazione ambientale, il progetto affronta il crescente distacco tra essere umano e ambiente naturale promuovendo consapevolezza ecologica e comportamenti pro-ambientali. L'intervento, realizzato in scuole secondarie di primo grado italiane, ha posto particolare attenzione all'inclusione, mediante l'impiego di tecnologie a basso costo e strategie adattive rivolte anche a studenti con bisogni educativi speciali. È stato adottato un disegno di ricerca a metodi misti: dati quantitativi raccolti tramite la *Connectedness to Nature Scale – children (CNS-ch)* in un disegno pre-post con 114 studenti, e dati qualitativi ottenuti attraverso riflessioni raccolte con Mentimeter. Le attività hanno integrato sessioni all'aperto con dispositivi di biofeedback *Plants Play*, compiti riflessivi e produzioni creative quali podcast e narrazioni digitali. I risultati hanno evidenziato un incremento modesto ma significativo della connessione con la natura ($t(111) = -2.66$, $p < .01$, $\Delta = 0.17$). Gli studenti hanno associato la natura principalmente a emozioni positive ed elementi concreti. Complessivamente, *Green Music* ha favorito il coinvolgimento emotivo e ha proposto un modello inclusivo e multisensoriale per l'educazione alla sostenibilità.

KEYWORDS
SEnvironmental education, Music-based Learning, Nature Connectedness
Educazione ambientale, Apprendimento basato sulla musica, Connessione con la natura

Citation: Finestrone, F. (2026). Green Music: Integrating Nature, Music, and Technology to Foster Environmental Awareness and Inclusion in Education. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 103-111. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_12

Copyright: © 2026 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-XXIV-01-26_12

Submitted: October 6, 2025 • **Accepted:** February 8, 2026 • **Published on-line:** February 17, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The society in which we live and of which we are a constitutive part, is increasingly characterized by urban growth and by the detachment from nature (Jensen et al., 2024). This is why investing in environmental education plays a crucial role in addressing contemporary challenges, particularly in fostering children's connectedness to nature and pro-environmental attitudes (Barrable & Booth, 2020; Chawla, 2020; Giusti et al., 2025). The protocol *"Green Music: Connecting Nature and Inclusiveness"* represents an innovative initiative that integrates science, art, and technology in order to stimulate an authentic reconnection with the natural world. This article aims to introduce and analyse the pillars of an educational intervention that employs music and the latent biophilia within each of us as tools to strengthen the bond with the environment, outlining its objectives and transformative potential.

The underlying idea of the protocol is to overcome traditional learning approaches, which often fail to promote significant mindset changes capable of fostering long-term pro-environmental behaviours. Through an experiential and interdisciplinary approach, participants were encouraged to "listen" to nature, both literally and figuratively, by using devices such as *Plants Play*, capable of translating the electrical signals of plants into musical notes. This approach fosters deeper ecological awareness, accompanied by an emotional and sensorial connection that inspires more responsible behaviours (Blasco-Magraner et al., 2025).

The article is structured into several sections, each dedicated to a central aspect of the protocol. The first part presents the theoretical and pedagogical frameworks on which it is based, such as Kolb's (1984; Kolb & Kolb, 2006) experiential learning model and Priest's (1986) framework, both cantered on the importance of direct experience and reflection for personal and collective development. This theoretical foundation highlights the value of biophilia in reconnecting individuals with nature (Deng et al., 2025).

The second section describes in detail the methodology adopted, with particular attention to the role of the *Plants Play* device. This tool allows inaudible ecological dynamics to become perceptible, transforming plant interactions into unique musical experiences. The integration of technology and nature offers an original and engaging educational opportunity, encouraging a critical reflection on our relationship with the environment, which is not unidirectional but reciprocal.

In the central part, the focus shifts to the results obtained through both the pilot study and the subsequent large-scale implementation. The analysis combines quantitative and qualitative data, highlighting a significant improvement in participants' perception of connection with nature. The collected findings demonstrate how the proposed activities enriched the emotional, relational, and cognitive skills of the students involved.

Among the most relevant elements of the protocol is its attention to inclusion and personalization. By involving schools with different socio-cultural profiles and using accessible technologies, the project emerges as a replicable model in various educational contexts. The proposed activities, combining outdoor experiences supported by digital tools, were designed to guarantee the active participation of all students, regardless of their abilities, backgrounds, or starting conditions.

Another distinctive aspect is represented by the fusion of science and art. The sonification of plants' bioelectrical signals not only makes complex ecological phenomena tangible but also stimulates creativity and curiosity through an aesthetic perspective. This synergy between scientific and artistic dimensions has proven particularly effective in eliciting emotional responses and consolidating the bond with the natural world.

The *Green Music* protocol is not only a tool for environmental education, but also a model that opens new possibilities for the use of music and technology in both formal and non-formal contexts. The results obtained underline the importance of an educational approach that goes beyond the mere transmission of theoretical knowledge, aiming instead at enriching the relationship between individuals and the environment through meaningful experiences, and above all, through shared meaning and sensitivity.

The article concludes with a reflection on future perspectives, which include expanding the research sample and adapting the protocol to contexts with more limited resources. In a period of global environmental crisis, interventions such as *Green Music* represent a pioneering yet concrete proposal for building a more sustainable and inclusive society, where respect for nature becomes natural and a constitutive part of human culture.

2. Methodology

2.1 Objectives

The main objective was to evaluate whether the preliminary results observed in the pilot study could be replicated and generalised on a larger sample, adopting a different methodological approach compared to the randomised controlled study. In this phase, the experimental protocol was applied to the entire sample without dividing it into control and experimental groups. The large-scale study also served to explore the generalizability of the protocol by testing its application in different contexts (e.g., schools with varying resources or socio-cultural profiles). This allowed for an understanding of whether the intervention could be effectively implemented across a wide range of educational settings.

2.2 Study context and participants

After a pilot study (Finestrone et al., 2024) that showed promising results, a second, more structured research phase was launched, aimed at confirming the initial hypotheses. This confirmatory experimental phase was developed by expanding the research sample, including a more representative and diverse population. The effectiveness of the intervention was assessed through a pre-post design, measuring the increase in

connectedness to nature before (*ex ante*) and after (*ex post*) the application of the protocol. This approach made it possible to observe the change within the same group of participants, still providing significant indications about the protocol's impact, even in the absence of a direct comparison with a control group. The methodological choice allowed a focus on the overall effectiveness of the protocol in a broader application context, with the aim of collecting evidence to support its large-scale implementation. A long-term follow-up may also be included to assess the persistence of the effects. This confirmatory phase represents a crucial step toward practical application, as the results obtained can be used to develop operational guidelines and plan the implementation of the protocol on a wider scale. In this way, experimental intervention can be transformed into a consolidated educational practice, supported by solid scientific evidence.

For the large-scale study, the Istituto Comprensivo "da Feltre-Zingarelli" (Italy) participated with all the first-year classes of the lower secondary school. A preliminary meeting was held with the teachers involved in the project, during which the operational phases were explained. Teachers, in turn, provided a description of the macro- and micro-context of each class, also reporting the presence and type of students with special educational needs (one student with autism spectrum disorder and one student with hearing impairment). The protocol began in April 2024 and ended in June 2024. Before implementation, all aspects related to the ethics of the research project had been addressed, as was done for the pilot study.

2.3 Tools

The tools used in the large-scale study to quantitatively measure variations in participants' levels of connectedness to nature included the *CNS-ch scale*, adapted by Berto et al. (2012) from the original scale by Mayer and Frantz (2004). The overall score is calculated by summing the scores attributed to the individual items and computing the mean. Responses are expressed on a scale from 0 to 4, where 0 = never and 4 = always. The cut-off point was set at 3, consistent with the validation criteria.

For qualitative analysis, *Mentimeter*, an interactive digital tool widely used in educational and research contexts to collect and analyse textual responses in real time, was implemented. This tool allowed participants to enter words or short phrases on the topic addressed, which were then aggregated into a visual representation. Fundamental to the large-scale study, as in the pilot, was the portable biofeedback device *Plants Play*, employed to convert plants' electrical variance into musical notes and serving as the technological foundation of the experimental protocol. In addition, as in the pilot study, NFC tags, wireless microphones, and Google Workspace tools were made available for the construction of the Digital Storytelling (DST) product.

2.4. Ethical procedures and data management

Before undertaking the study, informed consent and authorization for the processing of personal data (including video recordings and photographs) were obtained from the parents or legal guardians of all underage participants prior to their inclusion in the study, and all data were processed in accordance with confidentiality and privacy regulations. The informed consent explicitly stated that participants were free to decline participation in the research or to withdraw at any time without any consequences.

The research complied with all applicable ethical guidelines and was submitted to the competent ethics committee for review. The data collected from the questionnaires were stored in a secure archive. All data were coded so that any identifying information were removed. The coded data was transferred for storage at the University of Foggia.

2.5. Research design and procedure

Mixed methods were adopted, combining quantitative and qualitative approaches. The purpose of the quantitative phase was to determine whether there was a relationship between the application of the protocol and the levels of connectedness to nature. The qualitative phase was functional to explain and more fully understand the quantitative results. Below is the breakdown of the operational phases. While Phase F0 of the large-scale study coincided with F0 of the pilot study—where the *CNS-ch scale* was administered *ex ante*-the subsequent phases developed in a more structured and extensive manner, though consistent with the pilot design.

2.5.1. Preliminary Phase (F0)

Administration of the *CNS-ch scale* (Berto et al., 2012; Mayer & Frantz, 2004) to assess baseline connectedness to nature (*ex ante*).

2.5.2. Cognitive Activation Phase (F1)

A warm-up activity was conducted through the concept question *"What do you think of when we talk about Nature?"* using Mentimeter. Students, via their personal smartphones, were able to provide up to three open-ended responses. These answers were dynamically visualized on the Interactive Whiteboard (IWB) in the form of a word cloud: as new responses were entered, the cloud updated in real time, with the size of each word proportional to its frequency.

A total of 499 responses were collected. The most recurring words emphasized tangible elements (animals, trees, leaves) and the emotional impact of nature (tranquility, serenity, relaxation).

Following this activity, as in the pilot study, a participatory and transdisciplinary lesson was delivered on communication systems among plants and between humans and nature. This was followed by a natural sound recognition game projected on the IWB, serving both as an assessment of prior knowledge and as a positive reinforcement strategy.

2.5.3. Outdoor Experiential Phase (F2)

Students were divided into heterogeneous groups of 7-8 per class, due to the large sample size and limited time. Each group worked in the school courtyard, conducting experiential activities with a selected plant. Each group member was assigned a specific role (leader, speaker, note-taker, IT expert, skeptic, information researcher). Initially guided by the researcher and subsequently working independently, the groups were provided with:

– the *Plants Play* biofeedback device,
– Orff instruments,
– access to the *Plants Play* app,
– and a stable internet connection.

The groups jointly activated the device, inserted the sensors, applied the electrodes to the chosen plant's leaves, selected the tonal scale and musical instrument for the output, and interacted with the generated melody, which they then recorded. The researcher supervised the activities alongside the teachers, providing prompts when necessary and serving as coach and facilitator. Technical explanation provided to students:

– The *horizontal axis (x-axis)* represents time, expressed in seconds (s). The progressive numbers indicate the temporal sequence of variations in the bioelectrical signal. The graph updated constantly, enabling observation of how the plant's electrical behavior evolved within seconds.
– The *vertical axis (y-axis)* measures electrical resistance, expressed in ohms ( ), directly related to the plant's bioelectrical activity. Resistance varied depending on physiological processes such as water movement, membrane activity, or responses to external stimuli (light, touch, sound).

Higher resistance values indicated greater resistance; lower values indicated less. These oscillations reflected the plant's bioelectrical dynamics and its interactions with the environment (Figure 1).

For the *Yucca* under examination, the regularity of both the melody and the oscillations suggested physiological equilibrium, absent significant stress. Students observed that when mechanical stress was applied to the leaves, the oscillations changed, demonstrating plant responsiveness.

This technical explanation provided students with a scientifically meaningful and intuitive understanding of bioelectrical dynamics, showing how invisible processes could be both visualized and sonified.

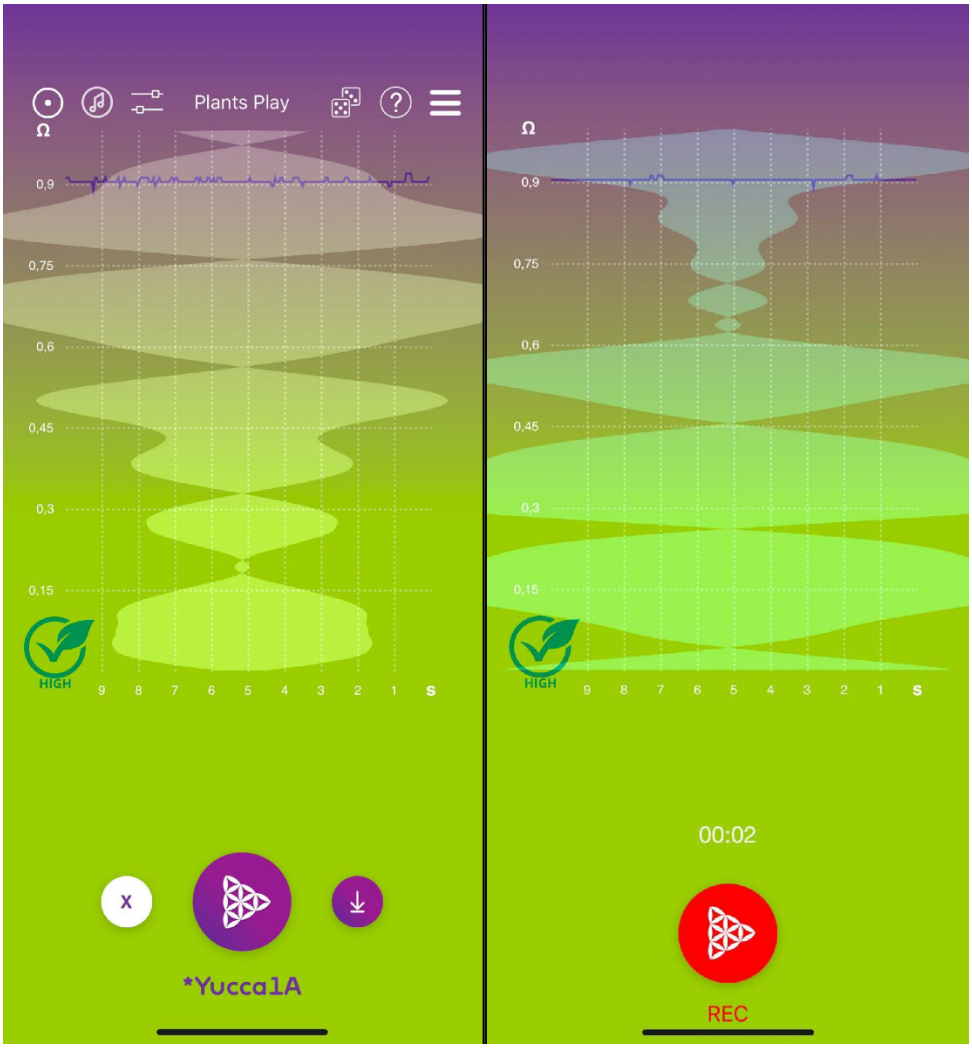


Figure 1. Representation of the electrical activity of the Yucca and recording of the corresponding audio track

2.5.4. Research and Re-elaboration Phase (F3)

Students conducted further research on the selected plant: morphology, history, curiosities, advantages/disadvantages for humans. They were asked to listen again to the recorded track and write down the images and emotions evoked by the sound. Using the app *Vocaroo*, the track was uploaded and converted into a QR code, generating a shareable URL. The collected information and emotional reflections formed the basis for the script of a podcast (developed in Phase F6).

2.5.5. Second Outdoor Experience and Re-elaboration (F4, F5)

These phases replicated F2 and F3, but were conducted in a different setting (a green area adjacent to the school, rather than the courtyard). This ensured consistency with the pilot study while expanding ecological variability.

2.5.6. Podcast/Videopodcast Production (F6)

Each group selected a representative who read and interpreted the written script. The podcast was recorded in class, with the cooperation and silence of all peers, using portable microphones. Tracks were then uploaded by the researcher into the appropriate group folder on Google Drive, renamed, and edited.

In the class with a hearing-impaired student, a videopodcast was produced. The script was projected on the IWB as scrolling text, one student read it aloud, and the hearing-impaired student simultaneously performed it in Italian Sign Language (LIS), which ensured inclusiveness and accessibility (the podcast is available at: https://me-qr.com/9hHZ7zlE).

2.5.7. Digital Storytelling Product (F7)

Each class was provided with a panel on which to assemble their DST product. Groups printed and cut the photos of their chosen plants and the corresponding QR codes (containing the audio tracks recorded in F2 and F4). Students then used the *NFC Tools* app to write and program NFC tags, storing the Vocaroo URLs for each podcast. Aesthetic customization was encouraged: the NFC tags were hidden beneath the plant images to create a "magical" effect. The final product combined panels, photos, QR codes, and NFC tags into a multimodal digital storytelling artifact. Students tested the functionality by scanning QR codes with Google Lens and by activating NFC sensors on their smartphones, listening to the associated tracks (Figure 2).

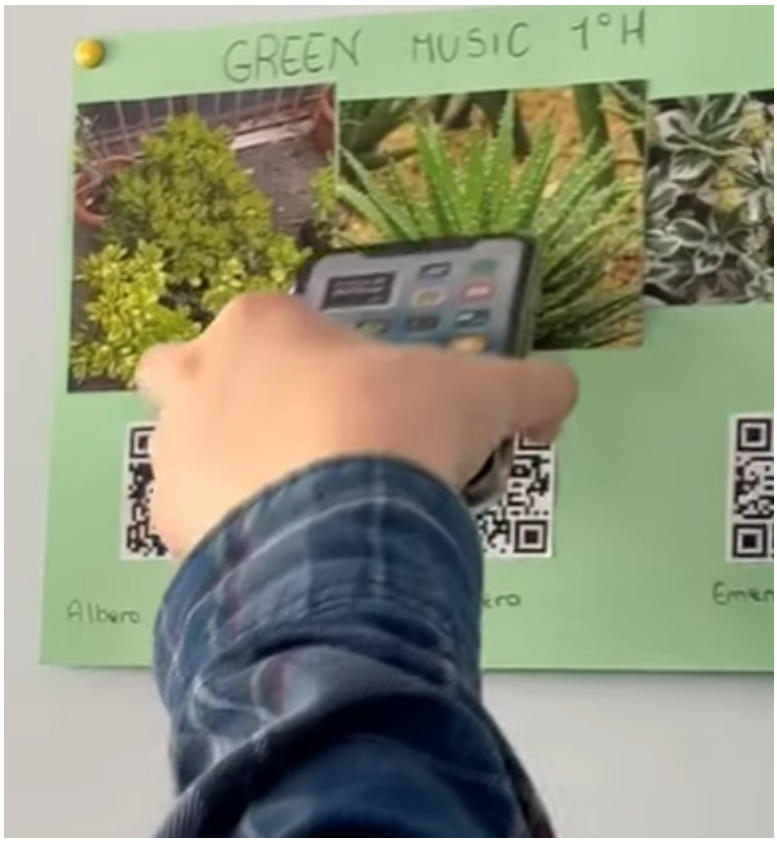


Figure 2. DST operation with NFC sensor

2.5.8. Circle Time and Collective Sharing (F8)

At the end of the DST construction, students participated in a circle time session to share impressions and reflections. They then presented their work to the teachers, explaining the phases followed, the skills acquired, and their willingness to continue with the project in the following school years.

2.5.9. Post-test (F9)

Finally, the *CNS-ch scale* was administered again (*ex post*) to detect any variations in connectedness to nature.

3. Results

3.1 Quantitative results

The initial sample selected for the study consisted of approximately 200 students. However, by the end of data collection, 114 questionnaires were considered valid, as only these included complete responses for both the *ex ante* and *ex post* phases. Some participants did not complete the initial questionnaire, while others failed to respond to the final one. Nevertheless, the available data enabled a robust analysis of score variations, minimizing the risk of bias through the exclusion of incomplete cases, thereby preserving statistical validity.

A paired-samples t-test was conducted to evaluate the difference in connectedness-to-nature scores before and after the intervention, measured on a Likert scale ranging from 0 to 4. The difference was found to be statistically significant ($t(111) = -2.661$, $p < .01$), due to an increase in scores from the pre-test ($M = 2.4629$, $SD = .80$) to the post-test ($M = 2.6372$, $SD = .867$). The statistical analysis thus confirmed a significant difference in connectedness-to-nature scores between pre- and postintervention.

This result indicates that the intervention produced a real effect, substantially reducing the likelihood that the observed variation was due to chance. However, the mean increase observed (0.1743 on a 0-4 Likert scale) appears relatively modest. While statistical significance is evident, the practical relevance of this variation requires critical evaluation, especially when considering the potential impact perceived by participants.

An additional noteworthy element concerns the increase in variability in post-test scores ($SD = .867$) compared to pre-test scores ($SD = .80$). This greater dispersion suggests that the intervention effects were not homogeneous: responses likely varied depending on individual characteristics or contextual factors. Some participants may have benefited more noticeably from the intervention, while others may have reported little or no effect.

Interpreting these results in the context of the adopted Likert scale, the mean increase of 0.1743 represents less than one-fifth of the maximum scale interval. While this increase is statistically significant, it may not correspond to a substantial improvement in the subjective perception of connectedness to nature. Moreover, the absence of consolidated benchmarks for this specific scale further limits the ability to compare results with recognized standards or previous studies, making it more complex to attribute a clear practical value to the observed variation.

In conclusion, the t-test data confirm the statistical effectiveness of the intervention in fostering an increase in connectedness to nature. However, the magnitude of the mean change and the increased dispersion of scores suggest the need for further research to fully assess the practical significance of the results and to identify potential moderators of the intervention's impact on participants. The integration of qualitative and quantitative analysis provided a more comprehensive picture of the intervention's impact, further supporting the transformative potential of the proposed activities.

3.2 Qualitative Analysis (Mentimeter Data)

In particular, analysing the results from the Mentimeter survey conducted during Phase 1 (F1) of the large-scale study yielded interesting findings. The question *"What do you think of when we talk about Nature?"* received 499 responses, which were analyzed both quantitatively (frequency of terms) and qualitatively (thematic and semantic interpretation).

An additional analysis was conducted to identify terms explicitly associated with humans (e.g., man, people, humanity, individual, human being). Using MAXQDA software, a keyword search was performed (*uomo OR "essere umano" OR umanità OR individuo OR "genere umano" OR persone*). Out of the 499 total responses, explicit references to humans were marginal: only two responses contained direct references.

This finding suggests that participants perceived nature as something separate from humanity, emphasizing non-anthropic aspects. When subsequently asked about the human-nature relationship, most students highlighted a perceived distance, often attributing to humans a negative influence on nature, rather than seeing themselves as part of it.

The qualitative analysis identified four macro-themes emerging from the responses:

- *Biodiversity and natural components:* frequent terms included animals, trees, plants, leaves, flowers, forests, and vegetation, underscoring an association with visible elements of biodiversity.
- *Emotions and well-being:* terms such as tranquility, relaxation, serenity, happiness, and calm highlighted an emotional connection to nature as a source of psychological well-being and regeneration.
- *Ecological and ethical reflections:* words like respect, care, and preservation indicated environmental awareness and sensitivity, although ecological references were less frequent than tangible elements and emotions.
- *Sensory and symbolic experiences:* terms such as fragrance, sky, sea, and mountains reflected sensory connections, while words like beauty and harmony revealed an aesthetic and symbolic bond with nature.

Overall, the data revealed a predominantly positive and meaningful perception of nature, characterized by attributes typical of a *locus amoenus* [pleasant place]. The scarce references to humans suggest an idealized and, in some cases, dichotomous vision of nature as separate from human activity—an interpretation that also emerged in the CNS-ch self-assessment scale results.

This phenomenon indicates that participants tend to conceptualize nature as an uncontaminated and harmonious space, distinct from human influence. Such a reductionist vision excludes humanity as an integral part of ecosystems, highlighting the need for deeper educational reflection on the human–nature relationship.

At the same time, the emotional focus-expressed through terms such as relaxation, tranquillity, and serenity-confirms nature's centrality as a source of psychological well-being and personal regeneration. This positive relationship suggests the potential of immersive natural experiences to improve mental health and foster ecological awareness. However, it also raises questions about how educational activities might emphasize not only the emotional but also the cognitive dimension, connecting nature's beauty and benefits with a deeper and more responsible approach to sustainability.

Reflecting on the more concrete elements (trees, plants, animals, leaves), it is evident that students' concept of nature was anchored to visible and tangible images. This underscores the educational need to broaden the notion of nature to include less evident dynamics, such as ecological cycles, complex interactions among living beings, and the role of humans in these relationships.

The limited direct references to human-nature interdependence indicate a lack of perception of humans as part of the natural system. This suggests that didactic activities should aim to foster an integrated vision, in which humans are recognized as active and responsible agents in ecosystem conservation.

The collected data provide useful insights for designing future educational interventions that both valorize the emotional bond with nature and guide learners toward a more rational and integrated ecological understanding. Pedagogical approaches that combine sensory and theoretical experiences could help bridge the gap between the idealization of nature and the realities of sustainable management, promoting ecological awareness that encompasses both respect for the environment and the necessity of informed human intervention.

Educational interventions may therefore emphasize:

- The understanding of human-nature interdependence.
- The importance of integrating direct experiences in natural environments to foster ecological empathy and emotional well-being.
- Sustainability education, raising awareness of the dynamics between human activity and the natural world.

This analysis provides a basis for subsequent studies on larger samples to further explore the perceived human-environment relationship and evaluate targeted educational strategies, such as those proposed by the *Green Music* protocol.

4. Discussion

The results of the large-scale study confirm and expand on what was observed in the pilot phase of the *Green Music* protocol, offering further insights into the effectiveness and replicability of the educational intervention. Findings from the pilot study revealed that the experimental group exposed to the Green Music protocol demonstrated significantly greater improvements than the control group, which participated in a standard intervention.

The findings obtained with the *Green Music* protocol provide a significant starting point for reflecting on the effectiveness of educational approaches aimed at fostering a deeper connection between students and nature. The increase in connectedness-to-nature scores ($t(111) = -2.661$, $p < .01$) indicates a positive effect of the intervention, even though the magnitude of the average change (0.1743 on a 0–4 Likert scale) suggests room for improvement.

This result lends itself to a more nuanced interpretation, considering both the characteristics of the participants and the contexts in which the intervention was implemented. The greater dispersion in post-test scores (SD = 0.867 compared to SD = 0.80 at pre-test) suggests variability in the effects, likely influenced by individual or contextual factors. This interpretation is consistent with the literature: Boyce-Tillman (2020) emphasizes how emotional support and the structure of the educational experience significantly shape outcomes. Similarly, differences in students' initial motivation or biophilic predisposition (Wilson, 1984) may have influenced the degree of change observed.

The analysis of student responses during Phase 1, when asked to express what "nature" represented to them, highlighted a prevailing association with tangible elements (trees, animals) and positive emotional states (tranquility, relaxation). However, explicit references to humans were rare, confirming a dichotomous vision between nature and anthropic activity. This perception, already documented by Wilson (1984) and Pirchio et al. (2021), reflects a conception of nature as an idealized and separate space. While this vision indicates a strong emotional bond, it also highlights the need to promote a more integrated and conscious understanding of human-nature dynamics.

Innovative methodologies such as Digital Storytelling and immersive sensory experiences proved effective in generating student interest and engagement, as also demonstrated by Guo et al. (2020). However, the protocol seemed to prioritize the emotional dimension over the cognitive one. In this regard, Dunkley (2016) suggests integrating critical reflection and interdisciplinary content to deepen complex ecological knowledge and stimulate more comprehensive ecological awareness. The marginality of references to humans invites a reconsideration of how human-nature relationships are presented. As suggested by Hacking et al. (2023), adopting an approach that emphasizes ecological interdependence could help overcome this dichotomy and encourage

a more integrated perspective. The combination of aesthetics, science, and narrative in the *Green Music* protocol has already proven to be a strength. Yet, expanding the cognitive component—by explicitly connecting emotional experiences with ecological principles-could amplify the protocol's effectiveness, fostering both emotional connection and a stronger sense of environmental responsibility.

5. Limitations and Future Directions

The *Green Music* study demonstrated how environmental education can be enriched through immersive experiences that integrate technological, musical, and natural elements. The results highlight the innovative potential of the protocol while also pointing to the challenges and opportunities that arise from implementing similar interventions in educational contexts. This section discusses the study's limitations, explores future perspectives for improved implementation, and reflects on the findings in light of existing theories and practices. One limitation concerns the context-specific nature of the study. The intervention was implemented in school environments with very specific socio-cultural and infrastructural characteristics, which cannot represent the full variety of educational contexts in Italy or internationally. Although implementation showed positive results, its applicability in contexts with fewer technological resources or limited green spaces remains uncertain. Another limitation is related to the convenience sampling approach. While this methodology enabled the study to be launched quickly, it limited the representativeness of the sample and, consequently, the generalizability of the conclusions. To strengthen the study's validity, future research should replicate the protocol with random sampling and include a broader, more diverse population. The cross-sectional design of the study represents a further limitation. While this design provides a "snapshot" of the observed dynamics, it does not allow conclusions to be drawn about the sustainability of the effects over time. Introducing a longitudinal design with periodic follow-ups would provide stronger evidence of the durability of the protocol's educational effects, allowing monitoring of connectedness to nature and the evolution of pro-environmental attitudes. The limited time frame of the study may also have influenced the magnitude of the results. Although the improvement observed in connectedness-to-nature scores (CNS-ch scale) was significant, longer periods may be required to achieve mean values above the cut-off of 3. This highlights the importance of exploring extended interventions. Increasing the frequency of active learning sessions, exposure to natural environments, and systematic use of innovative methodologies (such as outdoor learning) could further enhance student engagement and strengthen their bond with nature.

The implementation of the protocol was also influenced by the technological resources available in participating schools and the limited training of teachers. Independent replicability of the proposed activities will require greater attention to teacher training, enabling educators to conduct and adapt the protocol without direct supervision by the researcher.

Another challenge was the reduction of the analysable sample. Of the approximately 200 students initially selected, only 114 completed both the *ex ante* and *ex post* questionnaires, leading to the exclusion of incomplete cases. This type of attrition is common in educational research. While the exclusion of incomplete responses reduced the final sample size, it also ensured coherence and reliability in the analysed data.

The size of working groups in the large-scale study, influenced by time constraints and space availability, may also have limited outcomes. Larger groups required more time for organization and interpersonal management, potentially reducing opportunities for individual in-depth exploration and the consolidation of specific competencies. The use of the musical biofeedback device, directly provided by the researcher, also represents a limitation. While this device is central to the protocol, its availability could hinder scalability in contexts with limited technological resources. Nonetheless, the use of such innovative devices greatly enriches the educational experience, offering unique multisensory learning opportunities.

Furthermore, the relatively short duration of the intervention did not allow for assessment of long-term effects. The absence of a longitudinal follow-up prevents certainty about the persistence of the observed changes in connectedness to nature. Similarly, in the large-scale phase, the absence of a control group may have limited the possibility of isolating the specific effects of the protocol from external factors. Given the close relationship between connectedness to nature and biophilia, understood as a specific form of empathy toward the natural world and living beings, future perspectives could include an evaluation of empathy. Specifically, administering an empathy scale before and after the intervention could test whether strengthening connectedness to nature is related to increased empathic sensitivity. This approach would allow deeper investigation not only of the effectiveness of the *Green Music* protocol, but also of its potential spillover effects on interpersonal relationships and social sensitivity.

6. Conclusions

The *Green Music* protocol represents an innovative and relevant contribution to the field of environmental education, demonstrating that the integration of nature, music, and technology can foster a deeper and more authentic connection with the natural environment. The adopted approach, based on multisensory experiences and active student engagement, produced significant results in both the exploratory study and the large-scale implementation.

Despite the limitations discussed, the protocol emerges as an effective and replicable tool for promoting ecological and emotional competencies in educational contexts. The success of the protocol is evident in both the quantitative and qualitative data collected. The significant increase in scores on the *Connectedness to Nature Scale – children (CNS-ch)*, combined with students' positive feedback, underscores the transformative impact of the intervention.

The opportunity to "listen" to nature through musical biofeedback and to translate experiences into digital narratives allowed students to experience the natural environment in a dynamic and engaging way, moving beyond traditional approaches to environmental education.

To further consolidate the evidence base and address the identified limitations, future research should include larger samples, longitudinal follow-ups, and the systematic integration of interdisciplinary content. Preliminary results confirm the validity of the approach and suggest significant potential for scalability. Expanding the study and introducing more sophisticated methodologies represent the next steps toward consolidating the scientific evidence and promoting broader adoption of the protocol. Promoting a deeper bond with nature is not merely an educational goal but an imperative for building a more sustainable and conscious society. Interventions such as *Green Music* can play a crucial role in this process, providing new generations with the tools to understand and respect the natural world.

References

Barrable, A., & Booth, D. (2020). Increasing nature connection in children: A mini review of interventions. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00492

Berto, R., Pasini, M., & Barbiero, G. (2012). Biofilia sperimentale. *Culture della sostenibilità*, *5*(10), 161–182. Retrieved January 6, 2026, from https://www.univda.it/wp-content/uploads/2018/11/Cult-Sostenibilità-10-161-184.pdf

Blasco-Magraner, J. S., Marín-Liébana, P., Hurtado-Soler, A., & Botella-Nicolás, A. M. (2025). The use of soundscapes in environmental education: Teachers' competencies in auditory analysis and emotional identification. *Behavioral Sciences*, *15*(6), Article 744. https://doi.org/10.3390/bs15060744

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, *2*(3), 619–642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128

Deng, H., Ismail, M. A., & Sulaiman, R. (2025). Exploring the impact of biophilic design interventions on children's engagement with natural elements. *Sustainability*, *17*(7), Article 3077. https://doi.org/10.3390/su17073077

Finestrone, F., Savino, F. P., & di Furia, M. (2024). Music of nature: Case study of an innovative teaching methodology. In G. Casalino, R. Di Fuccio, G. Fulantelli, P. Raviolo, P. C. Rivoltella, D. Taibi, & G. A. Toto (Eds.). *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 580–591). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67351-1_38

Giusti, M., Mäkelä, V. T. A., Skagerlid, A. G., & Nagatsu, M. (2025). Shifting relationships with nature through schools: Exploring the social and spatial context for transformative sustainability education. *Ecology and Society*, *30*(2), Article 34. https://doi.org/10.5751/ES-15969-300234

Guo, M., Su, H., & Yue, L. (2020). Ecology-focused aesthetic music education as a foundation of the sustainable development culture. *Interdisciplinary Science Reviews*, *45*(4), 564–580. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1820154

Hacking, E. B., Bastos, E., Hogarth, H., Sands, B., Dunkley, R., Wenham, L., Saputra, A., McCabe, O. F., Fletcher, A., Nashid, A. A., Anjani, A., & Davies, B. (2023). Mosaicking childhoodnature relations: Situated encounters with country in times of climate change. *Children's Geographies*. https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2285473

Jensen, J. K., Alkan Olsson, J., von Post, M., & Isaksson, C. (2024). Reconnecting children to nature: The efficacy of a wildlife intervention depends on local nature and socio-economic context, but not on urbanisation. *People and Nature*, *6*(5), 1987–2000. https://doi.org/10.1002/pan3.10702

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In R. R. Sims, & S. J. Sims (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education* (pp. 45–91). Nova Science.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, *24*(4), 503–515. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 648458. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, *17*(3), 13–15. https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia.* Harvard University Press.

Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service

Competenze degli insegnanti di educazione fisica del nord-est dell'Italia in relazione al genere e alla durata del periodo di servizio

Claudia Maulini
Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere; Università degli Studi di Napoli Parthenope (Italy);
claudia.maulini@uniparthenope.it – https://orcid.org/0000-0002-8649-4755
Domenico Tafuri
Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere; Università degli Studi di Napoli Parthenope (Italy);
domenico.tafuri@uniparthenope.it – https://orcid.org/0000-0002-5948-1414
Bojan Leskošek
Faculty of Sport; University of Ljubljana (Slovenia); bojan.leskosek@fsp.uni-lj.si – https://orcid.org/0009-0005-6425-0601
Miloš Tul
Liceo Scientifico F. Prešeren (Italy); milos.tul@preseren.edu.it
Marjeta Kovač
Faculty of Sport; University of Ljubljana (Slovenia); marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si – https://orcid.org/0000-0002-4796-3635

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper examines the perceived professional competencies of physical education teachers in North-Eastern Italy, focusing on gender and years of service. A sample of 484 teachers completed a 35-item questionnaire covering four areas: teaching methods, general didactic knowledge, socio-cultural aspects, and pedagogical and motivational strategies. Findings reveal significant differences: teachers with less than 10 years of service perceive themselves as more competent in methodological skills; female teachers report greater confidence in pedagogical and motivational strategies, while male teachers consider themselves stronger in methodological, didactic, and socio-cultural dimensions. The evidence highlights the need to rethink both initial and in-service training, promoting critical, inclusive, and socially aware educational pathways able to respond to the challenges of contemporary physical education.

Il presente lavoro analizza la percezione delle competenze professionali degli insegnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia, con particolare attenzione al genere e all'anzianità di servizio. Un campione di 484 docenti ha compilato un questionario di 35 item articolato in quattro aree: metodi di insegnamento, conoscenze didattiche generali, aspetti socio-culturali e strategie pedagogiche e motivazionali. I risultati evidenziano differenze significative: i docenti con meno di 10 anni di servizio si percepiscono più competenti nell'area metodologica; le insegnanti donne dichiarano maggiore sicurezza nelle strategie pedagogiche e motivazionali, mentre i colleghi uomini si riconoscono più forti nelle dimensioni metodologiche, didattiche e socio-culturali. Le evidenze emerse sollecitano una riflessione sulla formazione iniziale e continua, auspicando percorsi critici, inclusivi e socialmente consapevoli, in grado di rispondere alle sfide dell'educazione fisica contemporanea.

KEYWORDS
Physical education teachers, Self-evaluation, Competencies, Gender, Years of teaching
Insegnanti di educazione fisica, Autovalutazione, Competenze, Genere, Anni di insegnamento

Citation: Maulini, C., et al. (2026). Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 112-119. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_13

Copyright: © 2026 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 (M. Kovač); Section 2 (B. Leskošek); Section 3 (M. Tul); Section 4 (C. Maulini); Section 5 (D. Tafuri).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_13

Submitted: August 21, 2025 • **Accepted**: January 7, 2026 • **Published on-line**: February 28, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la promozione di un'educazione fisica di qualità è divenuta sempre più urgente sia a livello internazionale che nazionale, in risposta alla crescente diffusione di stili di vita sedentari tra bambini e adolescenti (UNESCO, 2015; ISTAT, 2019; Dudley et al., 2022). L'educazione fisica è oggi riconosciuta come uno degli strumenti principali per sviluppare la *physical literacy* nei giovani (Liu & Chen, 2021) e per promuovere valori più ampi legati alla salute, all'inclusione e alla coesione sociale (Casolo et al., 2019; Burrows et al., 2020).

In questo contesto, il ruolo degli insegnanti di educazione fisica risulta fondamentale. Essi sono chiamati non solo a trasmettere contenuti disciplinari, ma anche a promuovere stili di vita attivi, l'inclusione sociale e il benessere lungo tutto l'arco della vita. Questa responsabilità multifattoriale richiede un elevato livello di competenza professionale, sia generale che specifica (Eurydice, 2002). Mentre le competenze generali—come la comunicazione, il lavoro di squadra e la responsabilità etica—sono trasferibili tra le discipline, le competenze specifiche riguardano conoscenze e abilità didattiche direttamente connesse all'insegnamento dell'EF, inclusi aspetti anatomici, fisiologici, pedagogici, metodologico-didattici e motivazionali (Kova et al., 2008; Casolo et al., 2019).

Tuttavia, la competenza nell'insegnamento non è una qualità statica. Essa è influenzata da una combinazione di fattori oggettivi e soggettivi, tra cui gli anni di esperienza, il genere, il contesto di insegnamento e i valori e le convinzioni personali (Schnitzius et al., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ad esempio, gli insegnanti alle prime armi riportano spesso livelli inferiori di autoefficacia rispetto ai colleghi più esperti, che sviluppano fiducia e resilienza attraverso anni di pratica e riflessione pedagogica (Manross & Templeton, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

In relazione al genere, diversi studi hanno evidenziato differenze nella percezione delle proprie competenze. Le insegnanti riportano spesso una maggiore percezione di competenza nella pianificazione delle lezioni e nelle strategie didattiche generali (Kova et al., 2008; Schnitzius et al., 2021), mentre gli insegnanti di sesso maschile tendono a sentirsi più sicuri nella gestione della classe, nella dimostrazione delle abilità motorie e nell'ambito delle scienze sociali dello sport (Preece & Bullingham, 2020; Rojo-Ramos et al., 2022).

La questione assume particolare rilevanza nell'ambito dell'aggiornamento professionale continuo. Nonostante il riconoscimento della sua importanza per il mantenimento della qualità educativa, l'aggiornamento professionale continuo non è sempre attuato in modo sistematico. Come evidenziato nei contesti sloveno e italiano, emerge la necessità di programmi strutturati di inserimento, modelli di mentoring e politiche che supportino lo sviluppo continuo degli insegnanti di educazione fisica lungo tutta la loro carriera (Tul, 2016; Maulini et al., 2022).

Partendo da questo quadro teorico, il presente studio indaga in che modo il genere e gli anni di servizio influenzano l'autopercezione delle competenze specifiche degli insegnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia. La ricerca si ispira a uno studio recentemente condotto in Slovenia (Tul et al., 2024), che ha evidenziato pattern distinti nella percezione della propria preparazione professionale tra insegnanti uomini e donne in diverse fasi della carriera. Concentrandosi sul contesto educativo italiano, questo studio mira a identificare implicazioni concrete per i programmi di formazione iniziale e continua, contribuendo così al più ampio dibattito europeo sull'efficacia e l'identità professionale degli insegnanti di educazione fisica.

2. Metodo

Il campione dello studio è composto da 484 insegnanti di educazione fisica impiegati nelle scuole primarie e secondarie delle regioni del Nord-Est dell'Italia, in particolare Friuli Venezia Giulia e Veneto. Di questi, 209 (43,2%) sono uomini e 275 (56,8%) sono donne. In termini di esperienza professionale, 338 insegnanti (69,8%) insegnano da oltre 20 anni, 68 (14,4%) tra 11 e 20 anni, e 78 (16,1%) da meno di 10 anni[1].

Sulla base di precedenti contributi teorici e metodologici (Gallardo, 2006; Kova et al., 2008; Hardman et al., 2008), è stato costruito un questionario auto-somministrato articolato in tre sezioni: 1) dati demografici (genere, età, anni di servizio, ordine di scuola); 2) competenze generali (36 item); 3) competenze specifiche di disciplina (40 item). Quest'ultima sezione è oggetto dell'analisi presentata in questo studio.

Le competenze specifiche riguardano diversi ambiti dell'educazione fisica: comprensione degli aspetti biologici, fisiologici e sociali dell'attività motoria e dello sport, conoscenza della teoria dell'allenamento, competenze pedagogiche e didattiche, capacità di valutazione, e uso delle tecnologie nell'insegnamento della disciplina. I docenti hanno valutato il proprio livello di competenza su una scala Likert a quattro livelli (1 = totalmente incompetente; 2 = poco competente; 3 = competente; 4 = altamente competente), secondo un approccio soggettivo di autovalutazione coerente con quello impiegato in studi analoghi (Tul, 2016; Schnitzius et al., 2021).

Nel Friuli-Venezia Giulia il questionario è stato inviato a 147 scuole secondarie di primo grado e a 92 scuole secondarie di secondo grado; nel Veneto a 660 scuole secondarie di primo grado e a 218 scuole secondarie di secondo grado. Il tasso di risposta stimato è stato pari al 27% per il Friuli-Venezia Giulia e al 28% per il Veneto.

I dati raccolti sono stati analizzati tramite il software PASW Statistics 18.0. In una prima fase è stato calcolato il coefficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) per valutare l'adeguatezza del campione, seguito dal test di Bartlett. Per ridurre la complessità dei collegamenti tra item del questionario, è stata applicata un'analisi

1 I dati utilizzati in questo studio provengono dalla precedente indagine di Tul et al. (2022). Considerata l'ampiezza e la complessità del *dataset*, il gruppo di ricerca ha formulato ulteriori domande di indagine. Il presente contributo analizza una parte dei dati non esaminati nello studio precedente, affrontando aspetti specifici con l'intento di apportare un ulteriore contributo scientifico al tema delle competenze professionali degli insegnanti di Educazione fisica del Nord-Est italiano. A differenza di Tul et al. (2022), che in cui era stata effettuata un'analisi basata sui singoli *item* del questionario, la presente ricerca utilizza un approccio centrato sui fattori, mediante analisi fattoriale esplorativa.

fattoriale ad assi principali con rotazione obliqua (Direct Oblimin), utilizzando come criteri il valore proprio (> 1), lo scree plot e la leggibilità interpretativa dei fattori. L'affidabilità interna del questionario è stata verificata tramite il coefficiente Alpha di Cronbach.

Per l'individuazione delle differenze significative nella percezione delle competenze in relazione al genere e agli anni di insegnamento è stata condotta un'analisi multivariata della varianza (MANOVA), i cui risultati sono riportati nella sezione successiva.

3. Risultati

Il questionario ha evidenziato un'elevata consistenza interna, con un coefficiente di affidabilità Cronbach's Alpha complessivo pari a .959, e valori compresi tra .795 e .920 per i singoli fattori. I risultati del test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .956) e del test di Bartlett (p < .001) hanno confermato l'adeguatezza del campione per l'analisi fattoriale.

L'analisi fattoriale ha permesso di estrarre cinque fattori principali, che spiegano complessivamente il 51,036% della varianza totale (Tabella1). I fattori individuati sono:

1. Strategie pedagogiche e motivazionali
2. Aspetti biologici e fisiologici dello sport
3. Metodi di insegnamento
4. Aspetti delle scienze sociali dell'EF e dello sport
5. Conoscenze didattiche generali

Fattori e relative competenze	L		% Var	MANOVA
Strategie pedagogiche e motivazionali				
Capacità di stimolare la creatività (ricerca di varie soluzioni a problemi motori, utilizzo di differenti conoscenze tecniche in relazione alle esigenze…)	0.799	0.920	37.89	f > m, p = .003**
Capacità di stimolare l'acquisizione di nuove abilità tecniche da parte dell'allievo in modo proficuo e creativo	0.778			
Capacità di stimolare gli allievi ad approfittare del tempo libero in modo attivo (es. partecipando ad attività fisico-sportive)	0.689			
Capacità di stimolare il progresso dell'allievo	0.683			
Aspetti biologici e fisiologici dello sport				
Conoscere gli aspetti anatomo/funzionali del movimento e dello sport	-0.878	0.873	4.09	
Conoscere gli aspetti fisiologici del movimento e dello sport	-0.856			
Conoscere gli aspetti biomeccanici del movimento e dello sport	-0.579			
Conoscere gli aspetti del movimento e dello sport relativi alla salute	-0.395			
Metodi di insegnamento				
Capacità di esecuzioni a scopo dimostrativo di particolari fondamentali tecnici non presenti nel programma di EF	0.874	0.795	3.43	m > f, p = .001* (< 10y) > (> 20y), p = .042*
Conoscere la progressione didattica per l'insegnamento degli elementi tecnici fondamentali di discipline sportive non presenti nel programma di EF	0.663			
Conoscere la progressione didattica per l'insegnamento degli elementi tecnici fondamentali di discipline sportive presenti nel programma di EF	0.621			
Aspetti delle scienze sociali dell'EF e dello sport				
Conoscere gli aspetti filosofici dello sport	0.722	0.871	3.49	m > f, *p* = .032*
Conoscere gli aspetti culturali dello sport	0.659			
Conoscere l'influenza dei media sullo sport	0.645			
Conoscere gli aspetti storici dello sport	0.641			
Conoscenze didattiche generali				
Conoscere la didattica generale nell'ambito del processo di educazione e formazione sportiva nell'ambito dell'EF	-0.700	0.897	2.15	m > f, *p* < .001***
Capacità di definire con chiarezza gli obiettivi e gli standard di apprendimento in relazione al programma ufficiale di EF	-0.688			
Capacità di analizzare la situazione di partenza, come base per la programmazione del processo di educazione e formazione sportiva nell'ambito dell'EF	-0.596			
Conoscere il programma (curricolo) di EF	-0.595			

Tabella 1. Struttura fattoriale delle competenze e differenze in base al sesso dell'insegnante e agli anni di insegnamento.
***Legenda abbreviazioni:* L – carichi fattoriali; – Cronbach Alpha; %Var – percentuale della varianza totale spiegata dal fattore; MANOVA – risultati MANOVA; f – femminile; m – maschile; < 10y – insegnanti con meno di 10 anni di insegnamento; >20y – insegnanti con più di 20 anni di insegnamento; *p < .05; **p < .01; ***p < .001**

L'analisi multivariata della varianza (MANOVA) ha rivelato differenze statisticamente significative nella percezione delle competenze in relazione al genere ($p < .001$; $\eta^2 = .057$) e agli anni di insegnamento ($p = .006$; $\eta^2 = .026$), mentre non sono emerse interazioni significative tra i due fattori. I risultati dettagliati sono riportati nella Tabella 2

		F value	*Hypothesis df*	*Error df*	*p*	η^2
Intercept	0.977	2.2165	5	474	0.052	0.023
Gender	0.943	5.721	5	474	0.000	**0.057**
Years of teaching	0.950	2.488	10	948	0.006	**0.026**
Gender*Years of teaching	0.985	0.734	10	948	0.693	0.008

Tabella 2. Differenze nelle competenze di autovalutazione relative agli anni di insegnamento e al sesso degli insegnanti di educazione fisica. *Legenda abbreviazioni:* – lambda di Wilks; p – significatività statistica; η^2 – Eta quadrato parziale

I risultati hanno dimostrato differenze rispetto a:

- Strategie pedagogiche e motivazionali: le insegnanti percepiscono un livello di competenza significativamente più elevato rispetto ai colleghi uomini ($p = .003$), lungo tutta la carriera professionale. Questo fattore include competenze legate alla promozione della creatività nella ricerca di soluzioni motorie (Peluso Cassese, 2013), allo sviluppo personale dell'alunno, e alla promozione di stili di vita attivi.
- Aspetti biologici e fisiologici dello sport: non sono emerse differenze significative né in relazione al genere, né agli anni di servizio.
- Metodi di insegnamento: gli insegnanti di sesso maschile hanno mostrato una percezione più elevata delle proprie competenze in questo ambito ($p = .001$), con una differenza significativa anche in base all'esperienza: gli insegnanti di educazione fisica con meno di 10 anni di servizio si percepiscono più competenti rispetto a quelli con oltre 20 anni ($p = .042$).
- Aspetti delle scienze sociali dello sport: i docenti uomini, anche in questo caso, riportano una percezione più elevata rispetto alle donne ($p = .032$). Tale ambito comprende la comprensione degli aspetti culturali, filosofici e storici dello sport.
- Conoscenze didattiche generali: gli insegnanti uomini dichiarano un livello di competenza percepita significativamente più elevato rispetto alle colleghe ($p < .001$). Questo fattore include capacità legate alla pianificazione, all'analisi dei bisogni formativi e alla comprensione dei curricoli di EF.

Infine, i dati evidenziano che il genere e l'esperienza professionale influenzano in modo distinto la percezione delle competenze specifiche degli insegnanti di educazione fisica, sottolineando l'importanza di una formazione iniziale e continua più mirata e differenziata.

4. Discussione

I risultati di questo studio confermano che la percezione delle competenze specifiche da parte degli insegnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia è significativamente influenzata sia dal genere sia dagli anni di servizio. Tuttavia, tali influenze non si distribuiscono in maniera uniforme, variando a seconda delle aree di competenza indagate.

4.1 Anzianità di servizio e percezione delle competenze

In linea con precedenti evidenze (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Manross e Templeton, 1997), lo studio ha rilevato che gli insegnanti con meno di 10 anni di esperienza percepiscono un livello di competenza superiore nel fattore *Metodi di insegnamento*. Questo fattore comprende la capacità di dimostrare abilità tecniche sportive, sia comprese nel curriculum scolastico sia appartenenti a discipline emergenti, come paddle, snowboard, arrampicata sportiva, nuove forme di danza o attività aerobiche. La maggiore dimestichezza con questi contenuti da parte dei docenti più giovani è verosimilmente connessa alla loro recente formazione universitaria, più aggiornata rispetto a quella dei colleghi più esperti (Addai-Tuffour et al., 2021), e a una maggiore prontezza psicofisica nel dimostrare movimenti complessi. Al contrario, gli insegnanti di educazione fisica con oltre 20 anni di esperienza riportano una percezione meno marcata di competenza metodologica, probabilmente anche a causa di un maggiore rischio di infortuni legati alla dimostrazione pratica, come già documentato da studi condotti in contesti canadesi, svedesi e sloveni (Lemoyne et al., 2007; Sandmark et al., 1999; Kova et al., 2013). Ciò non toglie che l'esperienza maturata lungo la carriera possa favorire, in altri ambiti, una più solida padronanza pedagogica e una lettura più articolata delle dinamiche di apprendimento.

4.2 Genere e percezione delle competenze

Per quanto riguarda le differenze di genere, lo studio evidenzia che gli insegnanti uomini percepiscono una maggiore competenza nei fattori *Metodi di insegnamento*, *Aspetti delle scienze sociali dello sport* e *Cono-*

scenze didattiche generali. Questi risultati sollevano alcune considerazioni critiche. Nel caso del fattore *Metodi di insegnamento*, la letteratura ha ampiamente documentato la persistenza di stereotipi di genere nella pratica dell'EF, spesso derivanti da una cultura sportiva fortemente maschilizzata (Appleby & Foster, 2013; Chalabaev et al., 2013; Clément-Guillotin et al., 2011; Constantinou et al., 2009). Tale impostazione, veicolata implicitamente da curricoli nascosti, tende a favorire un modello didattico improntato sulla performance e sulla dimostrazione tecnica, ambiti in cui gli insegnanti di educazione fisica maschi sembrano riconoscersi maggiormente. Come osservano Koka e Sildala (2018) e Cioni et al. (2023), le pratiche scolastiche di palestra spesso accentuano un habitus corporeo connotato al maschile, che può rafforzare percezioni di competenza diseguali tra uomini e donne. Il fattore *Aspetti delle scienze sociali dello sport* include competenze legate alla comprensione delle dimensioni storiche, filosofiche e culturali dello sport. Sebbene tali contenuti siano talvolta sottovalutati nella formazione iniziale (Kova , 2008; Tul, 2016), gli insegnanti uomini mostrano in questo studio una maggiore attenzione a tali aspetti. Si può ipotizzare che ciò sia legato a una tradizione accademica e professionale, in particolare quella degli ex ISEF, fortemente orientata al ruolo identitario e storico dello sport nella cultura nazionale. Inoltre, il maggiore coinvolgimento maschile in attività sportive extracurricolari, quali il lavoro in società sportive, potrebbe aver favorito una consapevolezza più marcata del valore socioculturale dello sport (Tul, 2016). Anche per quanto riguarda il fattore *Conoscenze didattiche generali*, gli insegnanti di educazione fisica di sesso maschile si autovalutano come maggiormente competenti. Questo dato contrasta con studi precedenti (Schnitzius et al., 2021; Kova et al., 2008; Tul et al., 2024), secondo i quali sono le insegnanti a dimostrare una maggiore attenzione alle pratiche di pianificazione e gestione didattica. Tuttavia, si può ipotizzare che gli insegnanti uomini coinvolti nel presente campione abbiano sviluppato, nel tempo, una maggiore sensibilità agli aspetti organizzativi e curricolari dell'insegnamento, forse anche in virtù di ruoli istituzionali assunti in ambito scolastico.

4.3 Le strategie pedagogiche e motivazionali: una competenza femminile?

Le insegnanti di EF riportano una percezione più elevata delle proprie competenze nell'ambito delle *Strategie pedagogiche e motivazionali* ($p = .003$). Questo fattore comprende la capacità di promuovere la creatività nella ricerca di soluzioni motorie, l'autonomia e lo sviluppo personale degli allievi, favorendo al contempo uno stile di vita sano e attivo. La letteratura riconosce a queste competenze un valore centrale per una EF orientata alla salute, all'inclusione e alla partecipazione (Peluso Cassese, 2013; Benetton & Visentin, 2021). All'interno di questo ambito, l'item relativo all'inclusione, individualizzazione e differenziazione didattica assume un'importanza particolare, soprattutto in riferimento agli studenti con bisogni educativi speciali (Rodriguez García et al., 2023; Starc & Strel, 2012). Le insegnanti sembrano mostrare una maggiore sensibilità relazionale, una comunicazione più efficace e una maggiore attenzione ai bisogni emotivi e motivazionali degli studenti, come confermato anche dagli studi di Taylor e Ntoumanis (2007). La presenza di tali attitudini favorisce un ambiente di apprendimento più empatico, centrato sulla persona, e può spiegare la maggiore autopercezione di efficacia da parte delle docenti di sesso femminile.

4.4 Ulteriori aspetti di rilievo

I risultati emersi dal presente studio italiano trovano significative corrispondenze, ma anche alcune differenze rilevanti, rispetto ai dati raccolti nello studio condotto in Slovenia da Tul et al. (2024), a cui questa ricerca si ispira metodologicamente. In entrambi i contesti, emerge una tendenza generale degli insegnanti di educazione fisica a sovrastimare le competenze considerate più affini al proprio profilo identitario, spesso influenzato da fattori di genere e anzianità di servizio (Kova et al., 2008; Tul, 2016).

In Slovenia, come in Italia, gli insegnanti di educazione fisica con minore esperienza (< 10 anni) riportano una percezione più elevata delle proprie competenze metodologiche e pratiche. Ciò conferma l'ipotesi che le generazioni più recenti di insegnanti, grazie a una formazione universitaria più aggiornata e vicina alle nuove pratiche motorie, si sentano maggiormente preparate nella dimostrazione e nell'adozione di approcci didattici innovativi (Addai-Tuffour et al., 2021; Dudley et al., 2022). In entrambi i Paesi, tuttavia, questa sicurezza tende a diminuire con l'aumentare dell'esperienza professionale, suggerendo la necessità di programmi di aggiornamento continuo focalizzati su nuove metodologie e tecniche di insegnamento (UNESCO, 2015).

Un dato di particolare interesse riguarda le differenze di genere. Se in Slovenia le insegnanti donne percepiscono livelli più alti di competenza nei domini legati alla didattica e alla relazione educativa (Tul, 2016), il presente studio italiano evidenzia un'inversione: sono gli insegnanti uomini a dichiarare maggiore competenza nelle *conoscenze didattiche generali*. Questo scarto potrebbe essere attribuito a differenze strutturali nei modelli formativi universitari tra i due Paesi o a specificità culturali legate alla costruzione sociale della professionalità docente (Preece & Bullingham, 2022; Cioni et al., 2023).

Anche rispetto agli *aspetti delle scienze sociali dello sport*, si riscontra una tendenza condivisa: in entrambi i contesti, tali competenze sono spesso percepite come marginali rispetto a quelle tecnico-metodologiche (Kova et al., 2008; Casolo et al., 2019), ma sono gli uomini a manifestare un maggiore interesse per i contenuti storici, culturali e filosofici dell'educazione fisica. Questo potrebbe riflettere un maggiore coinvolgimento maschile in ambiti extracurricolari a forte connotazione sportiva, così come una visione dell'EF fortemente ancorata alla tradizione formativa degli ex ISEF.

Infine, il fattore *Strategie pedagogiche e motivazionali* mostra una coerenza inter-culturale: sia in Italia che in Slovenia sono le insegnanti donne a riconoscersi maggiormente in questo ambito (Rodriguez García et al., 2023; Starc & Strel, 2012). Questa evidenza suggerisce che la dimensione relazionale ed

educativa dell'EF rimane un terreno di competenza privilegiato per le docenti, a cui va riconosciuto un ruolo chiave nella costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi e motivanti (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Questo confronto mette in luce la rilevanza di considerare le variabili culturali e formative nei processi di sviluppo professionale degli insegnanti. La convergenza di alcuni risultati tra i due Paesi rafforza la validità degli strumenti utilizzati e apre la strada a ulteriori studi comparativi a livello europeo, capaci di delineare traiettorie comuni per la promozione di un'educazione fisica di qualità (UNESCO, 2015; Kova et al., 2008).

5. Conclusioni

L'indagine condotta mette in luce importanti differenze nelle percezioni delle competenze professionali da parte degli insegnanti di educazione fisica, in relazione al genere e alla durata della carriera. Le insegnanti di educazione fisica di sesso femminile manifestano una percezione più marcata delle competenze legate alle strategie pedagogiche e motivazionali, mentre i colleghi di sesso maschile si percepiscono più competenti nelle dimensioni relative ai metodi di insegnamento, alle conoscenze didattiche generali e agli aspetti sociali dello sport. Inoltre, gli insegnanti di educazione fisica con meno di dieci anni di servizio dichiarano livelli più elevati di autoefficacia rispetto ai colleghi più esperti, in particolare nell'ambito metodologico.

Un dato rilevante riguarda proprio la composizione del campione, costituito in larga parte da insegnanti con una lunga carriera: quasi il 70% degli intervistati ha oltre vent'anni di esperienza professionale. Questo elemento rafforza il valore delle evidenze raccolte, poiché rappresenta la voce di una popolazione docente consolidata, ma al tempo stesso solleva interrogativi importanti circa il rapporto tra anzianità di servizio, autoefficacia percepita e aggiornamento delle competenze. I risultati, coerenti con quanto emerso anche nel contesto sloveno (Tul et al., 2024), evidenziano la necessità di interventi formativi mirati e differenziati lungo tutto l'arco della carriera professionale.

In una società in rapida trasformazione, le ricadute sui contesti educativi richiedono un costante adeguamento delle politiche istituzionali e dei programmi formativi, in particolare per quanto riguarda la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale continuo degli insegnanti di educazione fisica. Studi precedenti (Maulini & Ramos, 2013; Maulini et al., 2018) hanno evidenziato un disallineamento tra le misure ministeriali e le reali esigenze professionali percepite dagli insegnanti, contribuendo a generare atteggiamenti di disillusione verso la formazione in servizio. Anche la ricerca di Tul (2016) ha mostrato che solo una minoranza degli insegnanti italiani di educazione fisica (circa il 35%) partecipa regolarmente ad almeno uno o due corsi di aggiornamento annuali, evidenziando la necessità di politiche più efficaci e incentivanti, sia da un punto di vista dei contenuti, che strutturale e metodologico.

Uno sviluppo professionale continuo realmente significativo richiede non solo l'aggiornamento delle conoscenze specialistiche e degli approcci didattici, ma anche lo sviluppo di nuove competenze, la riflessione sistematica sulla propria pratica, la capacità di adattarsi ai cambiamenti sociali, oltre allo scambio di esperienze e all'apprendimento collaborativo (Tul & Kova , 2017). Tuttavia, molti autori segnalano criticità a vari livelli: l'inefficacia delle forme tradizionali di aggiornamento professionale continuo (Krabonja & Flogie, 2025), l'inefficacia del modello dei *workshop una tantum* (Armour & Yelling, 2007), l'assenza di effetti misurabili sui risultati scolastici degli studenti (Armour & Yelling, 2007; Joyce e Showers, 1996), l'irrilevanza percepita dei contenuti proposti (Guskey, 2002), la scarsa rispondenza tra i programmi di perfezionamento e i bisogni formativi effettivi degli insegnanti di educazione fisica (Fullan, 1995), fino alla messa in discussione dell'efficacia stessa del concetto di formazione professionale continua (Armour & Yelling, 2007). Non sorprende, quindi, che meno del 10% dei partecipanti a tali percorsi formativi implementi in modo permanente le conoscenze acquisite nel proprio processo di insegnamento (Joyce & Showers, 1996).

Un passo importante è stato compiuto con la Legge n. 107/2015 ("La Buona Scuola"), che ha reso la formazione obbligatoria, continua e strutturale. Tuttavia, affinché tali principi si traducano in pratiche significative, è necessario superare una visione tecnicistica dell'aggiornamento e promuovere una cultura della formazione come processo riflessivo e trasformativo.

In questa prospettiva, appare sempre più urgente integrare nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti di educazione fisica italiani un approccio pedagogico-critico, capace di sviluppare consapevolezza, riflessione e impegno verso un'educazione fisica inclusiva, equa e socialmente responsabile. Come affermano Philpot (2016) e Lynch et al. (2023), l'educazione fisica non può limitarsi alla trasmissione di abilità motorie, ma deve assumere un ruolo emancipativo, capace di promuovere equità, democrazia e giustizia sociale. L'insegnante diventa così un facilitatore di processi educativi orientati allo sviluppo integrale della persona e alla costruzione di comunità inclusive.

Solo attraverso un cambiamento culturale nei paradigmi formativi sarà possibile formare una nuova generazione di insegnanti consapevoli, competenti e motivati, capaci di coniugare sapere tecnico, sensibilità pedagogica e responsabilità sociale. In questa direzione, lo sviluppo di indagini comparative a livello internazionale – come quella qui presentata – rappresenta uno strumento prezioso per comprendere dinamiche comuni e specificità locali, aprendo la strada a un dialogo proficuo tra ricerca, pratica e policy.

Riferimenti bibliografici

Addai-Tuffour, P., Mwisukha, A., & Nasibi, M. W. (2021). Physical Education Teachers' Demographic Characteristics and their Pedagogical Skill Preferences and competences in Teaching Physical Education in Kumasi Metropolis, Ghana. *Journal of Education, 4*(5) https://stratfordjournals.org/journals/index.php/journal-of-education/article/view/885

Appleby, K. M., & Foster, E. (2013). Gender and sport participation. In E. Roper (Ed.). *Gender relations in sport* (pp. 1–

18). Sense.
Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, *26*(2) https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177
Benetton, M., & Visentin, S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali.* Guerini.
Burrows, L., O'Sullivan, M., Halbert, G., & Scott, E. (2020). The aims and outcomes challenge: Preparing physical education teacher educators and teachers for twenty-first century redesign imperatives and accountability requirements. In A. MacPhail, & H. Lawson (Eds.). *School physical education and teacher education: Collaborative Redesign for the 21st Century* (pp. 11–21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429330186
Casolo, F., Coco, D., Frattini, G., Vago, P., & Casolo, A. (2019). Effective teaching competences in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, *19*(5) https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5265
Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Boiché, J. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(2) https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005
Cioni, L., Isidori, E., Magnanini, A., & Maulini, C. (2023). Il corpo sportivo come contenuto critico-riflessivo per la formazione degli insegnanti di educazione fisica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(26) https://doi.org/10.15160/2038-1034/2762
Clément-Guillotin, C., Fontayne, P., Chambaz, V., & Berthelot, G. (2011). Social environment and stereotypes of physical education: Effects on intention and behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, *20*(2)
Constantinou, P., Manson, M., & Silverman, S. (2009). Female students' perceptions of physical education. *Physical Educator*, *66*(3) https://eric.ed.gov/?id=EJ862181
Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What drives quality physical education? A systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. *Frontiers in Psychology*, *13* Article number: 799330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330
Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Eurydice. Retrieved January 7, 2026, from https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2002%2010%20EURYDICE%20key.pdf
Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (pp. 253–267). Teachers College Press.
Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(3) https://doi.org/10.1080/135406002100000512
ISTAT. (2019). Stili di vita di bambini e ragazzi. Retrieved January 7, 2026, from https://www.istat.it/it/files//2019/10/Report_Stili_di_vita_minori.pdf
Koka, A., & Sildala, H. (2018). Gender differences in the relationships between perceived teachers' controlling behaviors and amotivation in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(2)
Kova , M., Leskošek, B., Hadži , V., & Jurak, G. (2013). Occupational health problems among Slovenian physical education teachers. *Kinesiology*, *45*(1) Retrieved January 7, 2026, from https://hrcak.srce.hr/file/153738
Kova , M., Sloan, S., & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, *14*(3) https://doi.org/10.1177/1356336X08095668
Krabonja, M. V., & Flogie, A. (2025). Vloga u e ih se skupnosti v sodobnem izobraževanju. *Revija Inovativna pedagogika*, *1*(2) Retrieved January 7, 2026, from https://orcid.org/0000-0001-5219-9347
Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M., & Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, *38*(5) https://doi.org/10.1016/j.apergo.2006.06.004
Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, *27*(1) https://doi.org/10.1177/1356336X20925502
Lynch, S., Simon, M., & Maher, A. (2023). Critical pedagogies for community building: Challenging ableism in higher education physical education in the United States. *Teaching in Higher Education*, (1) https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1789858
Manross, D., & Templeton, C. L. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation e Dance*, *68*(3) https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10605010
Maulini, C., Miatto, E., Tul, M., Kova , M., & Migliorati, M. (2022). Working conditions and self-perception of competence of physical education teachers: A qualitative investigation. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(1) Article number: 532. https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.532
Maulini, C., Migliorati, M., & Isidori, E. (2018). The enhancement of the potential of physical and sports education in the Italian school: the case of "Cremona's States General of Sport". *Formazione & Insegnamento*, *16*(1 Suppl.) https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2770
Maulini, C., & Ramos, R. (2013). ¿Qué se hace en la educación física italiana?: La percepciónde l profesorado de primaria y secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* 42.
Peluso Cassese, F. (2013). *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione Attivazione Creatività.* GAIA srl-Edizioni Univ. Romane.
Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies): Coherency, complexity or confusion?. *European Physical Education Review*, *22*(2) https://doi.org/10.1177/1356336X15603382
Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, *27*(3) https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813
Rodriguez García, J., Martín-Barrero, A., & Camacho Lazarraga, P. (2023). Revisión sistemática sobre la percepción del profesorado y alumnado de la materia de Educación Física como facilitadora de una escuela inclusiva. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, *9*(2) Retrieved January 7, 2026, from http://hdl.handle.net/2183/33052
Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gómez-Paniagua, S., & Barrios-Fernández, S. (2022). Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Children*, *9*(1) https://doi.org/10.3390/children9010108
Sandmark, H., Wiktorin, C., Hogstedt, C., Klenell-Hatschek, E. K., & Vingård, E. (1999). Physical work load in physical education teachers. *Applied Ergonomics*, *30*(5) https://doi.org/10.1016/S0003-6870(98)00048-9
Schnitzius, M., Kirch, A., Spengler, S., Blaschke, S., & Mess, F. (2021). What makes a physical education teacher? Personal characteristics for physical education development. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(4) https://doi.org/10.1111/bjep.12415
Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, *53*
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3) https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611
Starc, G., & Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC public health*, *12*(61) https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-61

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4) https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, *23*(6) https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Tul, M. (2016). Primerjava kompetentnosti med u itelji športne vzgoje iz Slovenije in severno-vzhodne Italije. Faculty of Sport. Doctoral dissertation.

Tul, M., Leskošek, B., Maulini, C., & Kova , M. (2024). Subject-specific competencies of Slovenian physical education teachers regarding gender and years of teaching. *Kinesiologia Slovenica*, *31*(3) https://doi.org/10.52165/kinsi.31.3.54-66

Tul, M., Leskošek, B., Kova , M., Tafuri, D., & Maulini, C. (2022). Autopercezione delle competenze negli insegnanti di educazione fisica in differenti condizioni lavorative nel Nord-Est italiano. *Formazione & Insegnamento*, *20*(S1) https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_19

Tul, M., & Kova , M. (2017). Profesionalni razvoj u iteljev športne vzgoje. Retrieved January 7, 2026, from https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-D82YQ9OP

UNESCO. (2015). Quality Physical Education: Guidelines for Policy Makers. UNESCO. Retrieved January 7, 2026, from https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf

How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance

Come migliorare l'apprendimento motorio: Effetti delle strategie di focalizzazione attentiva sulla performance negli adolescenti

Arianna Fogliata
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli (Italy); fogliataarianna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0899-6749
Gianluca Gravino
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli (Italy); gianluca.gravino@unicampania.it
https://orcid.org/0009-0001-2025-8899
Davide Di Palma
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli (Italy); davide.dipalma@unicampania.it
https://orcid.org/0000-0001-8224-5797

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The effectiveness of instructional strategies in youth athletic training is a central topic in sports psychology. This is because the strategies used can influence cognitive parameters as well as performance outcomes. This study aimed to investigate the effects of different attentional focus strategies (internal focus vs external focus) on neuromuscular performance outcomes and their short- and medium-term retention in adolescent athletes. Two specific strategies were used: one based on external focus, directing the young athletes' cognition towards the visible effects of movement, and one based on internal focus, centring their attention on the biomechanical mechanisms underlying the manifest movement. The exercise protocols adopted are based on the Sincrony movement methodology, ensuring a coordinated execution adapted to the principles of motor control. A sample of 196 adolescents (15.25 ± 0.75 years old) was divided into two groups, both working for eight weeks with identical physical exercises but different focus instructions. All participants, after a familiarisation period, were tested before and after the intervention, as well as in a four-week follow-up after the end of the intervention. They were assessed using force platform jump tests and a maximal strength test for the upper limbs with electronic dynamometers. The results showed significant improvements in jump height, jump power, and maximal strength ($p < 0.001$) in both groups. However, the internal focus group exhibited greater stability over time, particularly in maximal strength, whereas the external focus group achieved more immediate improvements in explosive performance, with a similar performance decline between the groups in jump tests at follow-up.

L'efficacia delle strategie di istruzione nell'allenamento sportivo giovanile rappresenta un tema centrale nella psicologia dello sport, poiché le modalità di insegnamento possono influenzare sia i parametri cognitivi sia gli esiti prestazionali. Il presente studio indagato gli effetti di diverse strategie di focalizzazione attentiva (focus interno vs focus esterno) sugli esiti della prestazione neuromuscolare e sulla loro ritenzione a breve e medio termine in atleti adolescenti. Sono state utilizzate due strategie specifiche: una basata sul focus esterno, che orienta i processi cognitivi dei giovani atleti verso gli effetti visibili del movimento, e una basata sul focus interno, che concentra l'attenzione sui meccanismi biomeccanici sottesi al movimento manifesto. I protocolli di esercizio adottati si basano sulla metodologia di movimento Sincrony, garantendo un'esecuzione coordinata conforme ai principi del controllo motorio. Un campione di 196 adolescenti (15,25 ± 0,75 anni) è stato suddiviso in due gruppi, entrambi impegnati per otto settimane in esercizi fisici identici ma con istruzioni attenzionali differenti. Tutti i partecipanti, dopo un periodo di familiarizzazione, sono stati valutati prima e dopo l'intervento, nonché in un follow-up a quattro settimane dalla conclusione del protocollo. Le valutazioni sono state effettuate mediante test di salto su pedana di forza e tramite un test di forza massimale degli arti superiori con dinamometri elettronici. I risultati hanno evidenziato miglioramenti significativi nell'altezza di salto, nella potenza del salto e nella forza massimale ($p < 0,001$) in entrambi i gruppi. Tuttavia, il gruppo con focus interno ha mostrato una maggiore stabilità nel tempo, in particolare nella forza massimale, mentre il gruppo con focus esterno ha ottenuto miglioramenti più immediati nelle prestazioni esplosive, con un declino delle prestazioni nei test di salto al follow-up simile tra i due gruppi.

KEYWORDS
Attentional focus, Motor learning, Instructional strategies, Cognitive and performance outcomes, Adolescents
Focalizzazione attentiva, Apprendimento motorio, Strategie di istruzione, Esiti cognitivi e prestativi, Adolescenti

Citation: Fogliata, A., Gravino, G., & Di Palma, D. (2026). How to Improve Motor Learning: The Effects of Attentional Focus Strategies on Adolescent Performance. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 120-126. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_14

Copyright: © 2026 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 authors would like to express their gratitude to all participants and their families for their willingness and commitment throughout the study. A heartfelt 'thank you' goes to the schools and sports associations that collaborated in the research, providing logistical support and contributing to the success of the project. The authors also wish to thank the research team members, athletic trainers, and medical staff for their professionalism and dedication in supervising the training sessions and collecting data.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_14

Submitted: August 27, 2025 • **Accepted:** February 15, 2026 • **Published on-line:** February 28, 2026
Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The selection of appropriate and specific instructional strategies is a crucial factor in enhancing athletic performance, especially among adolescent athletes (Pestano, 2021; Platvoet et al., 2018; Tolentino, 2020). A primary aspect in this regard concerns the way instructions are formulated for the execution of motor actions by coaches and trainers (LaPlaca & McCullick, 2018; Cronin et al., 2000). Two key instructional strategies have been analysed:

- External focus, which emphasises observable effects of movement, providing descriptive guidance and corrective feedback based on visible outcomes.
- Internal focus, which directs attention towards the biomechanical mechanisms underlying movement generation, even when not immediately visible (Hunt et al., 2017; Wulf & Prinz, 1998).

These approaches are applied in exercises requiring both strength and technical coordination, such as bench press training and vertical jump exercises. In the context of vertical jumps, external focus suggests movement execution through result-oriented instructions, such as "Try to jump as high as possible". Corrections are based on observable factors, such as monitoring foot positioning before and after the jump to provide corrective feedback like: "You landed forward; try to land in the same spot, avoiding horizontal displacement" (Porter et al., 2010; Ducharme et al., 2016). This approach has proven effective in enhancing immediate performance, particularly in movements that are not yet well-established, as it facilitates motor control processes (Wulf & Lewthwaite, 2016). Conversely, an internal focus directs the athlete's attention towards the biomechanical causes of the movement, emphasising control over individual body segments. In the case of vertical jumps, the instruction might be "Push forcefully downwards" to maximise the efficiency of propulsion (Schmidt & Lee, 2011; Bobbert & Van Soest, 1994). However, while external focus promotes more automatic execution, internal focus can demand greater cognitive engagement, making it less effective in immediate performance but potentially more advantageous for long-term skill retention, fostering more stable motor learning (Marchant, 2011; Wulf, 2013). Further studies, such as those by McNevin and Wulf (2002) and Yao et al. (2020), have shown that focusing on visible effects of movement can enhance immediate motor performance and be particularly beneficial for explosive strength training. These results have been confirmed in static exercises, such as bench press training (Chen, 2005). In contrast, using an internal focus, where understanding the causes of movement is fundamental, appears to improve technical execution and strength development, even in more complex exercises (Batista et al., 2018). Recent studies in youth populations have demonstrated that adopting targeted instructional strategies, such as clear instructions and differentiated corrective feedback, can influence motor performance in young athletes. For example, Bortoli and Robazza (2016) highlighted how the type of coaching instruction can either facilitate or hinder the learning and refinement of motor skills. Specifically, a study conducted by Porter et al. (2010) found that external focus instructions, such as "Touch a high point during the jump", can increase jump height compared to internal focus instructions. On the other hand, Marchant et al. (2009) observed that an internal focus is associated with improved motor control and learning within the same population. An important methodology that examines the differences between cause-based and effect-based movement instruction is the Synchrony Methodology (2008), which has demonstrated significant differences between these instructional approaches (De Bernardi, 2008; Fogliata et al., 2024). Determining which type of instruction and correction is most advantageous for improving prelearned movements and long-term athletic performance could be particularly valuable for optimising sports learning in young athletes (Juntara, 2019; Tolentino, 2020). A proper selection of instructional strategies could improve teaching effectiveness by helping coaches provide appropriate guidance aligned with the specific objectives of a given motor exercise (Pan et al., 2022). Additionally, since adolescence is a sensitive period for the development of physical and technical abilities, the adoption of suitable instructional strategies could be crucial in ensuring the long-term consolidation of motor learning (Malina et al., 2004).

2. Materials and Methods

The study was conducted on a sample of 196 adolescents (mean age: 15.25 ± 0.75 years; mean height: 168.4 ± 7.2 cm; mean weight: 60.1 ± 5.35 kg; BMI: 21.15 ± 1.75 kg/m^2), recruited from local schools and sports associations. The selection of participants followed strict criteria to ensure sample homogeneity within the adolescent age range, a phase characterised by significant physiological and motor changes, as well as gender differences (Malina et al., 2004). The inclusion criteria applied were as follows:

- Participants had a minimum training age of six months and were involved in organised sports activities with a frequency of three or more sessions per week. On average, participants had a training age of approximately 3.5 years. No participants were completely sedentary (World Health Organization, 2020).
- No recent injuries, defined as no lower or upper limb injuries in the six months preceding the study, a necessary condition to prevent bias from functional limitations (Bahr, 2003).
- Absence of disabling conditions, such as cardiovascular, respiratory, or orthopaedic diseases, to eliminate interference in results due to pre-existing physical limitations (Smith & Biddle, 2008).
- Normal Body Mass Index (BMI), according to the World Health Organization guidelines for paediatric age, to minimise the influence of metabolic factors on physical and motor performance (WHO, 2020).
- Willingness to participate for the entire duration of the study, including eight weeks of intervention followed by a twelve-week follow-up to assess long-term effects, with at least 90% attendance in training sessions.

The sample consisted of 98 males (50%) and 98 females (50%), equally distributed between the external focus group and the internal focus group (Lin et al., 2018). Participants were divided into two groups based on demographic and anthropometric characteristics, following stratified block randomisation (Trapero-Asenjo et al., 2025), using a 1:1 ratio between Group 1 with External Focus (EF) and Group 2 with Internal Focus (IF). Stratification was performed for categorical variables (males: 98, 50%; females: 98, 50%) and continuous variables (age, height, weight, and BMI) (see Table 1). Additionally, independent sample t-tests were conducted for continuous variables, while the chi-square test was used for categorical variables (gender). The results showed no statistically significant differences between the groups ($p > 0.05$ for all variables), confirming group homogeneity (Sheehan et al., 2024).

Variable	Group 1 Fe (n = 98)	Group 2 Fi (n = 98)
Age (years)	15.3 ± 0.8	15.2 ± 0.7
Height (cm)	168.5 ± 7.1	168.2 ± 7.3
Weight (kg)	60.3 ± 5.5	60.0 ± 5.2
BMI (kg/m²)	21.2 ± 1.8	21.1 ± 1.7

Table 1. Participant Groups characteristics

All participants from both groups were assessed on vertical jump performance and dumbbell bench press extension. For the evaluation of vertical jump capacity, the ChronoJump Bosco System force platform was used to measure jump height and power (Bosco et al., 1979; Perez-Castilla et al., 2019). Participants from both groups performed five maximal jumps for each jump type in three separate assessment sessions (T0-T1-T2). The test sequence was randomised and conducted in the same experimental environment. Additionally, heart rate monitoring was carried out using a Polar H10 heart rate monitor (Polar Electro Oy, Finland) to ensure that each athlete performed the tests under comparable physiological conditions across trials. Each jump was separated by a 90-second recovery period, in line with the guidelines for explosive power assessment (Cormie et al., 2009). The jump types were divided into two categories:

- Squat Jump (SJ): Participants positioned themselves on the force platform with knees flexed at approximately 90°, keeping the trunk upright and hands placed on the hips to prevent arm usage. After an auditory signal, they performed a maximal vertical jump from a static position, without any countermovement.
- Countermovement Jump (CMJ): Participants began in a standing position, feet aligned with shoulder width, and hands on the hips. Upon the auditory signal, they executed a rapid downward movement, immediately followed by a maximal jump, utilising the stretch-shortening cycle (SSC) of the muscles.

Additionally, all participants were assessed in the bench press exercise, using the DS2 digital dynamometer, which is integrated into the dynamometric dumbbells, ensuring a precision of ±0.2% of the full scale (Schoenfeld et al., 2016). The peak intensity of maximal force exerted during the exercise was evaluated (Weakley et al., 2020). One month before the start of the study, all participants underwent a familiarisation period with the tests. The measurements were then conducted at three distinct time points:

- T0 (Baseline): The week prior to the start of the intervention.
- T1 (Post-Intervention): At the end of the 8-week experimental phase.
- T2 (Follow-Up): Twelve weeks after T1.

During the experimental phase, all participants followed an enhanced physical training programme within their regular training hours, standardised and lasting 8 weeks. Both groups completed two training sessions per week with the same coaching and medical staff. The only variation between Group 1 (EF) and Group 2 (IF) within each session was the type of instructional guidance provided by the staff during the same exercises. Each specific training session lasted 60 minutes, prior to the technical training session, and was structured into three distinct phases: warm-up (10 minutes); main training phase (40 minutes) (see Table 2) and Cool-down (10 minutes).

Weeks	*Exercise*	*Sets*	*Reps/Time*	*Intensity/Details*
1-2	SJ and lunges	3	10 reps	Bodyweight
1-2	CMJ and calf	3	8 reps	Bodyweight
1-2	Plyometry	3	6 reps	From a 40 cm platform
1-2	Bench Press	3	10 reps	70% 1RM
1-2	Plank and Crunch	3	30 sec	Bodyweight
3-4	SJ and lunges	3	12 reps	Bodyweight
3-4	CMJ and calf	3	10 reps	Bodyweight
3-4	Plyometry	3	8 reps	From a 40 cm platform
3-4	Bench Press	3	12 reps	75% 1RM
3-4	Plank and Crunch	3	45 sec	Bodyweight
5-6	SJ and lunges	4	10 reps	Bodyweight
5-6	CMJ and calf	4	8 reps	Bodyweight
5-6	Plyometry	4	6 reps	From a 40 cm platform
5-6	Bench Press	4	10 reps	80% 1RM
5-6	Plank and Crunch	4	30 sec	Bodyweight
7-8	SJ and lunges	4	12 reps	Bodyweight
7-8	CMJ and calf	4	10 reps	Bodyweight
7-8	Plyometry	4	8 reps	From a 40 cm platform
7-8	Bench Press	4	12 reps	85% 1RM
7-8	Plank and Crunch	4	45 sec	Bodyweight

Table 2. Main training phase

In Group 1 (EF), the instructions provided to participants were based on perceiving the visible effects of movement, emphasising the final goal of the action rather than the biomechanical mechanisms involved. For example, in the vertical jump, the instructions given were: "Jump as high as possible", encouraging athletes to focus on the outcome of the movement rather than on the execution details. Similarly, in the bench press exercise, participants received instructions such as "Push the dumbbells upwards to full extension", aiming to direct attention towards the trajectory and final result of the movement. The technical corrections provided by the coaching staff were also based on external observation of the motor action, with feedback focused on improving movement consistency without directly intervening in the internal motor control mechanisms. In Group 2 (IF), on the other hand, the instructions emphasised the internal biomechanical aspects of movement, guiding participants' attention towards muscular forces and body segments involved in the execution of the exercise. For the vertical jump, instructions included prompts such as "Push forcefully downwards", encouraging greater activation of the lower limb extensor chain. In the bench press exercise, the focus was instead on correct muscle activation, with instructions like "Push the bench with your shoulders", aimed at optimising scapular stability and muscle recruitment. In this case as well, the corrections provided by the coaching staff aligned with the adopted approach, intervening directly in the biomechanics of movement and correcting inefficiencies in the kinetic chain. The number and frequency of verbal instructions and feedback were standardised across experimental conditions. Both groups received the same amount of instructional input per session; the only difference concerned the content of the attentional focus (external vs internal).

2.1 Ethical considerations

This study was conducted in compliance with ethical guidelines for research involving human participants, in accordance with the Declaration of Helsinki (2013) and the regulations set by the Italian National Olympic Committee (CONI) on sports and psychological research ethics. All participants and their legal guardians received detailed information regarding the purpose, procedures, benefits, and potential risks of the study. Written informed consent was obtained from parents or legal guardians, as the participants were minors. The personal data collected were handled in compliance with privacy regulations (GDPR 2016/679), ensuring anonymity and data protection. Furthermore, this study was conducted in compliance with regulations under protocol number seinfo-VS-2022-045.

3. Data analysis

Data analyses were conducted using IBM SPSS Statistics 20. A normality test was performed for each parameter (jump height, jump power, and maximal bench press strength). Using the Shapiro-Wilk test, the variables measured at T0, T1, and T2 exhibited a normal distribution in both groups ($p > 0.05$). Sphericity was assessed using Mauchly's test. For variables where no sphericity violation was detected ($p > 0.05$), ANOVA was applied without correction. In cases where sphericity was violated (jump height), the Greenhouse-Geisser correction was used. A 3 × 2 repeated-measures ANOVA was conducted, with Time (T0, T1, T2) as the within-subject factor and Group (EF, IF) as the between-subject factor. Additionally, eta squared (η^2) effect sizes were calculated, and pairwise comparisons were conducted using the Bonferroni correction (see Table 3). To assess the magnitude of the ANOVA effect, eta squared (η^2) values were calculated. The results showed a significant effect of time for all variables analysed: Jump height: $\eta^2 = 0.310$, Jump power: $\eta^2 = 0.280$, Maximal strength: $\eta^2 = 0.367$. The effect of the group was small to moderate (η^2 between 0.040 and 0.065), whereas the Time × Group interaction showed a moderate effect for jump height ($\eta^2 = 0.060$) and jump power ($\eta^2 = 0.070$), with a significant effect on maximal strength ($\eta^2 = 0.120$).

Variable	*Main Effect Time*	*Main Effect Group*	*Interaction Time × Group*
Jump Height	F(2,194) = 43.5**	F(1,97) = 6.87*	F(2,194) = 4.25
Jump Power	F(2,194) = 37.8**	F(1,97) = 5.92*	F(2,194) = 2.85
Max Strength	F(2,194) = 56.3**	F(1,97) = 9.12**	F(2,194) = 5.67*

Table 3. ANOVA results. **p < .05; *p < .001

Post-hoc comparisons were conducted using independent sample t-tests to examine differences between Group 1 and Group 2 at different time points (T0, T1, T2). Further pairwise comparisons were performed to analyse temporal differences within each group (T0 vs. T1, T1 vs. T2, T0 vs. T2). Dependent sample t-tests were applied with Bonferroni correction for multiple comparisons.

3.1 Jump Height

At T0, Group 2 had a mean jump height of 35.2 ± 2.5 cm, slightly higher than Group 1, which recorded 34.8 ± 2.4 cm. This difference was statistically significant ($p = 0.04$), with an effect size of $\eta^2 = 0.16$. At T1, both groups demonstrated a significant increase in jump height, with Group 2 achieving a greater improvement, reaching a mean value of 40.1 ± 2.8 cm, compared to 39.0 ± 2.6 cm in Group 1. This difference was statistically significant ($p < 0.001$) and associated with a larger effect size compared to T0 ($\eta^2 = 0.22$). At T2, the mean jump height values declined in both groups, but Group 2 maintained a higher average (38.5 ± 2.6 cm vs. 37.9 ± 2.5 cm in Group 1). This difference remained statistically significant ($p = 0.03$), though with a more modest effect size ($\eta^2 = 0.10$).

3.2 Jump Power

At T0, Group 2 recorded a mean jump power of 410 ± 25 W, higher than Group 1, which had 405 ± 23 W. This difference was statistically significant ($p = 0.04$), with an effect size of $\eta^2 = 0.21$. At T1, both groups showed significant improvements, with Group 2 reaching a mean value of 460 ± 28 W, exceeding the 450 ± 26 W recorded in Group 1. The difference was statistically significant ($p < 0.001$) and associated with a moderate effect size ($\eta^2 = 0.37$). At T2, jump power values declined in both groups, but Group 2 maintained a higher mean value (445 ± 26 W vs. 440 ± 24 W in Group 1). The difference approached statistical significance ($p = 0.05$), with a small effect size ($\eta^2 = 0.20$).

3.3 Maximal Strength (Bench Press)

For maximal strength, at T0, Group 2 exhibited a mean value of 410 ± 30 N, which was significantly higher than Group 1, which recorded 400 ± 28 N ($p = 0.02$). The effect size was moderate ($\eta^2 = 0.34$). At T1, both groups showed clear improvements, with Group 2 reaching 470 ± 32 N, compared to 455 ± 30 N in Group 1. The difference was statistically significant ($p < 0.001$), with an effect size of $\eta^2 = 0.50$. At T2, maximal strength remained relatively stable in Group 2 (465 ± 30 N), while Group 1 experienced a decline (450 ± 29 N). This difference was statistically significant ($p = 0.03$), with a moderate effect size ($\eta^2 = 0.30$).

The percentage variation analysis showed similar improvements for both groups during the intervention at T1, followed by a performance decline at follow-up (T2). However, Group 2 demonstrated a greater ability to maintain improvements, particularly in maximal strength (see Table 4).

Parameter	*Group*	*Increase at T1 (%)*	*Decrease at T2 (%)*
Jump Height	Group 1	+9.3%	-4.0%
Jump Height	Group 2	+8.3%	-4.2%
Jump Power	Group 1	+12.2%	-3.3%
Jump Power	Group 2	+11.1%	-3.5%
Maximal Strength	Group 1	+13.8%	-2.2%
Maximal Strength	Group 2	+14.6%	-1.1%

Table 4. Percentage changes in performance parameters

4. Discussion

The analyses revealed a significant improvement over time for all examined variables ($p < 0.001$), with a peak in performance immediately after the 8-week intervention (T1), followed by a partial decline at the 12-week follow-up (T2). It should be emphasised that the values observed at follow-up (T2) primarily reflect detraining effects following the cessation of the intervention, rather than the stability of motor learning in a strict sense. Differences between groups at T2 should therefore be interpreted as differential resistance to performance decay. However, the internal focus group demonstrated greater stability in maximal strength over time, with a smaller reduction at follow-up compared to the external focus group (-1.1% vs -2.2%; $p = 0.03$). This suggests that internal focus may be particularly effective for static exercises, promoting more durable motor learning. In the present study, the term 'motor learning' is used to refer to the retention of neuromuscular performance adaptations, rather than to changes in movement quality or coordination. The results should therefore be interpreted as indicators of performance retention rather than motor learning in a qualitative sense. Regarding jump performance, both groups achieved significant improvements ($p < 0.001$), with an immediate advantage for the external focus. This implies that internal focus may be more effective for exercises requiring muscular control and stabilisation, whereas external focus could promote more rapid improvement in explosive movements (Wulf et al., 2007). For jump power, both groups exhibited comparable improvements ($p < 0.001$), suggesting that in explosive movements, the benefits of internal and external focus are similar. In contrast, for maximal strength, Group 2 displayed a significant advantage over Group 1, both immediately after the intervention (T1; $p < 0.001$) and at T2 ($p = 0.03$). This finding may indicate that internal focus contributed to more stable motor learning, particularly when the task was simpler and did not involve coordination or balance. The greater understanding of the biomechanical causes of movement likely allowed for better engagement of the agonist muscles, making the execution more optimised (Schmidt & Lee, 2011). This supports the hypothesis that internal focus is particularly effective for static exercises, as suggested in the literature (Chen, 2005). Several limitations should be considered in interpreting these results. Physical activity performed during the follow-up period was not rigorously monitored. Participants continued their regular school physical education classes and habitual sports activities, which may have influenced detraining rates. This aspect represents a limitation of the study and should be considered when interpreting the results. The use of a uniform training programme with identical exercises may have reduced the impact of instructional strategies, minimising task variations. Additionally, the short follow-up period (12 weeks) might have been insufficient to fully assess the long-term persistence of effects. Future studies should explore longer observation periods and greater exercise diversification to more precisely determine the impact of attentional focus strategies on athletic performance. Despite these limitations, the results suggest that the choice of attentional focus should be adapted according to the type of exercise and training objectives.

5. Conclusions

The findings of this study highlight the role of different instructional strategies in consolidating specific motor skills and enhancing learning stability in adolescent athletes. By examining the difference between cause-based instruction and effect-based instruction,

it was observed that although both groups showed performance improvements with regular training, internal focus had a more significant impact on the long-term retention of acquired motor skills, particularly in static and relatively simple exercises, such as the bench press. The internal approach appeared to promote greater cognitive engagement, fostering more precise control over technical execution and enhancing long-term performance stability (Schmidt & Lee, 2011). This aspect could be particularly relevant during the motor development phase of young athletes, where learning quality is crucial for building efficient motor patterns. Thus, the integration of internal focus instructions should be considered a valuable strategy in youth training programmes, especially when the goal is to improve maximal strength and execution stability over time. However, the generalisation of these effects to other performance components, such as intermuscular coordination and postural control, requires further investigation. Future studies should explore the influence of internal focus in diverse sports contexts and more dynamic, complex exercises.

References

Bahr, R. (2003). Risk factors for sports injuries: A methodological approach. *British Journal of Sports Medicine*, *37*(5), 384–392. https://doi.org/10.1136/bjsm.37.5.384

Batista, A., Gomes, T. N., Rui, G., & Avila-Carvalho, L. (2018). Training intensity of group in rhythmic gymnastics. *Science, Movement and Health*, *18*(1), 17–24. Retrieved January 6, 2026, from https://www.analefefs.ro/analefefs/2018/i1/pe-autori/BATISTA%20Amanda.pdf

Bobbert, M. F., & Van Soest, A. J. (1994). Effects of muscle strengthening on vertical jump height: A simulation study. *Journal of Applied Biomechanics*, *28*(1), 1–9. Retrieved January 6, 2026, from https://journals.lww.com/acsm-msse/abstract/1994/08000/effects_of_muscle_strengthening_on_vertical_jump.13.aspx

Bortoli, L., & Robazza, C. (2016). Teaching: The instruction of techniques. In C. Mantovani (Ed.). *Teaching to train: Methodology of sports instruction* (pp. 141–173). SDS Editions.

Bosco, C., & Komi, P. V. (1979). Potentiation of the mechanical behavior of the human skeletal muscle through prestretching. *Acta Physiologica Scandinavica*, *106*(4), 467–472. https://doi.org/10.1111/j.1748-1716.1979.tb06427.x

Chen, C. S. (2005). Biomechanical study on a new training machine and method for power and strength. *Journal of Mechanics in Medicine and Biology*, *5*(2), 259–272. https://doi.org/10.1142/S0219519405001448

Cormie, P., McCaulley, G. O., & McBride, J. M. (2007). Power versus strength-power jump squat training: Influence on the load-power relationship. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *39*(6), 996–1003. https://doi.org/10.1097/MSS.0b013e3180408e0c

Cronin, J. B., McNair, P. J., & Marshall, R. N. (2000). The role of maximal strength and load on initial power production. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *32*(10), 1763–1769. https://doi.org/10.1097/00005768-200010000-00016

De Bernardi, F. (2008). *Sincrony: Educare al Movimento*. Red!

Ducharme, S. W., Wu, W. F., Lim, K., Porter, J. M., & Geraldo, F. (2016). Standing long jump performance with an external focus of attention is improved as a result of a more effective projection angle. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *30*(1), 276–281. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001050

Fogliata, A., Tardini, S., & Ambretti, A. (2024). Innovative didactics and ICT in the Sports Science Degree: An integrated approach for university teacher education. *Italian Journal of Educational Technology*, *32*(3), 1345. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1345

Hunt, C., Paez, A., & Folmar, E. (2017). The impact of attentional focus on the treatment of musculoskeletal and movement disorders. *International Journal of Sports Physical Therapy*, *12*(6), 901–908. https://doi.org/10.26603/IJSPT20170901

Juntara, P. E. (2019). Latihan kekuatan dengan beban bebas metode circuit training dan plyometric. *Altius: Jurnal Ilmu Olahraga dan Kesehatan*, *8*(2), 89–98. https://doi.org/10.36706/ALTIUS.V8I2.8705

Lin, C. Y., Casey, E., Herman, D. C., Katz, N., & Tenforde, A. S. (2018). Sex differences in common sports injuries. *PM&R*, *10*(10), 1073–1082. https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2018.03.008

Malina, R. M., Eisenmann, J. C., Cumming, S. P., Ribeiro, B., & Aroso, J. (2004). Maturity-associated variation in the growth and functional capacities of youth football (soccer) players 13-15 years. *Eur J Appl Physiol*, *91*(5-6), 555–562. https://doi.org/10.1007/s00421-003-0995-z

Marchant, D. C. (2011). Attentional focusing instructions and force production. *Frontiers in Psychology*, *1*, 210. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00210

Marchant, D. C., Greig, M., & Scott, C. (2009). Attentional focusing instructions influence force production and muscular activity during isokinetic elbow flexions. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *23*(8), 2358–2366. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181b8d1e5

McNevin, N. H., & Wulf, G. (2002). Attentional focus on supra-postural tasks affects postural control. *Human Movement Science*, *22*(6), 621–633. https://doi.org/10.1016/S0167-9457(02)00095-7

Pan, Y., Dikker, S., Zhu, Y., Yang, C., Hu, Y., & Goldstein, P. (2022). Instructor-learner body coupling reflects instruction and learning. *npj Science of Learning*, *7*(1), 15. https://doi.org/10.1038/s41539-022-00131-0

Pestano, R. D. (2021). Sports-teachers' coaching style, behavior, competency and student-athletes performance in sports. *Kinestetik: Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, *5*(1), 9–16. https://doi.org/10.33369/JK.V5I1.14619

Platvoet, S., Elferink-Gemser, M., & Visscher, C. (2018). For future athletic success work attitude capacity and sport learning capacity in experts' perceptions most important in 6–8 year olds. *Psychology*, *9*(14), 2885–2895. https://doi.org/10.4236/PSYCH.2018.914167

Porter, J. M., Nolan, R. P., Ostrowski, E. J., & Wulf, G. (2010). Directing attention externally enhances agility performance: A qualitative and quantitative analysis of the efficacy of attentional focus instructions. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *24*(7), 1746–1750. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181dc48ac

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Human Kinetics. 5th ed.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor learning and performance: From principles to application*. Human Kinetics. 5th ed.

Schoenfeld, B. J., Grgic, J., & Krieger, J. (2019). How many times per week should a muscle be trained to maximize muscle hypertrophy? A systematic review and meta-analysis of studies examining the effects of resistance training frequency. *Journal of Sports Sciences*, *37*(11), 1286–1295. https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1555906

Sheehan, K. J., Guerra, S., Ayis, S., Goubar, A., Foster, N. E., Martin, F. C., Godfrey, E., Cameron, I. D., Gregson, C. L., Walsh, N. E., Ferguson Montague, A., Edwards, R., Adams, J., Jones, G. D., Gibson, J., Sackley, C., & Whitney, J. (2024). Structured tailored rehabilitation after hip fragility fracture: The 'Stratify' feasibility and pilot randomised controlled trial protocol. *PLOS ONE*, *19*(12), e0306870. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306870

Smith, A., & Biddle, S. (2008). *Youth physical activity and sedentary behavior: Challenges and solutions*. Human Kinetics.

Tolentino, A. J. P. (2020). Coaching competence of public school teachers: An input to student-athlete performance. *IJAR*, *8*(10), 1092–1102. https://doi.org/10.21474/IJAR01/11938

Trapero-Asenjo, S., Fernández-Guinea, S., Guillot, A., & colleagues (2025). Muscle relaxation enhances motor imagery capacity in people with anxiety: A randomized clinical trial. *PLOS ONE*, *20*(1), e0316723. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316723

Weakley, J. J. S., Till, K., Darrall-Jones, J., Roe, G. A. B., Phibbs, P. J., Read, D. B., & Jones, B. L. (2017). The influence of resistance training experience on the between-day reliability of commonly used strength measures in male youth athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *31*(7), 2005–2010. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001883

Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *6*(1), 77–104. https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728

Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(5), 1382–1414. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9

Yao, Z. F., Yang, M. H., & Hsieh, S. (2020). Brain structural-behavioral correlates underlying Grooved Pegboard Test performance across lifespan. *Journal of Motor Behavior*, *53*, 1–12. https://doi.org/10.1080/00222895.2020.1787320

Formazione & insegnamento (2021–2025): Five Years of Growth and Consolidation
Formazione & insegnamento (2021–2025): Cinque anni di crescita e consolidamento

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

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution offers a retrospective overview of the main developments concerning *Formazione & insegnamento* (ISSN 2279-7505) during the five-year period 2021–2025. The journal is situated within the broader context of the transformations affecting the world of scholarly publishing. The essay examines the results achieved, its current positioning, and possible lines of future development. The overall aim is both reflective and documentary: to account for the journal's recent trajectory and to illustrate its implications for Authors, Readers, Reviewers, and Editors.

Il presente contributo offre un quadro retrospettivo dei principali sviluppi che hanno interessato *Formazione & insegnamento* (ISSN 2279-7505) nel lustro 2021–2025. La Rivista è collocata nel più ampio contesto delle trasformazioni che investono il mondo delle pubblicazioni scientifiche. Si esaminano: risultati conseguiti, posizionamento attuale e possibili linee di sviluppo futuro. L'obiettivo complessivo è sia riflessivo che di documentazione: rendicontare il percorso recente della rivista e illustrarne i risvolti a vantaggio di Autori, Lettori, Revisori e Redattori.

KEYWORDS
Scholarly publishing, Scientific journals, Editorial development, Editorial positioning, Formazione & insegnamento, Academic publishing, Editorial work
Pubblicazioni scientifiche, Riviste scientifiche, Sviluppo editoriale, Posizionamento editoriale, Formazione & insegnamento, Editoria accademica, Lavoro editorial

Citation: Marcelli, A.M. (2026). *Formazione & insegnamento* (2021–2025): Five Years of Growth and Consolidation. *Formazione & insegnamento, 24*(1), 127-137. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_15

Copyright: © 2026 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: This paper is written by a member of the Editorial Team. Given its editorial nature, it is featured in a non-peer reviewed section of the journal. The views expressed in this publication are those of the Author.
.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_15

Submitted: March 10, 2026 • **Accepted:** March 29, 2026 • **Published on-line:** March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il presente contributo offre una ricognizione ragionata dello stato attuale di *Formazione & insegnamento*, risultante dal quinquennio 2021–2025 e con attenzione alle trasformazioni che stanno trasformando il mondo dell'editoria scientifica. Lo scopo non è presentare una ricerca empirica, bensì documentare alcuni sviluppi recenti, chiarire le prassi editoriali che la Rivista ha consolidato nel medio periodo e dettare alcune linee di sviluppo necessarie al rafforzamento della qualità, della sostenibilità e dell'attrattiva internazionale.

Nello specifico, la *Sezione §2* espone alcune novità dell'ecosistema editoriale contemporaneo, con particolare attenzione a Open Access, *peer review*, Intelligenza Artificiale, metadati, bibliometria e multilinguismo. Su questo sfondo, la *Sezione §3* offre una serie di chiarimenti pratici e raccomandazioni rivolti alla comunità scientifica che ruota attorno alla Rivista. Invece, la *Sezione §4* illustra alcuni aspetti dei processi editoriali in senso stretto, dalla revisione esterna e indipendente all'automazione di alcune fasi produttive. Infine, la *Sezione §5* si concentra sulle sfide infrastrutturali e bibliometriche che condizionano l'*appeal* internazionale di *Formazione & insegnamento*.

2. Novità nel mondo delle pubblicazioni scientifiche

Le sottosezioni che seguono (§ 2.1–§2.6) espongono alcune novità rilevanti nel mondo delle pubblicazioni scientifiche. Pur non trattandosi di ambiti sempre perfettamente sovrapponibili, ciascuno di questi sviluppi, tendenze e aggiornamenti incide sulle prospettive future di *Formazione & insegnamento*.

2.1 Il mosaico Open Access

2.1.1 *Majors* e APC/OA *fees*

In campo Open Access (OA), le prime novità emerse 2025 riguardano le *majors*, cioè i grandi editori. Tradizionalmente, l'OA era visto come un ostacolo alla piena fruizione dei diritti commerciali: per questa ragione, per compensare la perdita dei ricavi di vendita, applicavano tariffe addizionali a chi voleva pubblicare in questa modalità. Oggi, la situazione non è cambiata, ma le *majors* sembrano aver esorcizzato la paura che OA significhi perdere la presa sul mercato. Anzi, le *OA fees* si sono rivelate così redditizie che ormai sono citate come colonna portante dei ricavi aziendali: ad esempio, Springer Nature (Rahn, 2026) riferisce che è proprio grazie all'OA che è riuscita a raggiungere un ricavo 2025 di quasi due miliardi di Euro, con abbondanti aspettative di crescita nel 2026.

Come sostiene Butler (2023) – la cui tesi verte su questo tema – gli oneri [*paywall*] sono passati dai lettori (e dalle biblioteche) agli autori (e alle università o istituti di ricerca).[1] Ma, osserva, un conto è pubblicare OA, mentre altra cosa è garantire a tutti gli studiosi un accesso equo all'agone scientifico. È pertanto inutile che le istituzioni insistano nell'esigere OA *n'importe quoi*, poiché ciò ha l'effetto di dirottare una porzione sostanziale dei fondi pubblici verso le *majors* editoriali semplicemente in ragione del controllo oligopolistico che esercitano sul mercato – e non perché le infrastrutture di distribuzione OA corrispondano effettivamente ai prezzi di listino. Si possono quindi trasformare le osservazioni di Butler in quesiti fondamentali per i *policymaker*: perché spendere cifre esose per un servizio infrastrutturale che, se affidato alla gestione pubblica, costerebbe molto meno?

Fuori dal circuito delle *majors*, il panorama OA si articola su almeno tre versanti: quello UNESCO-Diamond (§2.1.2), la linea filo-statalista dell'America Latina (§2.1.3) e l'architettura europea delle infrastrutture interoperabili (§2.1.4).

2.1.2 UNESCO

La comunità scientifica preme per l'adozione del modello "Diamond Open Access". Questo modello operativo prevede: diritti agli autori, gratuità per autori e lettori, peer review rigorosa e indipendente. In particolare, UNESCO (2025), nel suo *Advancing equity and inclusion in scholarly communication*, traccia un quadro complesso, che rappresenta le realtà "Diamond" come un mondo molto variegato. A questo panorama appartiene anche Pensa MultiMedia, che ha partecipato sia alle *survey* sul modello Diamond Open Access, sia alle restituzioni in merito.

2.1.3 America Latina

Nel frattempo, l'America Latina si sta attestando su un fronte comune che, nel proprio *Manifesto* (cfr. *infra*), dichiara l'intento di rivoluzionare l'editoria scientifica restituendola alla genuinità originaria della scienza come bene comune. Nonostante la sovrapposizione con alcune iniziative UNESCO, si tratta di un movimento autonomo. Esso promuove un modello editoriale denominato "Accesso Aperto Non Commerciale", che condivide alcuni elementi della nozione di "Diamond Open Access" e la accompagna con ulteriori criteri di valutazione. Un riferimento importante, in tal senso, è costituito da Redalyc, repository Diamond Open Access con sede in Messico, che ha patrocinato, congiuntamente a UNESCO, il Cumbre Mundial Sobre Acceso Abierto Diamante (23–27 Ottobre 2023). Da quell'incontro è scaturito il *Manifiesto sobre la Ciencia como Bien Público Global: Acceso Abierto No Comercial* (2023), cui il Direttore di *Formazione & insegnamento* aveva inizialmente aderito.

1 Oltre al *gatekeeping*, c'è anche la questione del *paywall*, cioè di contenuti vincolati a costi di accesso (nominali) così elevati da renderli non fruibili. Un esempio tra i molti: durante la stesura del presente contributo, l'autore sottoscritto è incappato nella recensione di Rahman (2025) di un testo sul *Gatekeeping*. Tale recensione è estremamente "scudata": la University Press of Toronto, cioè la casa editrice che l'ha pubblicata e la distribuisce, chiede, a fine Marzo 2026, $ 42.50 per 180 giorni di disponibilità dell'articolo, $ 142.00 per 365 giorni e $ 276.00 per l'accesso annuale (all'articolo) e la stampa del volume che lo contiene. Questi prezzi di listino sono riferiti a una *book review* di appena due facciate.

Nel suo impianto generale, il *Manifesto* presenta un'elevatissima compatibilità con l'attuale gestione di *Formazione & insegnamento* sotto l'ombrello del Gruppo Pensa: nessun costo per i lettori, nessuna tariffa per gli autori, licenza aperta (CC BY 4.0) e piena indipendenza scientifica del processo editoriale. Tuttavia, dopo un contatto esplorativo, Redalyc ha specificato alcuni criteri di esclusione che si basano su ambiguità definitorie del *Manifesto*, che oscilla tra diverse concezioni di "non commerciale":

- "Non commerciale" come impegno a non mercificare i contributi scientifici pubblicati;
- "Non commerciale" come impegno a non far pagare Lettori e Autori;
- "Non commerciale" come intento a includere solo soggetti no-profit, anche ove i loro servizi siano esclusivamente infrastrutturali.

Nello specifico, Redalyc sposta parte del suo baricentro decisionale sull'ultimo punto, cioè sulla natura societaria dei soggetti che erogano servizi editoriali e di distribuzione. Si tratta di un'interpretazione difendibile del *Manifesto* di cui Redalyc è firmatario, ma la sua applicazione – come è possibile verificare consultando la lista degli editori inclusi – assimila spesso le partecipate e gli spin-off degli enti statali a soggetti no-profit, anche quando il loro assetto societario è for-profit per definizione.

Questa applicazione non uniforme del criterio, a fronte di una interpretazione già di per sé ristretta del criterio "non commerciale" del *Manifesto*, sembra confondere la nozione di "scienza come bene pubblico" con quella di "scienza governata da soggetti statali o para-statali". L'esito è quello di escludere forme ibride di alleanza tra Accademia e impresa, iniziative coerenti con l'Open Access da parte di Piccole e Medie Imprese e realtà locali o regionali in cui la commercializzazione è limitata alla copertura dei costi operativi – magari con il sostegno di sussidi statali per l'editoria.

2.1.4 Unione Europea

C'è poi il modello europeo, che non si identifica con un singolo editore né con una sola forma organizzativa, ma con un ecosistema di policy e infrastrutture caratterizzate da un elevato grado di interoperabilità (European Commission, DGRI, n.d.). Esso si alimenta soprattutto grazie al fatto che la Commissione europea rende obbligatorio l'accesso aperto per tutte le pubblicazioni *peer reviewed* dei progetti Horizon Europe e collega tale obbligo alla gestione FAIR dei dati. L'infrastruttura principale non profit, in questo senso, è OpenAIRE, che indicizza e monitora (OpenAIRE AMKE, n.d.). Il suo OpenAIRE Graph (OpenAIRE, n.d.) organizza e interseca i metadati della ricerca, mentre Zenodo offre un repository generalista, aperto a tutti (CERN & OpenAIRE, n.d.) ed EOSC un sistema di interscambio dati (European Commission, n.d.). In parallelo, Open Research Europe fornisce una piattaforma di pubblicazione senza pagamenti per tutte le ricerche finanziate dalla UE (European Commission, DGRI, 2024).

A differenza del caso precedentemente esposto, l'UE non esclude soggetti diversi a priori, bensì impone requisiti comuni sulla disponibilità, il riutilizzo, l'interoperabilità, la sostenibilità e la *stewardship* accademica connessa alle pubblicazioni. Ciò è evidenziato, in particolare, da iniziative come Plan S, OPERAS ed Europe PMC (cOAlition S, 2026; Europe PMC, n.d.; OPERAS, n.d.).

2.2 Situazione attuale della peer review

Per quel che concerne la *peer review*, il modello resta sostanzialmente invariato su scala globale: è un'attività prevalentemente gratuita e volontaristica. Ciò non significa che non ci siano novità al riguardo, ma sono tutte di stampo conservativo.

Particolare attenzione merita una sentenza emessa da un tribunale federale USA. Alcuni studiosi avevano citato in giudizio le grandi case editrici scientifiche, lamentando che l'assenza di compensi per i *peer reviewer*, unitamente ad accordi di non concorrenza tra questi attori commerciali, ammontassero a un "cartello" in violazione delle leggi antitrust. Ma la vittoria è andata alle *major*: il giudice federale ha dato loro ragione, ritenendo che esse seguissero le *best practice* più diffuse, senza evidenza di accordi specifici (*Dhamala v. Elsevier*, 2026).

2.3 La sfida dell'Intelligenza Artificiale

Permangono, tuttora, margini significativi di incertezza nella regolamentazione dell'Intelligenza Artificiale applicata ai processi editoriali. COPE, che è l'attuale punto di riferimento di ANVUR (2023) per i codici etici delle riviste scientifiche italiane, adotta ormai da anni una linea prudenziale: se l'IA viene utilizzata nel processo editoriale, deve sempre esserci una supervisione umana (principio "*human in the loop*") – corredata da policy chiare e trasparenti. Ma non c'è una regola unilaterale (COPE, 2019).

Nella sua policy gennaio 2026, l'International Committee of Medical Journal Editors sembra escludere il divieto di utilizzare IA, stabilendo che i revisori debbano attenersi alle policy emanate dalle singole riviste oppure chiedendo preventiva autorizzazione al suo uso; riconosceva, però, a livello generale, la necessità di tutelare la riservatezza del manoscritto, considerando l'uso dell'IA una possibile forma di *disclosure* a terzi (ICMJE, 2026). Analogamente, la World Association of Medical Editors aveva, già nel 2023, formulato dei principi, ma anch'essi generali: si invitavano gli editori a sviluppare policy in autonomia, adattandole alle rispettive testate (WAME, 2023).

Ne deriva un assetto ancora largamente policentrico: Elsevier, Taylor & Francis, Springer Nature e Wiley convergono nel vietare l'upload dei manoscritti in strumenti di *generative AI* per ragioni di confidenzialità, ma sono in disaccordo su cosa costituisca un uso assistivo consentito – ad esempio per il miglioramento linguistico del report (Elsevier, 2026; Informa plc, 2026; Springer Nature, 2026c, 2026a, 2026b). La stessa International Association of Scientific, Technical & Medical Publishers ha riconosciuto, nel 2025, che le linee guida delle case editrici non erano ancora al passo con lo sviluppo della tecnologia LLM (STM, 2025). In altri termini, non esistono ancora linee guida

ottimali e universalmente armonizzate: per ora, governare l'AI nei processi editoriali resta, in larga misura, responsabilità delle singole riviste e delle singole case editrici.

2.4 Il ruolo dei metadati nel contenimento della dispersione

Pur in assenza di grandi lanci stampa, l'accortezza filologica di chi si occupa di metadati sta arginando la perdita di controllo dinanzi ai rischi risultanti da: uso spropositato di IA, nebulosità degli accreditamenti e delle indicizzazioni e altre situazioni editoriali caratterizzate da scarsa trasparenza.

Il certosino lavoro sui metadati tiene in piedi l'editoria scientifica contemporanea. I metadati non sono semplici descrizioni di un *output*, ma offrono la possibilità di connessioni e intersezioni durature grazie alla loro distribuzione nel *nexus* della comunicazione scientifica – alimentando *discovery services*, cataloghi, grafici della conoscenza, sistemi citazionali e servizi di monitoraggio. I metadati rendono i prodotti editoriali più facilmente reperibili e rendono le loro evidenze più facilmente verificabili e integrabili nell'archivio universale della Scienza.

Molta pressione è esercitata sull'acquisto dei DOI, ma, come ricorda Crossref (2021), il valore della registrazione di un DOI non sta nella sola attribuzione di un identificatore univoco per il contributo scientifico, ma anche nel fatto che tale oggetto è corredato di metadati – i quali, anche quando sono opzionali, arricchiscono la sua *discoverability*. Invece, sul versante della conservazione dei contributi scientifici, ulteriore sicurezza è garantita da sistemi come LOCKSS (*Lots of Copies Keep Stuff Safe*): la moltiplicazione delle copie dei file in maniera decentralizzata costituisce la *best practice* di punta per la sopravvivenza a lungo periodo (Stanford University, n.d.).

Quanto sopra evidenzia quanto sia importante il lavoro di Pensa MultiMedia/Pensa Evolution nell'allinearsi al sistema Crossref attraverso la sua negoziazione con il fornitore mEDRA, che è espressione dell'Associazione Italiana Editori (mEDRA, n.d.). Una volta ultimata questa operazione, sarà possibile per la casa editrice (e per *Formazione & insegnamento* con essa) depositare i metadati registrati presso mEDRA direttamente su Crossref.

2.5 Aggiornamenti a lungo attesi in ambito bibliometrico

Clarivate sta finalmente introducendo un correttivo importante nel funzionamento dei suoi motori bibliometrici. A partire dall'edizione 2025 dei Journal Citation Reports, infatti, le citazioni da e verso contenuti soggetti a *retraction* oppure a *withdrawal* non contribuiscono più a formare il numeratore del Journal Impact Factor. Restano, invece, inclusi nel denominatore, sottraendo quindi valore alla rivista che li ha pubblicati. Pertanto, citare un articolo successivamente ritirato – anche quando ciò avviene a scopo esemplificativo, di contestazione o confutazione – non accresce più il punteggio JIF della rivista. Ciò significa che contributi famigerati come quello di Wakefield et al. (1998) non contribuiranno più al prestigio percepito dei periodici che li hanno pubblicati.

È un passo nella direzione dell'integrità e della qualità, ma giunge tardi: Clarivate stessa ricorda che il primo Science Citation Index risale al 1964, mentre i Journal Citation Reports esistono dal 1975 (Quaderi, 2025). La svolta è stata resa possibile dall'opera di monitoraggio condotta da soggetti esterni al circuito commerciale, come il Center for Scientific Integrity (CSI, 2025) e Retraction Watch (Crossref, 2025a), il cui database è stato incorporato da Clarivate come fonte integrativa dei dati sulle *retractions* e poi acquisito da Crossref, che lo ha reso interrogabile anche via API.

2.6 Nuovi scenari per il multilinguismo editoriale

Con l'avvento dell'IA generativa, appare poco plausibile un ulteriore irrigidimento della varietà linguistica dei contributi scientifici a vantaggio esclusivo dell'inglese. Più verosimilmente, in un futuro prossimo l'inglese conserverà il primato di lingua franca, ma la consultazione dei testi avverrà sempre più frequentemente tramite prodotti *AI-embedded*. Si tratta di ambienti di lettura, ricerca e sintesi che integrano le traduzioni nell'interfaccia utente. È questa la strada già imboccata da grandi operatori del settore. RELX riferisce che ScienceDirect AI sta venendo accolta relativamente bene da accademici e ricercatori e ciò motiva Elsevier a integrare sia ScienceDirect AI che Scopus AI nei suoi *workspace* di nuova generazione – ad esempio, LeapSpace (Sandle, 2026).

Per quel che concerne le traduzioni a mezzo di IA, Amano et al. (2025) prevedono due percorsi possibili per l'editoria accademica multilingue: nel primo, l'IA sarà utilizzata prevalentemente per tradurre dalla lingua originale all'inglese e poi pubblicati; nel secondo, il più trasformativo, gli articoli saranno pubblicati in qualsiasi lingua e letti, valutati e discussi nelle lingue preferite da autori, revisori e redattori. Nel caso quest'ultimo scenario diventasse preponderante, potremmo assistere a un ritorno delle pubblicazioni nelle lingue nazionali, ma solo a condizione che le infrastrutture digitali su cui si appoggiano le riviste offrano soluzioni autenticamente multilingui – cioè non solo offrire un'esperienza multilingue al lettore, ma anche garantire che metadati e *discovery* possano avvenire indifferentemente dal canale linguistico utilizzato.

Il quadro fin qui delineato ha conseguenze salienti per *Formazione & insegnamento*: esso impone di esplicitare in che modo la Rivista interpreti le sopraccitate trasformazioni sul piano delle proprie prassi e delle proprie traiettorie di sviluppo.

3. *Formazione & insegnamento*: chiarimenti, prassi e raccomandazioni

Le sezioni che seguono raccolgono, per nuclei tematici, una serie di proposte, chiarimenti operativi e raccomandazioni rivolte alla comunità di *Formazione & insegnamento*. Anche in questo caso, non si tratta di punti omogenei tra loro, ma di questioni accomunate dal loro impatto concreto sul funzionamento della Rivista. Nel loro insieme, insistono su tre piani: il rap-

porto con i dispositivi esterni di valutazione, elementi di gestione del processo editoriale e l'ampliamento agli orizzonti internazionali.

3.1 Rapporto tra Rivista e VQR

3.1.1. Appello ai Direttori di Dipartimento

Fino ad applicazione della nuova riforma, la rivista resta in *classe A* se i contributi pubblicati, selezionati poi per la VQR, ottengono valutazioni positive (ANVUR, 2023). È quindi essenziale che non vengano inviati contributi da ritenersi mediocri, benché accolti dalla Rivista. Al contrario, si auspica che Autori e Direttori di Dipartimento esercitino discernimento e autocontrollo, puntando a presentare alla VQR i lavori migliori, cioè quelli che quasi certamente sono candidati al successo.

Dal canto suo, la Redazione si prodiga a selezionare i lavori migliori, ma una buona porzione del processo decisionale dipende marcatamente dalla revisione esterna tra pari, che talvolta favorisce la promozione di contributi buoni, ma inadatti alla VQR. Se la Redazione pilotasse sistematicamente questo processo, allora verrebbe a mancare il principio del doppio cieco: ne deriva che il successo della Rivista è intrinsecamente legato al successo dei Dipartimenti in VQR e, parimenti, a un buon allineamento tra valutatori VQR e valutatori esterni che prestano servizio per la Rivista. Poiché tutti giocano a carte coperte, formulare previsioni è molto difficile per la Redazione.

Per ovviare a ciò, la Casa Editrice si è messa in contatto con ANVUR, chiedendo se fosse possibile accedere ai dati aggregati (quindi non individuali) riguardanti il numero di articoli di ciascuna Rivista sottoposti a VQR e gli indici di tendenza centrale dei loro risultati. Così facendo, ipotizzava la Casa Editrice, sarebbe stato possibile governare le Riviste in tempo reale, agendo preventivamente per evitare derive dovute a questo "gioco alla cieca". Purtroppo, l'agenzia nazionale si è espressa negativamente, indicando che essa pubblica i prodotti sottoposti a valutazione – ad esempio, la lista è integralmente disponibile per Area 11a per la VQR 2015 – 2019 (ANVUR, 2024), ma che la valutazione dei singoli prodotti non è invece resa nota (ANVUR, personal communication, 6 March 2024). Non era quello che la Casa Editrice aveva chiesto: non si cercavano le valutazioni individuali, ma una sorta di "punteggio" per ciascuna Rivista. L'approfondimento del database ha comunque consentito di appurare che, nella VQR 2015 – 2019, *Formazione & insegnamento* è comparsa 97 volte, come illustrato in Tabella 1 – resta, ad ogni modo, la consapevolezza che il dato quantitativo non conduce automaticamente a quello qualitativo.

Titolo rivista	*Disciplina*	*Occorrenze VQR*	*Editore*
Geotema	Geografia	119	AGeI
Formazione & insegnamento	Pedagogia	97	Gruppo Pensa
Pedagogia Oggi	Pedagogia	87	Gruppo Pensa
MeTiS	Pedagogia	76	Progedit
Form@re	Pedagogia	74	FUPress
Giornale Italiano della Ricerca Educativa	Pedagogia	70	Gruppo Pensa
Bollettino della Società Geografica Italiana	Geografia	66	SGI
Giornale di Metafisica	Filosofia	51	Morcelliana
Bollettino dell'Associazione Italiana di Cartografia	Geografia	50	UniTs
Rivista di Filosofia Neoscolastica	Filosofia	47	Vita e Pensiero
Rivista Geografica Italiana	Geografia	46	Gruppo Pensa
Studi sulla Formazione	Pedagogia	45	FUPress
Studi Storici	Storia	42	Carocci
History of Education & Children's Literature	Pedagogia	42	UniMc
Archivio di Filosofia	Filosofia	38	N/A
Nuova Secondaria	Pedagogia	37	Gruppo Studium
CQIIA Rivista	Pedagogia	37	UniBg
Pedagogia e Vita	Pedagogia	34	Gruppo Studium
Rivista di Storia dell'Educazione	Pedagogia	34	CIRSE
Ricerche di Pedagogia e Didattica	Pedagogia	33	UniBo

Tabella 1. Prime 20 riviste scientifiche di Area 11 per contributi presentati alla VQR 2015 – 2019. *N* = 1709, x = 1.

3.1.2 Organicità del contributo e divieto di *salami slicing*

La Redazione mette in guardia contro la pratica di frammentare una ricerca unitaria in una serie di articoli minori, prodotti solo per aumentare il numero di pubblicazioni. Questo indebolisce la qualità scientifica del periodico, riduce l'impatto complessivo della ricerca e appesantisce il lavoro di revisione (ICMJE, n.d.-b). *Formazione & insegnamento* incoraggia invece contributi organici e completi, che offrano reale avanzamento teorico o empirico.

Riconoscere questo non significa condannare *tout court* la pubblicazione multipla: vi sono casi virtuosi in cui, nello stesso progetto, diversi ricercatori hanno prodotto contributi complementari, ma ciascuno dei quali presentava un livello di originalità che non lo rendeva sovrapponibile ai precedenti (COPE, 2016). L'avvertimento è dunque rivolto soprattutto a chi pratica *salami slicing* improprio e non a chi suddivide correttamente approcci distinti per *design* e risultati.

3.2 Supervisori, privacy e possibili soluzioni

3.2.1 Accompagnamento dei dottorandi e responsabilità preliminare dei relatori

La pressione a pubblicare in riviste di *classe A* porta talvolta all'invio *bona fide* di articoli immaturi

da parte di dottorandi, che però palesano un'assenza di monitoraggio da parte dei loro supervisori. Ciò comporta un rischio bocciatura e fraintendimenti sull'imparzialità della Rivista. La situazione è parzialmente aggravata dai curricoli di alcuni dottorati, i quali richiedono che il candidato dimostri non tanto il successo nella pubblicazione in *classe A*, bensì di aver effettuato almeno un tentativo: ciò conduce a proposte formulate come mera "esecuzione del compito" e che successivamente falliscono in quanto prive di autentico apporto scientifico.

Pertanto, è essenziale che i relatori accompagnino i dottorandi in tutte le fasi della preparazione del contributo, garantendo un ulteriore controllo di qualità preliminare che eviti esiti negativi e rafforzi l'indipendenza editoriale degli Autori più giovani (cfr. ICMJE, n.d.-a).

3.2.2 Appello generale ai relatori: questioni di privacy e loro soluzione

Per motivi di *privacy* (European Parliament & Council of the European Union, 2016) e conformità alle *COPE Guidelines* (COPE, 2017), la Redazione può dialogare solo con l'Autore proponente e con i Revisori anonimi. Il supervisore (sia esso relatore di tesi o figura *senior* di riferimento per il Ricercatore), se non figura come co-autore, è persona terza e *non può* ricevere informazioni sul processo editoriale dell'individuo che supervisiona. Sta piuttosto all'Autore comunicare tempestivamente gli esiti della revisione ai suoi superiori.

Ciò ha come corollario la necessità, da parte di eventuali supervisori, di evitare ingerenze dirette nel processo editoriale: se non sono co-autori del contributo, significa che hanno scelto di non partecipare al processo editoriale, rinunciando così a una relazione diretta con la Redazione; si auspica, quindi, che non cerchino di agire da mediatori "dietro le quinte", ma guidino l'Autore all'interpretazione delle comunicazioni e decisioni della Redazione, con conseguente *empowerment* dell'Autore stesso. Del resto, tentativi di ingerenza rispetto alla titolarità dei dati personali, che la Redazione ha obbligo di tutelare, hanno ulteriori effetti collaterali, che spesso si qualificano come un diretto danno d'immagine per l'Autore: costui, infatti, si presentava come individuo autonomo, ma al primo ostacolo, anche parziale, interviene un suo supervisore cercando di condizionare il processo editoriale – non è certamente una buona carta di presentazione.

Esiste, tuttavia, una soluzione: se, infatti, i gruppi di lavoro adottano la tassonomia Contributor Role Taxonomy (CRediT; NISO, 2026), attualmente implementata anche nei formulari ORCiD (n.d.), si creano spazi per inserire il relatore di tesi o il supervisore del progetto nella pubblicazione anche se costui non è lo scrittore materiale del contributo o il ricercatore di riferimento (PI). Ciò consente anche, in linea di principio, di tutelare il ruolo del relatore di tesi senza, per questo, privare l'Autore principale del giusto credito attraverso indebite pratiche di *gift authorship* ("autoría regalata"). La Tabella 2 mostra un esempio di soluzione.

Ruolo	*Autore/i principale/i*	*Supervisore*
Conceptualization	Sì	Sì
Data curation	Sì	No
Formal analysis	Sì	No
Funding acquisition	No	Sì
Investigation	Sì	No
Methodology	Sì	No
Project administration	n/a	n/a
Resources	n/a	n/a
Software	n/a	n/a
Validation	No	Sì
Visualization	n/a	n/a
Writing – original draft	Sì	No
Writing – review & editing	Sì	No

Tabella 2. Esempio di attribuzione di ruoli in caso studio desunto da tesi dottorale priva di statistiche descrittive e rispetto alla quale il relatore non ha svolto ruoli indagine sul campo o elaborazione dati. Altre combinazioni, anche con più Autori, sono naturalmente possibili

3.3 Obiettivo "diversificazione"

3.3.1 Endogenia

Il concetto di "endogenia" è introdotto in *Formazione & insegnamento* dal regolamento DOAJ (2026a; Martínez-Olmo, 2025). Gli indicatori di endogenia, pur non avendo definizione uniforme a seconda degli indici e accreditamenti considerati, hanno un obiettivo comune: mirano a misurare la presenza di Autori o Revisori interni alla Redazione o aventi ricoperto ruoli di *peer review* in ciascun fascicolo della Rivista stessa. Ecco alcuni esempi, non quantificati, di endogenia spicciola:

– Una buona porzione degli Autori di *ciascun* fascicolo è rappresentata da membri della Redazione;
– Una buona porzione degli Autori di *ciascun* fascicolo è rappresentata da Revisori dei fascicoli immediatamente precedenti.

Poiché *Formazione & insegnamento* adotta un modello di pubblicazione *continua*, gli indici di endogenia tendono a non applicarsi al fascicolo singolo, bensì alla pubblicazione complessiva *entro l'anno solare*. Altrimenti, non sarebbe possibile promettere agli Autori l'*online first* e sarebbe necessario ritardare artificiosamente la pubblicazione *online first* di tutti i contributi che ancora non hanno trovato collocazione in un fascicolo a debita distanza dalla precedente revisione.

Dal canto suo, *Formazione & insegnamento* è ben collocata: l'indice DOAJ-*inspired* di endogenia che calcoliamo si attesta attorno al 6% (molto al di sotto delle soglie di allarme, che si aggirano tra il 20 e il 25%). La Redazione ritiene tuttavia utile informare gli Autori in anticipo dell'esistenza di queste misurazioni, perché l'ambito della pedagogia italiana è, tutto sommato, ristretto e sempre a rischio di diventare *echo chamber*. Ciò rende necessaria la massima cautela. È anche plausibile che l'importanza di tali indici sia de-

stinata a crescere nel tempo, nonostante ANVUR non li abbia ancora pienamente recepiti.

Ad Autori e Revisori non è chiesto un monitoraggio di questi indici. Tuttavia, si invita alla collaborazione responsabile e a prendere consapevolezza del fatto che il ruolo di Revisore può confliggere con quello di Autore, in caso di revisioni e pubblicazioni molto ravvicinate.

3.3.2 Concentrazione istituzionale degli autori

Può accadere che in un fascicolo siano presenti più contributi provenienti da una singola università o dipartimento. La Redazione è consapevole delle ragioni legittime che stanno alle spalle di questo fenomeno: stagionalità delle proposte, conclusione di progetti di ricerca che coinvolgono personale dello stesso istituto, convergenza su un medesimo tema o momenti di maggiore sintonia percepita tra determinati Atenei e la Rivista. Si tratta, qui, di dinamiche fisiologiche, che però richiedono monitoraggio per evitare squilibri nella rappresentatività complessiva.

Anche in questo caso, come per l'endogenia, *Formazione & insegnamento* si propone un modello di monitoraggio annuale, con eventuali allerte in caso di possibili concentramenti. Ove necessario, i contenuti saranno distribuiti nei diversi fascicoli disponibili, fatto salvo il principio dell'*online first*. Gli Autori sono informati di questa prassi, così da comprendere meglio le scelte di "rilegatura" a valle della pubblicazione in HTML.

Analogamente, la Rivista accoglie con favore l'interesse di Autori singoli, ma segnala che un numero eccessivo di contributi dello stesso Autore in tempi ravvicinati può creare squilibri a livello editoriale (cfr. DOAJ, 2026b). Il panorama editoriale italiano, a causa della sua frammentazione, spinge alcuni a concentrare il pubblicato sempre nelle stesse riviste fidate. A ciò, *Formazione & insegnamento* risponde impegnandosi a restare aperta e indipendente, cioè favorendo e incoraggiando la pluralità di voci, incluse quelle con minore dimestichezza con la Redazione. Quindi, così come invita Autori di Atenei "poco presenti" a proporre i propri contributi di qualità, la Redazione invita anche i frequentanti più assidui a esplorare spazi alternativi di valorizzazione – approfittando, peraltro, della varietà dell'offerta OJS di Pensa MultiMedia.

3.4 Intelligenza Artificiale

Accanto agli equilibri della comunità editoriale, emerge ormai il problema dell'automazione nella scrittura dei testi. Al riguardo, la Rivista ha introdotto una *policy* sull'uso di strumenti automatizzati per *copyediting* e *traduzioni*, che restano consentiti, ma vanno dichiarati dagli Autori (Formazione & insegnamento, 2026a). Si raccomanda di inviare i contributi nella lingua di stesura originale, ricordando che eventuali traduzioni – anche assistite – possono essere effettuate *successivamente all'accettazione del contributo*.

In parallelo, è stato ampliato il formulario per i Revisori, che ora chiede di indicare le proprie percezioni sull'utilizzo di Intelligenza Artificiale – sia nella scrittura, sia in eventuali sezioni non dichiarate del contributo. Finora, la maggior parte delle proposte si è rivelata trasparente e rispettosa della *policy*.

Va però ricordato un episodio significativo. Due Professori Associati hanno inviato un articolo interamente redatto con IA, corredato da una bibliografia fittizia, composta da titoli inesistenti e attribuiti ad autori reali e a case editrici in attività, ma non pertinenti con la produzione scientifica di questi stessi autori. L'anomalia in questione è stata scoperta solo in fase di *copyediting*: se la bibliografia fosse stata più coerente a livello formale, il rischio di darla per buona sarebbe stato elevato. Questo caso dimostra la necessità di massima cautela e trasparenza nell'uso di strumenti automatizzati.

3.5 Internazionalizzazione

Sul versante dell'apertura e della proiezione internazionale, le questioni principali riguardano le lingue di pubblicazione e la varietà degli Autori.

3.5.1 Ampliamento del parco linguistico

Formazione & insegnamento è nata nel 2003 con una vocazione multilingue autenticamente europea. Dopo una fase (2022–2023) in cui il pubblicato è stato ridotto ai soli italiano e inglese, in risposta a necessità di accreditamento e indicizzazione preliminare, la Rivista ha progressivamente reintegrato le altre lingue. Lo spagnolo e il portoghese sono stati accolti subito, grazie anche alla collaborazione dell'Università delle Azzorre (Prof.ssa Josélia M. R. Fonseca e Prof. Francisco J. R. Sousa), mentre il francese è stato reinserito con l'avvento del 2025. Pertanto, si sollecita la comunità a proporre contributi in queste lingue – specialmente in vista del prossimo passo: il tedesco.

3.5.2 Lingue e varietà degli Autori

Sotto la direzione di Margiotta, *Magni Ingenii*, la Rivista pubblicava spesso contributi stranieri su invito diretto. Con il passaggio all'*open call*, necessario per ottenere e mantenere le indicizzazioni che attestano la qualità della Rivista, non è più possibile garantire pubblicazione a Autori sollecitati: in fondo, la Rivista non funziona come la curatela di volumi indipendenti, ma deve garantire omogeneità di procedure nel lungo periodo (cfr. DOAJ, 2026b).

Purtroppo, ciò significa anche che Autori stranieri si rivolgono altrove quando non hanno interesse specifico per la pubblicazione in Italia. Ciò è condizionato anche dal fatto che, in alcuni Paesi, la Rivista è evitata non per mancanza di qualità, ma per mancato inserimento nei circuiti bibliometrici richiesti proprio da quei Paesi (caso frequente in America Latina e in parte d'Europa, incluso il Portogallo stesso). Il problema, dunque, non è soltanto linguistico o geografico, ma anche infrastrutturale e valutativo.

Il mancato inserimento in questi sistemi bibliometrici è dovuto sia alla minor pertinenza di tale requisito agli occhi dell'ANVUR (specificatamente per le Aree di interesse della Rivista, cioè la numero 11 e la numero 10), sia a ragioni politiche e scientifiche – e, più precisamente, ai limiti oggettivi della bibliometria come dispositivo di valutazione della qualità dei con-

tributi. Ciò riduce però l'attrattività internazionale della Rivista, con un margine assolutamente non sufficiente a relegarla nel solo universo italiano, ma di dimensioni sufficienti a farsi occasionalmente notare.

Per ovviare a questa forbice bibliometrica, la Redazione si sta attrezzando, nella consapevolezza che l'operazione richiederà non tanto riforme nei protocolli gestionali esistenti, bensì nelle infrastrutture digitali su cui appoggiarsi.

4. Processi editoriali, copyediting e produzione

Le sottosezioni che seguono illustrano alcuni aspetti del funzionamento editoriale della Rivista che riguardano direttamente revisione esterna, automazione, produzione e gestione dei tempi di pubblicazione. Si tratta di procedure in parte consolidate e in parte recentemente riformulate, con l'obiettivo di rafforzare qualità, trasparenza e sostenibilità del lavoro della Redazione.

4.1 Ampliamento parco Revisori

Agli inizi di Ottobre 2025, la Rivista può finalmente contare su un repertorio di oltre 150 Revisori. La maggior parte di essi è titolare di Dottorati di Ricerca, mentre una minoranza include dottorandi non ancora mobilitati, ma che entreranno in servizio in corrispondenza dell'ottenimento del titolo. Grazie alla puntualità e all'impegno dei Revisori, la qualità editoriale è cresciuta ulteriormente.

Nel rinnovare i ringraziamenti, la Redazione coglie l'occasione per ricordare che il processo di revisione si fonda sull'equilibrio tra più raccomandazioni esterne e indipendenti. Proprio per questa ragione, è fondamentale che ciascuna valutazione sia ben motivata, foss'anche solo brevemente. Ciò velocizza le decisioni e aumenta la credibilità della revisione agli occhi di Redazione e Autori.

Una nota di cautela, coerente con quanto già richiamato sopra (§3.2.2): i manoscritti ricevuti sono soggetti a vincolo di riservatezza e non devono quindi essere caricati altrove, incluse interfacce di Intelligenza Artificiale. Fa eccezione l'antiplagio condotto dalla Redazione, che non comporta un'archiviazione permanente del contributo sottoposto a verifica: sarà il testo pubblicato a fungere, eventualmente, da termine di paragone per valutare l'originalità di proposte future. Per questa ragione, bisogna evitare, al momento, l'uso dell'IA durante il processo di revisione – benché la Redazione riconosca che in futuro essa potrà alleggerire sensibilmente i carichi di lavoro.

4.2 Novità sull'arbitrato

Il ricorso a un terzo revisore con funzione di arbitro nei casi di giudizi opposti si è rivelata essere una scelta efficace e garantista (Formazione & insegnamento, 2026b). Questo sistema rafforza l'indipendenza e la qualità del processo di *peer review*, incrementando il coinvolgimento di figure esterne e autonome.

La contropartita è il maggiore dispendio di risorse: un Arbitro in più significa un Revisore in meno disponibile per altri articoli – e, non di rado, anche un Autore in meno per alcuni mesi (cfr. "Endogenia", §3.3.1). Nonostante questo impegno organizzativo, la *policy* sta avendo successo e contribuisce a migliorare il prestigio della Rivista.

4.3 Automazione

C'è, comunque, un cambiamento degno di nota: grazie allo sviluppo di un software proprietario, la Redazione è ora in grado di automatizzare alcuni processi fondamentali, quali:

- La traduzione automatica dei metadati in lingue secondarie (cioè negli idiomi ulteriori rispetto a inglese e lingua originale del contributo – o italiano se l'originale è l'inglese);
- L'identificazione dei doppioni in bibliografia;
- L'identificazione di riferimenti nel testo non presenti in bibliografia e viceversa;
- Il confronto delle voci bibliografiche con un database pregresso;
- Il *rendering* delle bibliografie in formati multipli (es.: BIB e RIS);
- La conversione dei file DOCX in HTML;
- La pubblicazione degli HTML assieme a un foglio di stile CSS dedicato e disegnato allo scopo.

Gran parte di questi processi sono in attività dietro le quinte e quindi non sempre Autori e Lettori se ne avvedono. Fa eccezione il foglio di stile, che rende meno macchinosa e più gradevole la lettura *online* dei contributi pubblicati *online first*.

Per una resa efficace, tuttavia, è anche necessaria la massima cooperazione da parte degli Autori. La Redazione lavora *pro bono* e ciascun manoscritto che presenta lacune formali o che si pone in deroga rispetto alle linee guida della Rivista costituisce un carico di lavoro aggiuntivo. Dal reparto "composizione [*layout editing*]" la Casa Editrice chiede abstract più concisi, limitati a 150 – 175 parole; dal reparto *copyediting* i Redattori chiedono maggiore attenzione alla qualità grafica delle immagini e delle tabulazioni, nonché l'uso sistematico di applicazioni *reference management* per velocizzare l'elaborazione delle bibliografie; infine, dal reparto *produzione* nel suo complesso si chiede la cortesia di ridurre al minimo le note a piè di pagina, il cui trattamento è particolarmente lungo a fronte di un impatto informativo tutto sommato modesto.

4.4 Calendarizzazione

Con il passare degli anni, la pubblicazione in corrispondenza dei periodi di vacanza si è rivelata essere sempre meno conveniente. In particolare, con le pubblicazioni a ridosso di fine Aprile, fine Agosto e fine Dicembre, si riscontravano rischi di ritardo da parte di *tutti* gli attori coinvolti: Redazione, Autori, Revisori, Casa Editrice, etc.

Si è quindi reso necessario *mutare la calendarizzazione della Rivista*, con le finestre illustrate nella Tabella 3. Poiché il nuovo regime sarà pienamente attivo

a partire dall'Anno Solare 2026, assisteremo a un doppio fascicolo a breve distanza dal precedente: l'anno 2025 si chiude con il *Volume 23*, Numero 3, al 31 Dicembre, mentre l'anno 2026 apre col *Volume 24*, Numero 1, al 31 Marzo. Si sollecitano pertanto gli Autori ad approfittare di questa vantaggiosa situazione dal punto di vista della fascicolazione, che raddoppia gli spazi disponibili nell'arco di un bimestre. Si prega solo di non sacrificare la qualità all'entusiasmo.

Prima	*Dopo*
30 Aprile	31 Marzo
31 Agosto	31 Luglio
30 Settembre	30 Novembre

Tabella 3. Vecchio e nuovo calendario dei numeri regolari

5. Bibliometria e infrastruttura digitale

Chiariti alcuni dettagli sul funzionamento interno della Rivista, restano da considerare due questioni di ordine più strutturale, ma decisive per il suo posizionamento futuro: il rapporto con i circuiti bibliometrici e il rafforzamento dell'infrastruttura digitale che garantisce visibilità, interoperabilità e capacità di aggregazione.

5.1 Bibliometria

Come già anticipato (§3.5), il tema della bibliometria resta cruciale per l'attrattività internazionale di *Formazione & insegnamento*. In numerosi contesti accademici, infatti, la reputazione delle riviste continua a essere valutata proporzionalmente alla loro presenza in specifici circuiti bibliometrici, spesso governati da soggetti privati e for-profit. Di qui, l'impatto sulla Rivista: indipendentemente dalla qualità scientifica della medesima, la mancata indicizzazione in certe sedi la rende meno attraente per Autori stranieri.

Nel caso italiano, ANVUR ha finora adottato una linea relativamente più prudente, poiché il *Regolamento* (ANVUR, 2023) non vincola la qualità delle riviste a un singolo indice individuato univocamente, ma richiama piuttosto la necessità che gli strumenti di riferimento godano di adeguata reputazione. Questa *policy* consente a *Formazione & insegnamento* di operare con un margine maggiore rispetto a contesti in cui la valutazione dipende quasi esclusivamente da una singola infrastruttura bibliometrica. Rimane però il fatto che, sul piano internazionale, la Rivista continua a confrontarsi con una forbice di attrattività: da un lato, essa gode di riconoscimenti e accreditamenti significativi; dall'altro, sconta ancora l'assenza da alcuni circuiti percepiti come decisivi in altri sistemi nazionali.

Per la Rivista, questa si trasforma soprattutto in una sfida infrastrutturale. L'obiettivo non è inseguire passivamente la prassi bibliometrica dominante, ma dotarsi di strumenti digitali che consentano alla Rivista di relazionarsi in contemporanea con sistemi diversi (interoperabilità), di partecipare ai depositi degli aggregatori e di rendersi visibile nei sistemi di *discovery* e monitoraggio di maggior rilievo (Crossref, 2021, 2025b). In questo senso, il rafforzamento dell'infrastruttura editoriale del Gruppo Pensa costituisce una condizione necessaria per migliorare il posizionamento della Rivista nell'arena internazionale, senza rinunciare alla propria identità scientifica.

5.2 Crossref

Il Gruppo Pensa avvierà nei prossimi mesi l'adozione di Crossref. Ciò sarà possibile con l'assistenza di mEDRA (n.d.), che è il fornitore DOI dell'Associazione Italiana Editori (AIE). mEDRA fornirà strutture di appoggio che consentiranno di inserire in Crossref non solo *Formazione & insegnamento*, ma tutta la rete delle riviste OJS dell'Editore. Ciò dovrebbe concretizzarsi nel primo semestre del 2026.

5.3 Sito mirror

Nel frattempo, *Formazione & insegnamento* ha inaugurato un sito *mirror* (www.formazione-insegnamento.eu) per sperimentare e implementare protocolli di interoperabilità non gestiti dal sistema nativo (PKP OJS). Lo scopo è ancipite: da un lato, garantire la conservazione del repertorio della Rivista secondo la logica *Lots of Copies Keep Stuff Safe* (LOCKSS); dall'altro lato, facilitare una eventuale interazione preliminare con OpenAIRE, chiarendo bene la struttura della risposta XML dello script OAI-PMH v2.0, che OpenAIRE richiede ai nostri siti ogniqualvolta si interfaccia con noi per la raccolta [*harvesting*] (OpenAIRE, 2022).

A riprova dell'efficacia del sito *mirror*, è già registrata l'aggregazione, da parte di Google Scholar, di contributi che inizialmente sembravano essere "perduti", complice il parziale disservizio che fa PKP OJS quando viene sollecitato il *suo* OAI-PMH nativo. Ciò dimostra che l'integrazione è possibile a livello tecnico, anche se l'attuale implementazione resta a livello sperimentale.

6. Conclusioni: il futuro di *Formazione & insegnamento*

Alla luce di quanto esposto, cosa possiamo attenderci da *Formazione & insegnamento* in chiusura del lustro 2021 – 2025, che ha visto una radicale riforma di processi editoriali e collocazione internazionale?

Ci si deve attendere, anzitutto, una fase di consolidamento selettivo. La Rivista non ha bisogno di moltiplicare indiscriminatamente le sue iniziative, che sono già corpose, bensì di portare a compimento quelle già avviate e garantirne la sostenibilità a lungo termine. In primo luogo, sarà decisivo il rafforzamento dell'infrastruttura digitale del Gruppo Pensa: adozione di Crossref con il supporto di mEDRA, migliore gestione e deposito dei metadati, consolidamento del sito *mirror* e maggiore interoperabilità nei confronti di ambienti di *discovery* e *harvesting* rilevanti per la comunicazione scientifica. In secondo luogo, occorrerà continuare a regolare le procedure interne: chiarire ulteriormente i termini d'ingaggio per l'Intelligenza Artificiale, ridurre i tempi impegnati a valutare i manoscritti che presentano vistosi difetti formali, rafforzare il controllo preliminare sulla qualità

delle proposte e rendere più sistematico il monitoraggio di endogenia, concentrazioni istituzionali e potenziali conflitti di ruolo tra Autori, Revisori e supervisori.

Sul piano ancor più squisitamente editoriale, la priorità sarà quella di mantenere alta la qualità del processo di revisione senza irrigidire inutilmente la Rivista. Ciò significherà continuare a investire nell'accrescimento del parco Revisori, valorizzare il ricorso all'arbitrato nei casi di palese conflitto, responsabilizzare i relatori dei dottorandi e continuare a garantire l'affidabilità del doppio cieco. Allo stesso tempo, la Redazione proseguirà sulle linee già tracciate: scoraggiare il *salami slicing*, favorire la scrittura di contributi organici, esigere maggiore disciplina formale da parte degli Autori e limitare gli oneri impropri che pesano sul lavoro *pro bono* del team editoriale.

Sul fronte dell'attrattiva internazionale, il futuro di *Formazione & insegnamento* dipenderà dalla capacità di conciliare due esigenze in apparenza divergenti tra loro: da un lato, restare fedele alla propria identità scientifica, multilingue e non subordinata a una bibliometria assunta come fine in sé; dall'altro, ridurre il divario infrastrutturale che oggi penalizza la Rivista in alcuni contesti nazionali e internazionali. In questa prospettiva, il rafforzamento del multilinguismo, l'incremento dell'*appeal* per Autori stranieri, la maggiore visibilità nei sistemi di *discovery* e l'accesso a reti di interoperabilità più avanzate vi figurano come i diversi volti di una medesima strategia.

In breve, il futuro della Rivista richiede una fase di ulteriore maturazione: meno dispersione, più infrastruttura; meno soluzioni *ad hoc*, più procedure protocollate; maggiore capacità di rendere visibile, credibile e durevole il valore dei contributi pubblicati.

Riferimenti bibliografici

Amano, T., Bowker, L., & Burton-Jones, A. (2025). AI-mediated translation presents two possible futures for academic publishing in a multilingual world. *PLOS Biology*, *23*(6), e3003215. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3003215

ANVUR. (2023). *REGOLAMENTO PER LA CLASSIFICAZIONE DELLE RIVISTE NELLE AREE CUN 8a, 10, 11a, 12, 13 e 14 (Approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 306 del 21/12/2023): Criteri di classificazione delle Riviste ai fini dell'Abilitazione Scientifica Nazionale* (Decision 306). ANVUR. https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-11/Regolamento-classificazione-riviste.pdf

ANVUR. (2024). *Tabelle Excel—GEV 11a* [Data set]. https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-12/VQR-2015-19_Rapporto_Area_GEV11a_tabelle.xlsx

Butler, L.-A. (2023). *Funding the Business of Open Access: A Bibliometric Analysis of Article Processing Charges, Research Funding, and the Revenues of the Oligopoly of Publishers*. University of Ottawa. https://doi.org/10.20381/-RUOR-28896

CERN, & OpenAIRE. (n.d.). About Zenodo [Repository]. *Zenodo*. Retrieved 1 February 2026, from https://zenodo.org/

cOAlition S. (2026). What is cOAlition S? *Plan S*. https://www.coalition-s.org/about/%29

COPE. (2016). *Text recycling guidelines for editors*. https://publicationethics.org/guidance/endorsed-guidance/text-recycling-guidelines-editors

COPE. (2017). *Ethical guidelines for peer reviewers (English)* (Ethical Guidelines Cope. 2019.9; Version 2 September 2017). https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.9

COPE. (2019). *Artificial intelligence (AI) in decision making*. https://members.publicationethics.org/sites/default/files/forum_discussion_artificial_intelligence_ai_in_decision_making_nov_2019.pdf

Crossref. (2021). *Metadata principles and practices*. https://www.crossref.org/documentation/principles-practices/

Crossref. (2025a). *Retraction Watch*. https://www.crossref.org/-documentation/retrieve-metadata/retraction-watch/

Crossref. (2025b). *Metadata Retrieval* [Documentation]. https://www.crossref.org/documentation/retrieve-metadata/

CSI. (2025). About us. *The Center for Scientific Integrity*. https://centerforscientificintegrity.org/about-the-center-for-scientific-integrity/

DOAJ. (2026a). *Guide to applying* [DOAJ]. https://doaj.org/apply/guide/

DOAJ. (2026b). *Transparency & best practice* [DOAJ]. https://doaj.org/apply/transparency/

Dr. Elvisha Dhamala, Dr. Shelley Facente, Dr. Robert Mahon, and Dr. Lucina Uddin, Plaintiffs, v. Elsevier, B.V., Informa PLC, International Association of Scientific, Technical, and Medical Publishers, John Wiley & Sons, Inc., Sage Publications, Inc., Springer Nature AG & Co. KGaA, Taylor & Francis Group, LLC, Taylor & Francis Group, Ltd., Wolters Kluwer Health, Inc., Wolters Kluwer N.V., and John Does 1 through 50, Defendants, 1:24-cv-06409-HG (United States District Court, Eastern District of New York 30 January 2026). https://fingfx.thomsonreuters.com/gfx/legaldocs/-myvmqlljdvr/24-cv-06409-HG%20Uddin%20v.%20Elsevier%20B.V.%20et%20al.pdf

Elsevier. (2026). The use of generative AI and AI-assisted technologies in the review process for Elsevier: Policy for book and commissioned content reviewers. *Elsevier*. https://www.elsevier.com/en-gb/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-the-review-process

Europe PMC. (n.d.). About. *Europe PMC*. Retrieved 1 February 2026, from https://dev.europepmc.org/About

European Commission. (n.d.). European Open Science Cloud (EOSC) [Institutional website]. *Research and Innovation*. Retrieved 1 February 2026, from https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and-innovation/our-digital-future/open-science/european-open-science-cloud-eosc_en

European Commission, DGRI. (n.d.). Open access [Institutional website]. *Research and Innovation*. Retrieved 1 February 2026, from https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and-innovation/our-digital-future/open-science/open-access_en

European Commission, DGRI. (2024, September 9). New Scoping Report: "Open Research Europe (ORE): Towards a collective open access publishing service [Institutional website]. *Research and Innovation*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/news/all-research-and-innovation-news/new-scoping-report-open-research-europe-ore-towards-collective-open-access-publishing-service-2024-09-09_en

European Parliament, & Council of the European Union. (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

Formazione & insegnamento. (2026a, February 2). Ethical Statement and AI Policy [Journal website]. *Formazione & Insegnamento*. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/ethical_statement

Formazione & insegnamento. (2026b, February 2). Review [Journal website]. *Formazione & Insegnamento*. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/review_policies_and_regulations

ICMJE. (n.d.-a). Defining the Role of Authors and Contributors. *International Committee of Medical Journal Editors*. Retrieved 2 February 2026, from https://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html

ICMJE. (n.d.-b). Overlapping Publications. *International Committee of Medical Journal Editors*. Retrieved 2 February 2026, from https://www.icmje.org/recommendations-

/browse/publishing-and-editorial-issues/overlapping-publications.html
ICMJE. (2026). *Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals*. https://www.icmje.org/recommendations/
Informa plc. (2026). AI Policy. *Taylor & Francis*. https://taylorandfrancis.com/our-policies/ai-policy/
Manifiesto sobre la Ciencia como Bien Público Global: Acceso Abierto No Comercial. (2023, October 27). [Manifesto]. Cumbre Global Sobre Acceso Abierto Diamante. https://globaldiamantoa.org/manifiesto/
Martínez-Olmo, F. (2025, December 4). Editorial endogamy and endogeny: Challenges on the path to DOAJ. *DOAJ Blog*. https://blog.doaj.org/es/2025/12/04/editorial-endogamy-and-endogeny-challenges-on-the-path-to-doaj/
mEDRA. (n.d.). Who we are. *mEDRA*. Retrieved 1 February 2026, from https://www.medra.org/en/who.htm
NISO. (2026). Contributor Role Taxonomy (CRediT). *CRediT*. https://credit.niso.org/
OpenAIRE. (n.d.). What is the OpenAIRE Graph [Institutional website]. *OpenAIRE Graph*. Retrieved 1 February 2026, from https://graph.openaire.eu/what-is-the-openaire-graph
OpenAIRE. (2022). *Use of OAI-PMH* [Guidelines]. https://guidelines.openaire.eu/en/latest/literature/use_of_oai_pmh.html
OpenAIRE AMKE. (n.d.). About [Institutional website]. *OpenAIRE*. Retrieved 1 February 2026, from https://www.openaire.eu/
OPERAS. (n.d.). About. *OPERAS*. Retrieved 1 February 2026, from https://operas-eu.org/about/
ORCiD. (n.d.). Adding Contributors to Your Work. *ORCiD*. Retrieved 2 February 2026, from https://support.orcid.org/hc/en-us/articles/9095156899735-Adding-Contributors-to-Your-Work
Quaderi, N. (2025). Journal Citation Reports 2025: Addressing retractions and strengthening research integrity. *Clarivate*. https://clarivate.com/academia-government/blog/journal-citation-reports-2025-addressing-retractions-and-strengthening-research-integrity/
Rahman, T. (2025). The Inner World of Gatekeeping in Scholarly Publication. *Sociolinguistic Studies*, *19*(1–2), 199–203. https://doi.org/10.3138/SS-2024-0037
Rahn, C. (2026, March 17). Very strong business performance delivered in 2025. Continued growth expected in 2026 [Publisher website]. *Springer Nature*. https://group.springernature.com/gp/group/media/press-releases/fy-2025-results/27849734
Sandle, P. (2026, February 12). UK's RELX says AI-embedded products will drive growth for 'many years'. *Reuters*. https://www.reuters.com/business/relx-confident-outlook-after-operating-profit-rises-9-2026-02-12/
Springer Nature. (2026a). AI Guidance. *Springer Nature*. https://group.springernature.com/gp/group/ai/ai-guidance-for-our-researchers-and-communities
Springer Nature. (2026b). Artificial Intelligence (AI). *Nature Protfolio*. https://www.nature.com/nature-portfolio/editorial-policies/ai
Springer Nature. (2026c). Editorial Policies. *Springer Nature*. https://www.springernature.com/gp/policies/editorial-policies
Stanford University. (n.d.). What is LOCKSS? *LOCKSS Program*. Retrieved 1 February 2026, from https://www.lockss.org/about/what-lockss
STM. (2025, April 21). New STM Draft Report: Classifying AI Use in Manuscript Preparation. *STM*. https://stm-assoc.org/new-stm-draft-report-classifying-ai-use-in-manuscript-preparation/
UNESCO. (2025). *Advancing equity and inclusion in scholarly communication: Findings from the consultation on a Global Diamond Open Access Framework* (CI-2025/WS/1). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396324
Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., Berelowitz, M., Dhillon, A. P., Thomson, M. A., Harvey, P., Valentine, A., Davies, S. E., & Walker-Smith, J. A. (1998). RETRACTED: Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, *351*(9103), 637–641. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)11096-0
WAME. (2023). Chatbots, Generative AI, and Scholarly Manuscripts: WAME Recommendations on Chatbots and Generative Artificial Intelligence in Relation to Scholarly Publications. *WAME: World Association of Medical Editors*. https://wame.org/page3.php?id=106